

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

*Walter
04/04/2005*



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

Todo ello serán meras manifestaciones de buena voluntad (Legtuke and Thomas, 1991: 5-6), si no llegamos a articular una formación de profesores que los lleve a tener en cuenta todos estos conceptos de manera articulada. Es necesario que en la formación lingüística de base, durante la licenciatura, u otra complementaria, empiecen a introducirse estos aspectos de la lengua en uso. Es indispensable que durante su formación docente específica se les presente toda la dimensión de esta orientación, y que ello se vea como un enriquecimiento y no como una negación de los aspectos formales. El docente que se maneje bien con estos conceptos no podrá volver a plantearse la docencia con un programa cerrado de estructuras, sino que inevitablemente deberá estar atento a las necesidades de comunicación que aportan al aula los aprendientes o las que mediante la motivación se lleguen a generar en la misma. Y esto conlleva inevitablemente una mayor atención no sólo al significado de las expresiones sino también al sentido. Esta necesaria búsqueda de las intenciones del hablante, como todo ello se refleja en las formas de la lengua, ocasiona conflictos con las reglas de descripción de la lengua y con los significados de los componentes léxicos tal como vienen referidos en los diccionarios. Formar profesores que sean capaces de hacer frente a estas eventualidades es uno de los retos importantes para poder superar esta especie de estado de opinión profundo que existe de manera latente, pero que surge constantemente, según el cual lo que no figura en un diccionario o en una gramática no existe propiamente como lengua, olvidándose, por ejemplo, de todas las reglas no explícitas que rigen pragmáticamente el uso de la lengua y que ocasionan tal cantidad de malentendidos que pueden ser caldo de cultivo de rechazos sociales y resentimientos entre hablantes. Es bien conocida la sensación de mala educación que pueden ocasionar hablantes no-nativos que no saben modular sus peticiones, o que no saben exactamente qué expresiones de protesta requiere una determinada situación. O el desasosiego que sufren estos hablantes no-nativos que no saben cómo interpretar expresiones que nos parecen claras pero que no son más que expresiones de carácter protocolario como el «hasta luego», sin intención de verse de nuevo en un tiempo determinado, o el «nos llamamos», sin fijar fecha, que a menudo no se materializa en un contacto telefónico.

Estos ejemplos de algunos componentes de la lengua en uso insuficientemente descritos nos podrían llevar muy lejos si abordamos las reglas de uso actual del contraste tú/usted, o de los tratamientos, en ciertos ámbitos sociales. El estar atento a los fenómenos que se producen es tarea importante de todo profesor de lenguas extranjeras y para ello tiene que tener la formación adecuada, y además necesita poder inculcarlo a sus propios alumnos para que éstos no recurran a las formas estereotipadas. Y este profesor con esta sensibilidad a la lengua en uso, y preocupado en desarrollar la competencia comunicativa de sus estudiantes, desarrollará una actitud investigadora inevitable ante un fenómeno tan complejo y cambiante como es la lengua.

Acerca de la competencia comunicativa*

I

Este trabajo es de carácter teórico. Una de las connotaciones de «teórico» es la de «programático», que a su vez se relaciona lejanamente con el hecho de saber demasiado poco sobre el tema como para decir algo práctico acerca del mismo. Ambas connotaciones son de aplicación en este intento de contribuir al estudio de los «problemas lingüísticos de los niños disminuidos». Un trabajo práctico, ello no obstante, ha de mantenerse al tanto del estado actual de la teoría, ya pueda verse guiado correcta o incorrectamente, estimulado o desalentado, por lo que en él se suponga que tal estado actual representa. Lo que es aún más, el desarrollo del lenguaje infantil es especialmente pertinente, hasta el momento, para la teoría. El tema fundamental de este trabajo es que los problemas teóricos y prácticos son convergentes.

No se trata de que exista un cuerpo de teoría lingüística al que la investigación práctica pueda remitirse y, meramente, tenga que aplicarse, sino, más bien, de que el trabajo motivado por las necesidades prácticas pueda ayudar a la construcción de la teoría que nos resulta necesaria. En gran medida, los programas destinados a cambiar el estado del lenguaje de los niños son un intento de aplicación de una ciencia básica que aún no ha llegado a existir. Revisemos el estado actual de la teoría lingüística para mostrar por qué esto es así.

Consideremos una aseveración reciente que explícita y precisa una asunción subyacente en gran parte de la lingüística moderna (Chomsky, 1965: 3):

* Traducción de Pedro Horrillo Calderón de los extractos de D. H. Hymes, *On Communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971; publicados en Pride & Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, 1971. Este trabajo se presentó en un simposio sobre niños disminuidos mentales.

«Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real».

Teniendo en mente a los niños a los que queremos comprender y ayudar, tal averiguación puede parecer casi una declaración de falta de relevancia. Se pierde en ella toda perspectiva de las dificultades con que se enfrentan tanto los niños como nosotros mismos.

Una respuesta a un indicativo tal del estado de la teoría lingüística podría ser ignorar el cuerpo teórico fundamental y seleccionar y elegir entre sus productos. Los modelos de estructura lingüística pueden resultar útiles en formas no previstas en las declaraciones de sus autores. Algunos lingüistas (por ejemplo, Labov, Rosenbaum, Gleitman) utilizan la gramática generativa y transformacional para el estudio de algunas de las formas en que una comunidad de hablantes no es homogénea y en la que los hablantes-oyentes claramente tienen un conocimiento diferencial de una lengua. Quizás, por lo tanto, debiésemos simplemente prescindir de cómo la lingüística define el ámbito de la teoría «lingüística». Podríamos apuntar a varios modelos disponibles sobre el lenguaje: Trager-Smith-Joos, tagnémico, de estratos, generativo-transformacional (en sus variantes MIT, Pennsylvania, Harvard y otras) y, en Inglaterra, la «estructura de sistemas» (Halliday y otros); observar que existen académicos de prestigio que utilizan cada uno de éstos para analizar la lengua inglesa; lamentarnos de que los lingüistas no sean capaces de ponerse de acuerdo en el análisis del inglés; y seleccionar y elegir, según la situación y problemas locales, dejando a los gramáticos, por lo demás, moverse a su antojo.

El hacerlo sería un error por dos motivos: por una parte, el tipo de perspectiva teórica citada más arriba sí que es relevante en formas que siempre son interesantes de tener en cuenta; por otra, existen toda una serie de problemas y datos lingüísticos que se dejarían sin discernimiento teórico si no se llegase a cuestionar una concepción tan limitada de la teoría lingüística.

La relevancia especial de la perspectiva teórica se manifiesta en su anécdota representativa (para utilizar el término de Kenneth Burke): la imagen que se presenta ante nuestra vista. Dicha imagen es la de un niño, nacido con la capacidad de dominar cualquier lengua con una facilidad y velocidad casi milagrosas; un niño que no se ve meramente moldeado por el condicionamiento y refuerzo, sino que procede activamente a la interpretación teórica inconsciente del habla que se le presenta en su camino, de forma que, en unos pocos años y con una experiencia finita, posee una capacidad infinita, la de producir y comprender en principio todas y cada una de las oraciones gramaticales de la lengua. La imagen (o perspectiva teórica) expresa la igualdad esencial existente en los niños, al igual que en los seres humanos. Esto resulta noble por cuanto nos puede inspirar la creencia de que podemos transformar incluso las condiciones más desalentadoras; es, además, un arma indispensable contra las posiciones que explicarían las diferencias comunicativas entre grupos de niños como algo inherente, incluso racial.

Las limitaciones de esta perspectiva se muestran cuando la imagen del niño en pleno desarrollo de su dominio y fluidez, se contrasta con los niños de carne y hueso que nos encontramos en nuestras escuelas. La teoría debe parecer, si no irrelevante, como mucho una doctrina de lo patético por la diferencia existente entre lo que se imagina y lo que se ve; lo patético también, porque la teoría, tan poderosa dentro de sus propios dominios, no puede en sí misma hacer frente a la diferencia. Enfrentarse con las realidades de los niños

como seres comunicativos que son, requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales tengan un rol explícito y constitutivo, y no sucede ni lo uno ni lo otro.

Para la perspectiva asociada con la gramática generativa y transformacional, el mundo de la teoría lingüística consta de dos partes: la *competencia lingüística* y la *actuación lingüística*. La competencia lingüística se entiende como relacionada con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, esto es, el conocimiento generalmente no consciente o imposible de explicitar de manera espontánea, pero necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente (ideal) tiene capacidad de decir. El primer objetivo de la teoría es proporcionar una descripción explícita de tal conocimiento, especialmente en relación con la estructura innata de la que éste debe depender. Partiendo de este conocimiento podemos producir y comprender un conjunto infinito de oraciones, y nos podemos referir a la lengua como algo «creativo», como *energía*. La actuación lingüística se entiende de forma más explícita como interesada en unos procesos a menudo denominados codificación y descodificación.

Esta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socioculturales, requiriendo tan sólo para su desarrollo la existencia adecuada del habla en el entorno del niño. La teoría de la actuación es el sector que podría poseer un contenido sociocultural; pero, aunque equiparado a una teoría de la utilización del lenguaje, versa esencialmente sobre productos laterales del análisis gramatical, y no, por ejemplo, la interacción social. Respecto al papel constitutivo de las características socioculturales en la adquisición o régimen de la actuación, la actitud podría parecer bastante negativa. Se dice poco o nada al respecto, y caso de que se hiciese, sería previsible que fuese de carácter despectivo. Algunos aspectos de la actuación se contemplan, bien es verdad, como poseedores de un rol constructivo (por ejemplo, las «reglas cíclicas», *cycling rules*) que ayudan a asignar adecuadamente el acento tónico principal en las frases. Pero, si recordamos el pasaje citado al principio, sin embargo, y si revisamos los ejemplos de fenómenos de actuación en el capítulo del que procede el pasaje, veremos que la característica más persistente es la de limitación, incluso la de minusvalía. Cuando se introduce el concepto de actuación como «el uso real de la lengua en situaciones concretas», se afirma inmediatamente que sólo bajo la idealización mencionada podría la actuación reflejar directamente la competencia, y que en la práctica real no lo podría, por motivos obvios. «El registro del habla natural nos muestra numerosos falsos inicios, desviaciones de las reglas, cambios de curso intermedios y demás». Se habla de los datos lingüísticos primarios como «de calidad bastante degradada» (Chomsky, 1965: 31), o incluso de la actuación lingüística como «adulteración de la competencia ideal» (Katz, 1967: 144). Mientras que la «actuación» es algo de categoría residual para la teoría, su connotación más preeminente es, claramente, la de manifestación imperfecta del sistema subyacente.

No creo que sea accidental el hecho de no poder adscribir un lugar específico a los rasgos socioculturales. La restricción de la competencia a las nociones de una comunidad homogénea, conocimiento perfecto, e independencia de los factores socioculturales no parece sólo una asunción simplificadora del tipo que toda teoría científica realiza. Si así fuese, se podría haber realizado algún comentario al respecto; se podría haber mencionado la necesidad de incluir una dimensión sociocultural; se podría, incluso, haber indicado la naturaleza de tal inclusión. Tampoco parece ser accidental la asociación predominante de la actuación con la imperfección. Ciertamente, cualquier cadena hablada es una indicación imperfecta del conocimiento que le subyace. Para los «usuarios» que comparten dicho conocimiento, el arreglo puede que parezca eficiente. Ya que si se utilizan las intuiciones propias

en relación con el habla, además de con la gramática, se puede observar que lo que resulta incorrecto para la gramática, o sin explicación, puede resultar un logro hábil de algún arte social (Garfinkel, de próxima publicación), o la prueba ejemplar y espontánea de una forma de resolución de problemas y de pensamiento conceptual (John, 1967: 5). Todas estas cuestiones podrían reconocerse, aunque no llegaran a adoptarse.

Para revelar el aspecto ideológico de la postura (chomskiana) hace falta poner de relieve la ausencia de factores socioculturales y la relación que se pretende establecer entre actuación e imperfección. Esto se convierte, si se me permite, en una visión de Paraíso Terrenal donde la vida humana parece dividirse entre la competencia gramatical, una fuente de poder ideal de origen innato, y la actuación, una exigencia muy parecida a comer la manzana, que arroja al hablante oyente perfecto al mundo de los pecadores. Poco se nos dice de este mundo, donde los significados pueden ganarse con el sudor de la frente, y la comunicación se alcanza a través del trabajo (cf. Bonhoffer, 1965: 365). La imagen prevaleciente es la de un individuo abstracto y aislado, casi un mecanismo cognitivo sin motivación alguna, y que sólo de manera incidental intervendría en el entorno social.

Por supuesto, toda postura teórica posee su aspecto ideológico, y este aspecto de la teoría lingüística presente no es de su invención. Una de las características principales de la lingüística moderna ha sido el considerar la estructura como un fin primario en sí misma, y tender a despreciar su uso, y ello sin renunciar a ninguno de sus postulados frente a la gran importancia adscrita al lenguaje. (Contrástese esto con la Antigüedad Clásica, en la que la estructura era un medio para el uso, y el *grammaticus* estaba subordinado al *rhetor*.) El resultado puede a veces parecer afortunado. Por una parte, al reducir el foco de interés a datos estructurales de forma rápida e independiente, podemos disfrutar del prestigio de una ciencia avanzada; por otra, a pesar de ignorar las dimensiones sociales del uso, aún retenemos el prestigio de estar tratando de algo fundamental para la vida humana.

Desde este punto de vista, Chomsky está bastante acertado cuando escribe que su concepción del objetivo de la teoría lingüística parece haber sido también la postura de los fundadores de la lingüística general moderna. Ciertamente, si lo que se implica es una lingüística estructural moderna, entonces gran parte de su empuje ha estribado en definir el objeto de la teoría lingüística partiendo de lo que no es. En la lingüística de Saussure, tal como generalmente se interpreta, *la langue* era la base privilegiada de la estructura, y *la parole* el terreno residual de la variación (entre otras cosas). Chomsky asocia su visión de la competencia y la actuación con los conceptos saussurianos de lengua y habla, pero considera superiores sus propios conceptos, al ir más allá de la consideración de la lengua como un inventario sistemático de ítem para llegar a renovar la concepción humboltiana de los procesos subyacentes. La concepción de Chomsky es superior, no sólo en este aspecto, sino también en la misma terminología que introduce para marcar esta diferencia. «Competencia» y «actuación» sugieren más claramente personas concretas, situaciones y acciones. De hecho, desde la postura de la tradición clásica dentro de la lingüística estructural, el posicionamiento teórico de Chomsky supone al tiempo su revitalización y su culminación. Lleva a la perfección el deseo de tratar en la práctica sólo lo que resulta interno al lenguaje y, al tiempo, encontrar este carácter interno que, en teoría, es de la más amplia o profunda importancia humana. No existe teoría lingüística moderna que se haya referido de forma más profunda tanto a la estructura interna como a la importancia humana intrínseca.

Esta revitalización florece mientras que a su alrededor surgen los brotes de una concepción que puede triunfar antes de finales de siglo. Si se da una sucesión tal, será porque, al igual que la teoría transformacional pudo absorber a sus predecesoras y manejar las relaciones estructurales más allá del alcance de éstas, habrá nuevas relaciones, relaciones con un componente social irradicable, que cobrarán importancia haciendo necesaria una

teoría más amplia que las pueda absorber y tratar. Volveré a esta conjetura histórica al final de este trabajo. Permítanme ahora esbozar algunas consideraciones que motivan el surgimiento de una teoría más amplia; y permítanme que lo haga destacando en primer lugar una anécdota representativa adicional.

II

Frente al hablante oyente ideal, aquí nos encontramos con el informe de Bloomfield acerca de un joven menomini que conoció (1927: 395):

«Trueno Blanco, un hombre de unos cuarenta años, habla menos inglés que menomini, lo cual resulta duro de afirmar, ya que su menomini es atroz. Su vocabulario es reducido, sus conjugaciones bárbaras, construye frases a partir de unos pocos modelos rudimentarios. Se puede afirmar de él que no habla lengua alguna de forma aceptable. Esta condición no resulta extraña entre los hombres jóvenes, incluso cuando sólo hablan un poco de inglés».

Bloomfield continúa sugiriendo que lo común de su caso está motivado, de forma indirecta, por el impacto de la lengua conquistadora. Resumiendo, nos encontramos aquí con una *competencia diferencial* dentro de una *comunidad lingüística heterogénea*, ambas sin duda alguna modeladas por la aculturación. (La alternativa frente al papel constitutivo para el factor sociocultural novel es la asunción de que el menomini atroz era algo común incluso antes del contacto. Incluso si se tomase en serio, esta asunción aún implicaría factores socioculturales.) La vida social ha afectado no sólo a la actuación externa, sino también a la misma competencia interna.

Permítaseme que revise ahora algunas otras indicaciones de la necesidad de ir más allá de las nociones de competencia perfecta, comunidad lingüística homogénea e independencia de las condiciones socioculturales.

En el excelente artículo donde analiza los estudios recientes de las diferencias subculturales en el desarrollo lingüístico en los Estados Unidos, Cazden (1966: 190) escribe que existe algo que resulta claro:

«Los hallazgos se pueden resumir con rapidez: en todas las mediciones, en todos los estudios, los niños pertenecientes a una posición socioeconómica elevada, independientemente de cómo esto se defina, están más avanzados que los pertenecientes a una posición socioeconómica baja».

Las diferencias estudiadas por Cazden conllevan tanto unos efectos facilitadores para los niños de posición elevada como unos efectos incapacitadores para los niños de posición baja. Aún más, teniendo en cuenta las diferencias subculturales en las pautas y objetivos del uso del habla, los niños de posición baja pueden, de hecho, llegar a destacar en algunos aspectos de la competencia comunicativa que no se observan o miden en las pruebas analizadas. Además, entre los menomini no sólo había jóvenes como Trueno Blanco, sino también como la mujer llamada Nube Roja, quien habla un menomini bello y lleno de modismos... (y) habla ojibwa y patawotomi con fluidez... Lingüísticamente, esta mujer sería el equivalente de una americana instruida que hablase, por ejemplo, francés e italiano, además del inglés más cultivado y rico (Bloomfield, 1927: 394).

Existen tribus en el noreste del Amazonas entre las que la extensión habitual de la competencia lingüística abarca el control de al menos cuatro lenguas, control que se ini-

cia en la adolescencia para continuar aumentando a lo largo de la vida, tanto en el repertorio como en la perfección de la competencia. Aquí, como en la mayor parte de nuestro mundo, el hablante-oyente fluido es multilingüe. (Incluso el monolingüe fluido ideal domina, por supuesto, las variedades funcionales existentes dentro de una lengua.)

En relación con esto se ha de observar que los miembros de una comunidad que poseen fluidez a menudo no consideran sus lenguas, o variedades funcionales de las mismas, como idénticas en adecuación comunicativa. No es sólo que una variedad sea obligatoria o preferida para ciertos usos, y otra para otros (como a menudo ocurre, por ejemplo, en la diferenciación entre situaciones de carácter público y relaciones de tipo personal). Tales intuiciones reflejan experiencia y autoevaluación respecto a lo que se puede realizar con una variedad concreta. Este tipo de competencia diferencial no tiene nada que ver con la «desventaja» o deficiencia relativa con otros miembros normales de la comunidad. Todos ellos pueden encontrar en el kurdo, por poner un ejemplo, el medio en el que mejor se puede expresar la mayoría de las cosas, mientras que el árabe resulta el mejor vehículo para la verdad religiosa; en el mismo sentido, las personas que utilizan la lengua bereber pueden encontrar el árabe más indicado para todo excepto para conversaciones íntimas de carácter doméstico (Ferguson, 1966).

La combinación de la diversidad de una comunidad con su competencia diferencial hace necesario que no se tome en cuenta a primera vista la presencia en una comunidad de una lengua extendida, por ejemplo, el español o el inglés. Al igual que se expresa la traducción de una palabra nativa entre comillas, para no implicar que el significado de la palabra en cuestión queda con ello identificado claramente, también debemos poner entre comillas el nombre de una lengua hasta que se haya determinado su auténtica situación a nivel de competencia. (Claramente, existe la necesidad de crear un conjunto de términos motivados teóricamente y probados de forma empírica con los que caracterizar los diferentes tipos de competencia que se pueden encontrar.) En un caso extremo, lo que cuenta como «inglés» en el repertorio de códigos de una comunidad lo pueden constituir, meramente, unas pocas formas marcadas fonológicamente (el *iwan* de Nueva Guinea). Los casos constituyen a nivel general un *continuum*, quizá una escala, desde las variedades más restringidas a las menos, con alguna referencia cruzada por la adaptación de los mismos materiales «ingleses» heredados para diferentes objetivos y necesidades. Un lingüista que analice los datos de una comunidad bajo la asunción de que «si es inglés, siempre será inglés» podrá perder y representar de forma tristemente inadecuada la competencia real supuestamente expresada en su gramática.

No existe forma alguna dentro de la visión actual de la competencia lingüística para distinguir entre las capacidades de alguno de los hablantes puros de menomini citados por Bloomfield y aquellos de los que Trueno Blanco resultaba representativo. Las creaciones menomini de ambos se asignarían a una gramática común. Quizá se pueda afirmar que existe una competencia compartida relacionada con el conocimiento y *comprensión* del habla. Mientras que esto sería un hecho importante (y probablemente cierto), no ha sido intención de la teoría el distinguir entre modelos de competencia para la recepción y modelos de competencia para la producción. Y, en tanto que la teoría pretende tratar del aspecto «creativo» del lenguaje, esto es, de la capacidad de un «usuario» de la lengua para crear frases nuevas que resulten indicadas para las situaciones concretas, parecería una limitación, si no más aún, afirmar que aquella sólo justifica la habilidad compartida de *comprensión* de las frases originales producidas por otros. En un sentido fundamental, la competencia de dos grupos de hablantes respecto a su capacidad de uso «creativo» de menomini es claramente distinta. No se pone en duda la diferencia en la apreciación de la aceptabilidad. Sencillamente, existe un nivel básico en el que los usuarios de menomini del tipo más versátil poseen un conocimiento (tanto sintáctico como léxico) que los usuarios del tipo de Trueno Blanco no poseen. (...)

Labov ha documentado casos de competencia dual en la recepción, pero competencia única en la producción en relación con la capacidad de niños negros de clase baja para interpretar frases de fonología bien estándar o subestándar, mientras que sólo utilizan de forma consistente fonología subestándar cuando hablan ellos. Un caso inverso e interesante es aquel en el que existe una competencia dual para la producción, un tipo de «competencia para la incompetencia» por así denominarlo. En este sentido, entre los burundi del África oriental (Albert, 1964) un campesino puede dominar las capacidades que se destacan y valoran dentro de su cultura mientras que no puede exhibir éstas en presencia de un pastor u otro superior. En tales circunstancias, el comportamiento adecuado es aquél en el que «sus palabras se pronuncian de forma vacilante, o descontrolada, con tono de voz agudo, gestos profusos, y figuras estilísticas desmañadas, sus emociones se muestran abiertamente, y sus palabras y frases son torpes». Obviamente, el comportamiento muestra general para todos los códigos de comunicación, pero pertenece de entre todos ellos al gramatical.

Trabajos tales como el de Labov en la ciudad de Nueva York, y ejemplos como el de los burundi, en los que la evidencia de la competencia lingüística varía según el interlocutor, apuntan hacia la necesidad de una aproximación social incluso cuando el objetivo de la descripción está en un código único y homogéneo. En realidad, la mayor parte de la dificultad al determinar lo que resulta aceptable e intuitivamente correcto en la descripción gramatical surge a causa de que no se tienen bajo control los determinantes sociales y contextuales. Al hacer explícita la referencia de una descripción a un uso único en un contexto único, y al probar las discrepancias y variaciones frente a las diferencias de uso y contexto, se puede lograr el objetivo mismo de no tratar de la diversidad (en el sentido limitado, y el único posible, en el que esto se puede lograr). Las propias intuiciones del lingüista acerca del conocimiento subyacente se muestran difíciles de aprehender y estabilizar cara a su utilización (y, por supuesto, no se encuentran disponibles para lenguas y variedades que éste no conozca). Si no se quiere reducir el análisis a una mera explicación de un corpus, o a caer en la subjetividad, se han de utilizar las respuestas y juicios de valores de los miembros de la comunidad cuya lengua se está analizando, y no meramente de forma informal y *ad hoc*, sino de una forma explícita y sistemática. En concreto, y puesto que toda respuesta se realiza dentro de un contexto, se ha de obtener control acerca de la dependencia de los juicios de valor y las capacidades sobre el contexto. Puede que al final resulte que las dos dimensiones encontradas por Labov para clarificar la diversidad fonológica (la jerarquía social de las variedades de uso y la gama —de formal a informal— de los «estilos contextuales»), junto con marcas para ciertas funciones especiales (expresividad, claridad, etc.), sirvan también para la diversidad sintáctica. Ciertamente, se necesita un grado de comprensión de los criterios locales de fluidez, y las condiciones que afectan a ésta, en tanto el objetivo sea la aproximación a una descripción de la fluidez ideal en la lengua en cuestión. En suma, si se analiza la lengua de una comunidad como si ésta tuviese que ser homogénea, su diversidad nos hace tropezar con obstáculos. Si se comienza con el análisis de la diversidad, se puede aislar la homogeneidad que de verdad existe en ella.

Claramente, el trabajo con niños, y con el lugar del lenguaje en la educación, requiere de una teoría que pueda analizar una comunidad lingüística heterogénea; una competencia diferencial; el papel constitutivo de las características socioculturales; que pueda tener en cuenta fenómenos tales como el de Trueno Blanco; las diferencias socioculturales; el dominio multilingüe; la relatividad de la competencia en las diferencias en el «árabe», el «inglés», etcétera; los valores expresivos; la percepción socialmente determinada; los estilos contextuales y unas normas compartidas para la evaluación de las variables. Aquellos cuyo trabajo necesita de una teoría tal son los que mejor saben cuán poco de su contenido se puede especificar ahora. Podemos afirmar dos cosas: la primera es que la lingüística tam-

bién necesita una teoría así; los conceptos que se postulan sin cuestionamiento alguno como básicos para la lingüística (hablante oyente, comunidad lingüística, habla, aceptabilidad, etc.) son de hecho, según observamos, variables de tipo sociocultural, y sólo cuando nos trasladamos de su postulación a su análisis podemos asegurar los conocimientos de la teoría lingüística misma. En segundo lugar, el concepto de competencia puede proporcionar la clave en sí mismo; el estudio comparativo del papel del lenguaje llevado a cabo muestra que la naturaleza y evaluación de la capacidad lingüística varían de forma trans-cultural; incluso aquello que se considera una misma lengua, o variedad, con la que podría estar relacionada la competencia, depende en parte de factores sociales (cf. Gumperz, 1964; Hymes, 1968a, Labov, 1966). Dada, pues, la asunción de que la competencia del usuario de una lengua conlleva unas capacidades y juicios de valor relacionados con, e interdependientes de, características socioculturales, podemos observar hasta qué punto el concepto lo permite. Voy a realizar esto remodelando, en primer lugar, la representativa anécdota del niño, para pasar a continuación a hacer igual con los mismos conceptos de competencia y actuación.

III

Recordemos que estamos interesados en la explicación de cómo un niño pasa rápidamente a ser capaz de producir y comprender en principio todas y cada una de las oraciones gramaticales de una lengua. Consideremos ahora el caso de un niño que sólo tenga esta capacidad. Un niño que pudiera producir cualquier oración sin restricción —un niño así sería susceptible de ser puesto en tratamiento— y más aún, si no produjera sólo oraciones sino también silencios y expresiones orales de manera totalmente aleatoria. En este sentido, una persona que elige las ocasiones y las frases de forma adecuada, pero sólo domina las oraciones totalmente gramaticales, es, cuando menos, un poco extraña. Algunas ocasiones requieren que se sea apropiadamente agramatical.

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros. Esta competencia, aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa (cf. Goffman, 1956: 477; 1963: 335; 1964). La asimilación de las actitudes hacia una lengua y sus usos resulta particularmente importante (cf. Labov, 1965: 84-85, sobre la prioridad de la evaluación subjetiva en dialectos sociales y procesos de cambio), al igual que la asimilación de las actitudes hacia el uso mismo de la lengua (por ejemplo, el grado de atención a la misma) y el lugar relativo que la lengua pasa a representar en la pauta de capacidades mentales (cf. Cazden, 1966), y en las estrategias (qué lengua se considera útil, eficaz y adecuada frente a otros tipos de código).

La adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas candentes que en sí mismos son una fuente renovada de motivos, necesidades y experiencias. Rompemos de forma irrevocable con el modelo que restringe el diseño de una lengua a dos facetas, una relacionada con el sentido referencial, y otra con el sonido, y que define la organización de la lengua como consistente meramente en reglas que conectan aquellas dos. Este modelo implica que la única función del habla es la designación, como si las lenguas nunca hubiesen estado organizadas para el lamento, la alegría, la súplica, la advertencia, para proferir aforismos, invectivas (Burke,

1966: 13), para las muchas y variadas formas de persuasión, dirección, expresión y juego simbólico. Un modelo adecuado de lenguaje debe diseñar éste dirigiéndolo hacia la conducta comunicativa y la vida social.

Así, la atención a la dimensión social no está restringida a las ocasiones en que los factores sociales parecen interferir o restringir lo gramatical. La participación del lenguaje en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. Al igual que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos fonológicos, y al igual que las reglas semánticas quizá controlen aspectos sintácticos, las reglas de los actos de habla se introducen como un factor de control de la forma lingüística en conjunto. Generalmente, los lingüistas han desarrollado una teoría de niveles al mostrar que lo que resulta igual a un nivel de representación posee, en realidad, dos estados diferentes, para lo que se ha de disponer un nuevo nivel. Tenemos el ejemplo básico en Sapir (1925) en fonología, mientras que los ejemplos recientes de más importancia se encuentran en la obra de Chomsky y Lamb. El segundo aspecto es que lo que es diferente en un nivel puede, de hecho, poseer el mismo estado a otro nivel. (De aquí las dos interpretaciones de «él tomó su decisión sobre el suelo» (*he took the decision on the floor*, en el original) —el suelo acerca de lo que el decidió/el suelo donde él tomó su decisión— apuntan hacia otro nivel en el que se muestra la igualdad de estructura). Sólo este razonamiento ya requiere la existencia de un nivel de actos de habla. Lo que gramaticalmente es una misma oración puede ser una declaración, una orden, o una petición; lo que gramaticalmente son dos oraciones diferentes pueden ser ambas peticiones, en cuanto actos. Se puede estudiar el nivel de los actos de habla en relación a las condiciones bajo las que las oraciones se pueden tomar como tipos alternativos de un acto, y en relación con las condiciones bajo las que los tipos de acto se pueden realizar como tipos alternativos de oraciones. Y sólo desde el nivel siguiente de actos se pueden observar algunas de las relaciones existentes entre las posibilidades comunicativas, por ejemplo, el mutuo carácter sustituible de una palabra y un gesto de asentimiento a la hora de efectuar un acto de afirmación, la simultaneidad necesaria de las palabras y la elevación de una mano para efectuar un juramento.

Las interpretaciones paralelas de «él tomó su decisión sobre el suelo» y «ella cedió sobre el suelo» apuntan hacia otra interpretación más en la que se muestre su igualdad estructural.

Las reglas de uso no son de nuevo cuño. Los datos existentes acerca de los primeros años de adquisición de la gramática nos muestran que los niños desarrollan reglas acerca del uso de formas diferentes para ocasiones diferentes y que existe una determinada consciencia de los diferentes actos de habla (Erwin-Tripp, comunicación personal). La adscripción de toda una lengua a usos diferenciados resulta común para niños pertenecientes a hogares multilingües ya desde el principio de su adquisición. La competencia en el uso forma parte de la misma matriz de desarrollo a la que pertenece la competencia gramatical.

La adquisición de la competencia en el uso, de hecho, se puede expresar en la misma forma que la adquisición de la competencia gramatical. Dentro de la matriz de desarrollo en la que se adquiere el conocimiento de las oraciones de una lengua, los niños también adquieren el conocimiento de un conjunto de formas en las que estas oraciones se utilizan. A partir de la experiencia finita de los actos de habla y su interdependencia con las características socioculturales, aquéllos desarrollan una teoría general del habla que resulta apropiada para su comunidad y que emplean igual que hacen con otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia) utilizadas en el desarrollo y realización de la vida social (cf. Goodenough, 1957, Searle, 1967). Los niños adquieren la capacidad de reconocer, por ejemplo, el comportamiento interrogativo apropiado e inapropiado; por ejemplo, entre

los araucanos de Chile, el repetir una pregunta representa un insulto; entre los tzeltal de Chiapas, México, no resulta apropiado efectuar una pregunta directa, o responder «nada»; entre los cahnahua de Brasil, una respuesta directa a una primera pregunta implica que la persona que responde no tiene tiempo para hablar, mientras que una respuesta vaga supone que esta pregunta se responderá de forma directa la segunda vez, con lo que la conversación puede continuar.

La existencia de la competencia de uso puede parecer obvia, pero su estudio se ha de establecer y desarrollar en relación con la lingüística actual; nos encontramos con que los mismos conceptos de competencia y actuación tienen que analizarse críticamente para proporcionar una formulación revisada.

La principal dificultad de la teoría lingüística actual es que parece requerir que se identifique el estudio de los fenómenos que nos interesan aquí con su categoría de actuación. La categoría de competencia de la teoría, identificada con el criterio de gramaticalidad, no proporciona lugar alguno para ello. Nos queda, pues, sólo la actuación, y su criterio asociado de aceptabilidad. De hecho, el uso de la lengua se equipara a la actuación: «la teoría del uso de la lengua, la teoría de la actuación» (Chomsky, 1965: 9).

La dificultad de esta ecuación, y las razones para establecerla, se pueden explicar como a continuación se detalla. En primer lugar, la clarificación del concepto de actuación ofrecido por Chomsky (1965: 10-15), tal como hemos visto, omite casi todo de la importancia sociocultural. El foco de atención se centra en cuestiones tales como cuáles son las oraciones gramaticales con más probabilidades de ser producidas, comprendidas con facilidad, menos torpes, más naturales de alguna forma; y tales cuestiones se estudian inicialmente en relación con las estructuras arbóreas formales, y propiedades de éstas tales como incrustación, autoincrustación, ramificación múltiple, ramificación izquierda y ramificación derecha. El estudio de tales cuestiones es interesante, pero los resultados pertenecen al dominio de la psicología de la percepción, memoria y demás, y no a las pautas culturales y la acción social. Así, cuando se toma en consideración lo que podrían ser los análogos culturales de la actuación, se observa que estos análogos no incluirían tipos básicos de juicio y capacidad de los que se debe tratar al estudiar el uso de la lengua (véase más abajo sobre la idoneidad).

En segundo lugar, el concepto de actuación, tal como se utiliza en la discusión, parece confundido entre diferentes significados. En uno de los sentidos, la actuación es el comportamiento observable, como sucede cuando se habla de determinar a partir de los datos de la actuación el sistema subyacente de reglas (Chomsky, 1965: 4), y de la lingüística mentalista como la lingüística que utiliza la actuación como un tipo de dato, junto con otros datos, por ejemplo, los relacionados con la introspección, para la determinación de la competencia (pág. 193). El uso recurrente de «real» implica lo mismo, como sucede cuando el término se introduce por vez primera en el libro en cuestión, «actuación real», y se caracteriza por primera vez: «actuación del uso real de la lengua en situaciones concretas» (págs. 3-4). En este sentido, la actuación es «real» y la competencia está subyacente. En otro sentido diferente, la misma actuación también está subyacente en los datos, como sucede cuando se construye un modelo de actuación, o se infiere un mecanismo de actuación (por ejemplo, de tipo perceptual) que tiene que explicar los datos y ser probado frente a los mismos (pág. 15); o como cuando, en un sentido relacionado con lo anterior, se contempla la posibilidad de «reglas de actuación» estilísticas para la justificación de órdenes determinados de palabras que se suceden en la práctica y que no están explicados por la teoría gramatical (pág. 127).

Cuando se habla de actuación, pues, ¿se hace referencia a los datos de comportamiento del habla?, ¿o a todo lo que subyace en el habla más allá de lo gramatical?, ¿o a ambos? Si la ambigüedad es intencionada, no resulta, sin embargo, fructífera; parece más bien

una categoría residual y sin demasiada importancia.

Esta dificultad se puede expresar en relación con los dos contrastes que manifiesta el uso:

1. Competencia (subyacente) frente a actuación (real);
2. Competencia gramatical (subyacente) frente a modelos/reglas de actuación (subyacentes).

El primer contraste sobresale tanto que la situación del segundo queda oscurecida. De hecho, encuentro imposible comprender lo que pueden ser las «reglas de actuación» estilísticas, a no ser que correspondan a otro tipo de competencia subyacente, pero el término se mantiene. (...)

Hasta ahora la visión presente de la gramática generativa se extiende sólo un poco en el dominio del uso de la lengua. Para abarcar las intuiciones y datos pertinentes en relación con la competencia subyacente para el uso se requiere la existencia de un punto de vista sociocultural. Y para desarrollar adecuadamente este punto de vista, se ha de superar la presente formulación de la dicotomía que enfrenta la competencia a la actuación, tal como hemos visto, así como la formulación asociada de los juicios y capacidades de los usuarios de una lengua. Es de esto de lo que ahora paso a hablar.

IV

Existen varios sectores de competencia comunicativa, de los cuales el gramatical es uno de ellos. Expresado de otra forma, existe el comportamiento y, subyaciendo a éste, nos encontramos con varios sistemas de reglas que se reflejan en los juicios y capacidades de aquéllos cuyos mensajes manifiesta el comportamiento. (El tema de cómo se pueden concebir las interrelaciones entre los sectores se trata más adelante.) En la teoría lingüística bajo discusión, se afirma que los juicios son de dos tipos: de *gramaticalidad*, en relación con la competencia, y de *aceptabilidad*, en relación con la actuación. Cada par de términos se correlaciona de forma estricta; el análisis crítico que se acaba de aportar precisa del análisis del otro. En concreto, este análisis requiere que se realicen distinciones explícitas entre el concepto de «aceptabilidad» para enfrentar con las distinciones de los tipos de «actuación», y, al mismo tiempo, todo el conjunto de términos se debe examinar y remodelar en relación con el aspecto comunicativo entendido como un todo.

Si se quiere desarrollar una teoría adecuada de los usuarios de la lengua y el uso de la lengua, parece que los juicios se han de reconocer no de dos tipos diferentes, sino de cuatro. Y si queremos integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación y la cultura, se ha de constatar esta división a cuatro bandas de forma lo suficientemente generalizada. Me parece que, por lo tanto, surgen cuatro preguntas en relación con el lenguaje y otras formas de comunicación (cultura):

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

Un ejemplo lingüístico: una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente. Podemos representarnos estas cuatro características como si de subconjuntos sucesivos se trataran, o, más adecuadamente, deberíamos representárnoslas como círculos que se solapan.

Estas cuestiones se pueden plantear desde el criterio de un sistema *per se*, o bien desde la perspectiva de las personas, criterio éste que viene dictado por el interés en la competencia. Podemos hacer varias observaciones al respecto: resulta de importancia el que un miembro cualquiera de una comunidad tenga conocimiento acerca de todos aquellos aspectos de los sistemas comunicativos a los que tiene acceso. Así, podrá interpretar o evaluar la conducta de los demás y la suya propia de forma que se refleje su conocimiento de cada una de las características anteriores enunciadas (posible, factible, apropiado y efectuado —y si es así, cuán a menudo—). También es importante que pueda afirmarse de este miembro de la comunidad que posee una capacidad determinada en relación con cada una de ellas. Este aspecto, realmente, es el que muchos entenderían como incluido dentro de su competencia. Finalmente, no se puede asumir que sean idénticas las posibilidades formales de un sistema y el conocimiento individual; un sistema puede contener posibilidades que no forman parte del conocimiento real de un usuario determinado (cf. Wallace, 1961b). Tampoco se puede asumir que el conocimiento adquirido por diferentes individuos sea idéntico, a pesar de que las manifestaciones y el sistema visible aparezcan como idénticos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pienso que no existen razones suficientes para mantener una terminología reñida con la utilización más general de «competencia» y «actuación» en las ciencias humanas, como es el caso de las presentes actuaciones de competencia, conocimiento, posibilidad sistemática, por una parte, y de actuación, comportamiento, limitaciones de ejecución, o adecuación, por otra. Parece necesario distinguir entre estas cuestiones y reconsiderar la relación existente entre ellas, si es que queremos que la investigación resulte reveladora y adecuada.

Tomaré la *competencia* como el término más general para la capacidad de la persona. (Esta elección es en su espíritu, aunque sea contra la letra en el momento presente, de interés para la teoría lingüística en lo que respecta a la capacidad subyacente.) La competencia depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*). El conocimiento es distinto tanto de la competencia (como parte de ésta), como de la posibilidad sistémica (con la que mantiene una relación empírica). Obsérvese que Cazden (1967), al utilizar lo que en realidad es la posibilidad sistémica como definición de competencia, se ve abocado a separarla de lo que las personas pueden hacer. La «competencia» subyacente en el comportamiento de una persona se identifica con un tipo de «actuación» (la actuación A, siendo el comportamiento real la actuación B). Una vez que se intenta adaptar esta noción de competencia a los hechos reconocidos de conocimiento personal, puede que la lógica resulte ser inherente en la teoría lingüística de la que Cazden parte. Sus resultados tan extrañamente desorientadores muestran que la noción original no puede mantenerse intacta.

También se ha de considerar que el conocimiento subtiende a los cuatro parámetros de la comunicación que se acaban de mencionar. Existe un conocimiento determinado para cada uno de ellos. La *capacidad de uso* puede, también, estar relacionada con los cuatro parámetros. Ciertamente, puede suceder que los individuos difieran en relación con su capacidad de utilización del conocimiento relativo a cada uno de éstos: para interpretar, diferenciar, etc. La especificación de *capacidad de uso* como parte de la competencia da cabida al papel de factores no cognitivos, tales como la motivación, como factores que parcialmente determinan la competencia. Al hablar de competencia, resulta especialmente importante no separar los factores cognitivos de los afectivos y volitivos en lo que respecta al impacto de la teoría en la práctica educativa; igualmente en relación con el diseño experimental y su explicación (como la obra de Labov indica). Dentro de una visión global de la competencia, hay que tener en cuenta consideraciones de este tipo identificadas por Goffman (1967: 218-26): habilidades de interacción tales como el valor, aguante, gallardía, compostura, serenidad, inteligencia, dignidad, seguridad, habilidades todas ellas discutidas

en detalle por él de forma explícita, al menos en una ocasión, como tipos de competencia (pág. 224).

Volviendo a los juicios e intuiciones de las personas, el término más general definitorio del criterio de tales juicios sería el de «acceptable». Quirk (1966) lo utiliza en este sentido, y el mismo Chomsky en un determinado momento observa que «la gramaticalidad es sólo uno de los muchos factores que interactúan para determinar la aceptabilidad» (1965, pág. 11). (El término, pues, queda liberado de su apareamiento estricto con la «actuación»). Las fuentes de la aceptabilidad se encuentran en los cuatro parámetros recién citados, y en interrelaciones entre ellos que no se alcanzan a comprender bien.

Volviendo al uso real y a los hechos reales, el término *actuación* queda ahora liberado de este significado, pero con varios recordatorios y requisitos. Los «modelos de actuación» estudiados en psicolingüística se han de tomar como modelos de aspectos de la capacidad de uso, relativos a los medios de ejecución en el cerebro, aunque se podrían contemplar como factores diferentes, que contribuyen a la competencia general. De hecho, parece que ha habido un cierto giro inconsciente entre el sentido en que se tiende a hablar de la actuación como motor, y como se suele hablar de la actuación de una persona o actor (cf. Goffman, 1959: 17-76, «Actuaciones») o de una tradición cultural (Singer, 1955; Wolf, 1964: 75-76). Aquí la actuación de una persona no es idéntica al dato de comportamiento, o a la realización imperfecta o parcial de la competencia individual. En esto se toma en consideración la interacción existente entre la competencia (conocimiento, capacidad de uso), la competencia de los demás, y las propiedades cibernéticas y perentorias de los sucesos mismos. Una actuación, como un suceso, puede tener unas características (modelos y dinámicas) que no son reducibles a niveles de competencia individual o estandarizada. A veces, de hecho, estas características son lo que realmente importa (un concierto, obra teatral, fiesta).

El concepto de «actuación» adquiere gran importancia cuando el estudio de la competencia comunicativa se contempla como aspecto de lo que desde otro ángulo se podría denominar la etnografía de las formas simbólicas, el estudio de las variedades de géneros, narraciones, danza, drama, canciones, música instrumental, artes visuales, que se interrelacionan con el habla en la vida comunicativa de una sociedad, y la relativa importancia y significado con que se deben evaluar el habla y la lengua. El reciente giro en estudios antropológicos y de costumbres hacia el estudio de estos géneros como actuaciones con reglas subyacentes (por ejemplo, Abrahams, 1967) puede entenderse como una reconstrucción con base etnográfica de la visión expresada en la filosofía de las formas simbólicas de Cassirer. (Esta reconstrucción posee una aplicación directa en la competencia comunicativa de los niños en las ciudades americanas, donde resulta esencial la identificación y comprensión de las diferencias en tipos de formas, capacidades, y su evaluación.)

El concepto de «actuación» es también importante a la luz de trabajos socioculturales tales como el de Goffman (citado anteriormente), puesto que su interés en la competencia interactiva general ayuda a precisar el papel específico de la competencia lingüística.

En ambos casos resulta crucial la interrelación del conocimiento de los diferentes códigos (verbales/no verbales). En algunos casos, estas interrelaciones indican un nivel adicional de competencia (cf. por ejemplo, Sebeck, 1957: 141-2: «La actuación constituye una selección ordenada de forma concurrente de dos grupos de señales acústicas —en resumen, códigos— lengua y música... Éstas están integradas por reglas especiales...»). En otros quizá no, como cuando los gritos diferenciados de los vendedores o la llamada a la oración del muecín se consideran apropiados por un observador de una ciudad árabe como indicadores de intencionalidad o planificación.

La naturaleza de la investigación de las formas simbólicas y la competencia interactiva se ven ya influenciadas en gran medida por el estudio lingüístico de la competencia

(para un examen de esto ver Hymes, 1968b). Dentro de la visión de la competencia comunicativa que aquí se adopta es de esperar que la influencia sea recíproca.

Habiendo ya manifestado estas recomendaciones de carácter general, voy a pasar a continuación a analizar las relaciones entre el sistema lingüístico y otros sistemas comunicativos, en especial en relación con la antropología cultural. Para esto, tomaré en consideración tanto la terminología como el contenido y utilizaré como sistema las cuatro preguntas anteriormente citadas.

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible

Esta formulación parece expresar el interés esencial de la teoría lingüística actual en la apertura y potencialidad de la lengua, generalizando esto para los sistemas culturales. Cuando la posibilidad sistémica está relacionada con el lenguaje, el término correspondiente es, por supuesto, el de *gramaticalidad*. De hecho, la lengua es en tal grado el ejemplo paradigmático que, por extensión, se llega a utilizar «gramática» y «gramaticalidad» para otros sistemas de posibilidad formal (referencias recurrentes a una gramática cultural, *A Grammar of Motives*, de Kenneth Burke, etc.). Para sistemas concretos, tal extensión puede ser el camino más fácil: resulta mucho más fácil afirmar que algo es «gramatical» en relación con la estructura subyacente de un corpus de mitos que decir en un sentido nuevo que es «mítico». Como término general, se habla con bastante frecuencia de «cultural» en un sentido análogo a gramatical. (Sapir escribió en una ocasión sobre el «comportamiento culturalizado» y resulta evidente que no todo comportamiento es cultural.) Podemos afirmar, entonces, que algo que dentro de un sistema formal resulta posible, es gramatical, cultural, o, en ocasiones, comunicativo (cf. Hymes, 1967b). Quizá también se pueda decir acultural, comunicativo, así como agramatical, para el caso contrario.

2. Si (y en qué grado) algo es factible

El interés principal aquí, recordaremos, se ha dirigido hacia factores psicolingüísticos tales como la limitación de la memoria, el mecanismo de la percepción, efectos de propiedades tales como la anidación, la incrustación, ramificación y demás. Tales consideraciones no están limitadas a la lingüística. Nos encontramos con un caso paralelo en el campo de la antropología cultural en la hipótesis de Wallace (1961a) de que el cerebro está configurado de una forma tal que las taxonomías populares institucionalizadas culturalmente no contienen más de veintiséis entidades y, en consecuencia, no requieren más de seis dimensiones binarias relacionadas ortogonalmente para la definición de todos los términos. En relación con lo cultural, se tomarían en consideración otros rasgos del cuerpo, así como otros referentes al entorno. Respecto a lo comunicativo, está clara la importancia general del concepto de medios de ejecución disponibles.

Como hemos visto, la segunda pregunta define parte de lo que queda incluido en la teoría lingüística bajo el encabezamiento de actuación y, correspondientemente, de aceptabilidad. Claramente, se necesita un término más específico para lo aquí tratado. No se ha propuesto ningún término general para esta característica relacionada con el comportamiento cultural en conjunto, al menos que yo sepa, y *factible* parece ser el mejor, y más adecuado para ambos. Lo que es más, obsérvese que las limitaciones en cuanto a realización que afectan a la gramática pueden ser en gran parte aquellas que afectan a la cultura en conjunto. Ciertamente, en lo que al cerebro respecta parece que existe una identidad sustancial.

3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado

Como hemos visto, la «adecuación», lo apropiado, prácticamente no se trata dentro de la teoría lingüística que se está estudiando, incluyéndose dentro del encabezamiento de actuación y, correspondientemente, de aceptabilidad. En relación con la antropología cultural, se ha utilizado el término *apropiado* (por Conklin, Frake, etc.) y se ha extendido a la lengua (Hymes, 1964: 29-41). La «adecuación», la condición de apropiado, parece sugerir rápidamente el sentido exigido de relación con las características contextuales. Puesto que todo juicio se realiza dentro de algún contexto específico, siempre puede conllevar un factor determinado de adecuación, de forma que su dimensión tenga que ser controlada incluso en el estudio de la competencia puramente gramatical (cf. Labov, 1965). Desde un criterio comunicativo, los juicios respecto a la adecuación puede que no sean asignables a diferentes esferas, como la lingüística y la cultural, puesto que estas dos esferas se entrecruzan constantemente. De la adecuación en relación con la gramática, podemos pensar en las reglas sensibles al contexto de subcategorización y selección a las que el componente base está sujeto; aun así, todavía continuaría existiendo una cierta intersección con lo cultural.

Los juicios acerca de si algo es o no apropiado utilizan un conocimiento tácito. El mismo Chomsky habla sobre la necesidad de especificar las situaciones en términos mentalistas, y hace referencia a conceptos formales de lo «que sería de esperar desde un criterio antropológico» (1965: 195, n. 5). Aquí parecería existir un reconocimiento de que una aproximación adecuada a la relación entre oraciones y situaciones ha de ser «mentalista», conllevando un conocimiento tácito, y, por tanto, una competencia (tanto en el sentido chomskiano como en el aquí utilizado). Pero la restricción de «competencia» (conocimiento) a lo gramatical prevalece en lo que respecta al desarrollo explícito de la teoría. Como consecuencia, sólo queda la «actuación». Y con ello no se menciona concepto alguno que pudiera contribuir a los juicios de la adecuación de frases en relación con las situaciones, ni tampoco cómo se podría analizar tales juicios. La falta de carácter explícito aquí encontrada, así como la contradicción implícita en una descripción «mentalista» de lo que en términos teóricos debe ser parte de la «actuación», muestran de nuevo la necesidad de situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más amplia.

4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad

El estudio de la competencia comunicativa no se puede restringir a los sucesos, pero no puede ignorarlos. La estructura no puede reducirse a probabilidades de ocurrencia, pero el cambio estructural no es independiente de ellas. Entre las capacidades de los usuarios de la lengua sí que existe algún conocimiento, aunque sea inconsciente, de las probabilidades y sus variaciones como indicadores de estilo, respuesta, etc. Puede que algo resulte posible, factible, apropiado, y que no llegue a ocurrir. Quizá no haga falta aquí un término general, pero sí que hace falta mencionarlo, especialmente cuando se intenta cambiar lo que está hecho. Esta categoría es también necesaria para permitir lo que Harold Garfinkel (en el debate en Bright, 1966: 323) explica como aplicación del principio medieval de *factum valere*: «una acción que esté prohibida por las reglas se ha de considerar correcta si, sin embargo, ocurre».

Resumiendo, se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistémicamente posible, lo factible, y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad. (...)

V

Nos referimos primero a la competencia del niño como algo que sucede «en principio». Por supuesto, no existe niño alguno que posea un conocimiento perfecto o dominio de los medios comunicativos de su comunidad. En concreto, la competencia diferencial posee en sí misma una historia de desarrollo dentro de la vida propia. La matriz formada en la niñez continúa desarrollándose y cambiando a lo largo de la vida tanto en relación con las estructuras de las oraciones como con sus usos (cf. Labov, 1965: 77, 91-2; Chomsky, 1965: 202); recuérdese la situación del noreste del Amazonas mencionada anteriormente. Tanner (1967: 21) informa de un grupo de indonesios: «Aunque las pautas de habla de la niñez... prefiguraban las de los adultos, no las llegaban a determinar... Para estos informantes la característica básica de la experiencia lingüística de la niñez era el principio de especialización del código, no el modelo mismo de especialización del código. (Todos ellos son multilingües desde la niñez.) Ninguna de las personas entrevistadas informaron de una historia lingüística estática al respecto». En relación con esto, ver también Carroll, 1968.

Quizá se tendría que contrastar una visión de la competencia de espectro «amplio» con una de espectro «corto», esta última interesada primariamente en la comprensión de las capacidades innatas, tal como se desarrollan en los primeros años de la vida, y la de espectro amplio en la comprensión de la socialización continua y el cambio de la competencia a través de la vida. En cualquier caso, éste es uno de los aspectos principales en los que la teoría de la competencia tiene que ir más allá del concepto de la fluidez ideal en una comunidad homogénea, si es que queremos que resulte aplicable al trabajo con niños con problemas o con niños cuya lengua primaria, o variedad de lengua, es diferente a la de su escuela; en relación con el cambio o adición, se presupone la posibilidad de que la competencia desarrollada de forma natural pueda modificarse, incluso de forma drástica, por nuevos factores sociales. Asumimos aquí desde el principio la confrontación de diferentes sistemas de competencia dentro de la escuela y la comunidad, y nos centramos en la forma en que unos pueden afectar, o se puede hacer que afecten, a otros. Nos encontramos con problemas que pertenecen no sólo a las estructuras diferenciadas de las lenguas, sino también a lo que ha pasado a denominarse *interferencia* (Weinreich, 1953) entre las mismas: los problemas acerca de la interpretación de las manifestaciones de un sistema en relación con otro.

Puesto que la interferencia conlleva juntas características pertenecientes tanto a la lengua misma como al uso, se podría adoptar la expresión sugerida por Hayes y hablar de *interferencia sociolingüística*. (De forma más general, se hablaría de *interferencia comunicativa* para dar cabida a los modos de comunicación diferentes a la lengua; en esta sección, sin embargo, me centraré en los fenómenos relacionados con la lengua y con el lenguaje *per se*.)

Cuando un niño perteneciente a una matriz de desarrollo determinada entra en una situación en la que las expectativas comunicativas se definen en relación con otra, pueden darse percepciones y análisis incorrectos a todos los niveles. Como es bien conocido, las palabras se pueden malinterpretar a causa de diferencias en los sistemas fonológicos; las oraciones se pueden también interpretar erróneamente a causa de las diferencias en los sistemas gramaticales; las intenciones y las capacidades innatas se pueden evaluar incorrectamente a causa de las diferencias de sistemas para el uso de la lengua y para la importancia de su uso (frente a otras modalidades).

En relación con la educación, hace unos años expresaba el tema con las siguientes palabras (Hymes, 1961: 65-66):

«...se deben introducir nuevos hábitos de habla y aprendizaje verbal, necesariamente a partir de fuentes determinadas para receptores específicos, y utilizando un código

particular con mensajes con formas determinadas a través de canales determinados, acerca de tópicos específicos y en situaciones concretas. Todo esto de y para las personas para quienes ya existen modelos definidos de rutinas lingüísticas, de expresión de la personalidad a través del habla, de usos de habla en situaciones sociales, de actitudes y concepciones sobre el habla. Parece razonable que el éxito en una operación educativa de este tipo se vea realzado por la comprensión de esta estructura existente, ya que los esfuerzos de los innovadores serán percibidos y juzgados basándose en esto, y las innovaciones en el mismo sentido resultarán más exitosas que las encaminadas en otra dirección».

El concepto de interferencia lingüística es de la máxima importancia para la relación entre teoría y práctica. En primer lugar, obsérvese que la teoría de la interferencia sociolingüística debe comenzar con situaciones heterogéneas, cuyas dimensiones sean tanto sociales como lingüísticas. (Aunque una teoría de corto espectro pueda parecer que se separa de tales situaciones, debe, por supuesto, utilizarse para tratarlas. Ver, por ejemplo, Labov y Cohen, 1967, acerca de las relaciones entre las reglas sintácticas y fonológicas estándares y no estándares en Harlem, y entre la competencia receptiva y productiva de los usuarios de dialectos vernáculos no estándares.)

En segundo lugar, obsérvese que el concepto de interferencia sociolingüística presupone la noción de sistemas sociolingüísticos entre los que se da la interferencia y, así, nos ayuda a ver cómo preparar toda una variedad de investigaciones que podrían ser pasadas por alto o dejarse a un lado. (Tengo presentes, por ejemplo, los obstáculos para el uso de la investigación en «aprendizaje de segundas lenguas» en programas para estudiantes negros a causa de lo ofensivo del término). Las nociones de interferencia lingüística y sistema requieren la concepción de una *teoría integrada de la descripción sociolingüística*. El trabajo realizado en aras de esta teoría muestra necesario comenzar no a partir de la noción de lengua, sino del concepto de *variedad o código*. En concreto, una teoría descriptiva de este tipo se ve abocada a reconocer que la posición derivada históricamente de los recursos lingüísticos, relacionada o no con lenguas y dialectos, resulta totalmente secundaria para su posición en las relaciones sociales reales. Primero, recuérdese la necesidad de poner los nombres de las lenguas en las citas (sección II). En segundo lugar, el grado de similitud lingüística y distancia no puede predecir la mutua inteligibilidad y, aún menos, el uso. En tercer lugar, desde un punto de vista funcional de la descripción sociolingüística, se pueden utilizar medios de alcance bastante diferentes en roles equivalentes. Un ejemplo que llama la atención es el hecho de que la marca de intimidad y respeto a través del cambio del pronombre personal de segunda persona en francés (tú: *vous*) se puede realizar con el cambio de lengua en Paraguay (guaraní: español). En sentido opuesto, lo que parecen medios equivalentes desde el punto de vista de las lenguas, pueden tener roles bastante diferentes, como por ejemplo, los códigos restringidos y elaborados del inglés estudiados por Bernstein (1965). En resumen, hemos de romper con la tradición de pensamiento que iguala de forma simple una lengua, una cultura, y da por sentado todo un conjunto de funciones. Para tratar los problemas que se presentan a los niños con dificultades, y existiendo la educación en la mayor parte del mundo, tenemos que comenzar por la concepción de los hábitos de habla, o competencias, de una comunidad o población, y contemplar el lugar entre sus miembros de los recursos de lenguas derivadas históricamente como una cuestión de tipo empírico. Se pueden encontrar como códigos en funcionamiento una lengua, o tres; dialectos muy diferenciados o casi iguales; estilos casi incomprensibles mutuamente, o prácticamente similares para el no iniciado; las diferencias lingüísticas objetivas son secundarias, y no nos muestran lo que sucede. Lo que tenemos que saber es la actitud hacia las diferencias, el papel funcional que se les asigna, el uso que de ellas se realiza. Sólo basándonos en una descrip-

ción de este tipo, motivada funcionalmente, se pueden establecer casos comparables y desarrollar una teoría válida.

En relación con la interferencia sociolingüística entre niños en edad escolar se puede tener una información bastante relevante a partir de las distintas situaciones denominadas «bilingüismo», «aculturación lingüística», «dialectología», «creolización» y demás. El valor de una teoría integrada de descripción sociolingüística en relación con la labor práctica sería que:

1. intentaría situar diversos estudios, etiquetados de formas distintas, dentro de un marco analítico común; y
2. al situar tal información dentro de un marco común, donde se puede hablar acerca de las relaciones entre los diferentes códigos, los tipos de «code-switching» y los tipos de interferencias entre los códigos, se puede hacer uso de la teoría al tiempo que, acaso, evitar las connotaciones que comportan etiquetas tales como el «aprendizaje de segundas lenguas». (Y digo acaso porque, por supuesto, resulta muy difícil evitar connotaciones no agradables para cualquiera de los términos que se utilizan para designar situaciones que en sí mismas resultan intrínsecamente delicadas e incómodas.)

William Stewart (1965: 11, n. 2) sugiere que algunas de las relaciones de códigos en los Estados Unidos podrían comprenderse mejor si se contemplasen como parte de un continuo de casos que abarca hasta las Antillas y África, por ejemplo, lo cual me parece un punto de vista teórico muy prometedor. Esto no quiere decir que se tenga que suponer que en la mayor parte de las relaciones de códigos en los Estados Unidos participan varias lenguas, pero sí que en ellas se dan relaciones entre diferentes códigos, con lo que mientras más completa sea la serie mejor se comprenderán las partes. Stewart ha reconocido a partir de las diferentes etiquetas de dialecto, creole, pidgin, lengua, multilingüismo, una dimensión sociolingüística común. El dilucidar a través de las diferentes etiquetas las dimensiones sociolingüísticas subyacentes es una tarea en la que confluyen tanto la teoría como la práctica.

Permítaseme que destaque tres conceptos interrelacionados, importantes para la teoría de la descripción sociolingüística, que poseen unas mismas propiedades que nos permiten pasar a través de los diversos modos y casos de informar para llegar a las relaciones de tipo básico. Uno de estos conceptos es el de *repertorio verbal*, que Gumperz (1964) ha hecho tanto por desarrollar. Al darse por sentadas la existencia de la heterogeneidad de las comunidades lingüísticas y la prioridad de las relaciones sociales, la cuestión que hay que investigar es el conjunto de variedades, códigos o subcódigos, dominados por un individuo, junto con los tipos de cambios de lengua/cambios de código que ocurren entre los mismos. (De forma más general, lo que se evaluaría sería el repertorio comunicativo.)

El segundo concepto es el de *rutinas lingüísticas*, organizaciones de secuencias por encima de la oración, bien como actividades de una persona, o como la interacción de dos o más. Los géneros literarios nos proporcionan ejemplos obvios; la organización de otros tipos de textos y de conversaciones está recibiendo una atención reciente por parte de sociólogos, tales como Sacks, y de lingüistas de orientación sociológica, tales como Labov. Es especialmente importante para las rutinas lingüísticas el que puedan poseer la cualidad denominada «de actuación» por el filósofo inglés Austin (Searle, 1967). Esto es, lo que se dice no está meramente en lugar de, se refiere a, alguna otra cosa, sino que es en sí mismo la materia en cuestión. Decir «prometo solemnemente» es prometer solemnemente; no nombra otra cosa que no sea el acto de prometer solemnemente. De hecho, no hay ninguna otra forma de prometer solemnemente que hacerlo afirmando que se hace. Desde este punto de vista, entonces, la capacidad o incapacidad en relación con la lengua conlleva cuestiones distintas a la relación entre el lenguaje y alguna otra cosa que el lenguaje represente o in-

fluencie; a veces tales cuestiones están relacionadas con cosas que se pueden realizar o no lingüísticamente. (De forma más general, también analizaríamos las rutinas lingüísticas, gestos incluidos, fenómenos paralingüísticos, etc.)

El tercer concepto es el de *dominios del comportamiento en la lengua*, tratado de forma tan reveladora por Fishman en su impresionante trabajo sobre *Language Loyalty in the United States* (1966: 424-439). De nuevo, la complejidad y las pautas de uso están aseguradas, centrándose la cuestión en la «designación más parsimoniosa y fructífera de las ocasiones en que una lengua (variedad, dialecto, estilo, etc.) se emplea de forma habitual más que (o en adición a) otra» (pág. 428). (De forma más general, se definirían los dominios del comportamiento comunicativo.)

Demasiado a menudo, sin duda alguna, el significado de rasgos sociolingüísticos tales como el código, la rutina o el término o nivel utilizado se busca a través de medios puramente distributivos. El rasgo concreto se busca dentro del conjunto de contextos en que el mismo se puede utilizar sin referencia a la estructura semántica participante. Tal aproximación olvida el hecho de que las características sociolingüísticas, como las lingüísticas, son «signos» en el sentido saussureano clásico, incluyendo tanto la forma como el sentido (*signifiant* y *signifié*). La diferencia estriba en que imaginamos que el signo lingüístico típico está compuesto por una forma fonológica y un sentido referencial (*chien* y el animal correspondiente), mientras que un signo sociolingüístico puede abarcar toda una lengua, en lo que a forma respecta, o una parte organizada de la misma, y el significado puede hacer referencia a una actitud determinada, norma de interacción, y demás. (Recuérdese el caso paraguayo de español/distancia: guaraní/proximidad, entre otras dimensiones.) Así, la relación entre rasgo y contexto se ve mediada por un paradigma semántico. Existe aquí una analogía con la representación de un elemento léxico dentro de una lengua por medio de la forma (rasgos fonológicos), el significado (rasgos semánticos) y el contexto (rasgos de selección sintáctica), o, de hecho, con la fórmula semiótica tripartita de Morris de sintaxis, semántica, pragmática, si estas tres se pueden interpretar aquí como análogas a forma, significado y contexto.

Si, por su parte, la aproximación distribucional olvida la estructura semántica, existe también una aproximación semántica común que no tiene en cuenta el contexto. En ella se analiza la estructura de un conjunto de elementos (por ejemplo, códigos o términos personales de referencia) a través de la asunción de un contexto normal. Esta aproximación (típica de gran parte de los análisis componenciales) se muestra igualmente incapaz a la hora de explicar el espectro de funciones que un usuario fluido de una lengua es capaz de dominar (cf. Tyler, 1966). Es verdad que el valor de un rasgo se define en primer lugar en relación con un conjunto normal de contextos (situaciones, participantes, relaciones personales, temas tratados u otros) pero, dado este uso «no marcado» (presupuesto), una persona puede insultar, adular, matizar el discurso como cómico o elevado, etc., a través del uso «marcado» del rasgo concreto (código, rutina, nivel y demás) en otros contextos. Si se asume un conocimiento tácito de los valores normales, los oyentes pueden entonces interpretar la naturaleza y grado de marca encontrados en el uso.

Así, las diferencias que se pueden encontrar dentro de una comunidad pueden guardar relación con:

1. La presencia o ausencia de un rasgo (código, rutina, etc.).
2. El valor semántico asignado a un rasgo (por ejemplo, el inglés como lengua que posee el valor de distanciamiento y hostilidad entre algunos indios americanos).
3. La distribución de un rasgo entre los diferentes contextos.
4. Las interrelaciones de éstos en los usos marcados y no marcados.

Esta discusión no agota los conceptos y modos de análisis que resultan relevantes para el tipo de teoría que se necesita. Existe un grupo de académicos que están desarrollando aproximaciones conceptuales que son relevantes al respecto, especialmente Bernstein, Fishman, Gumperz, Labov (mi propia formulación actual se indica en Hymes, 1967a). Los tres conceptos señalados destacan unas dimensiones fundamentales: las capacidades de las personas, la organización de los medios verbales para objetivos definidos socialmente y la sensibilidad de las reglas en relación con las situaciones. Además, resulta posible utilizar los tres conceptos para proponer un marco práctico para su uso en la descripción sociolingüística. (...)

Nota del traductor

En lo relacionado con la gramática generativa y transformacional, se ha mantenido la terminología utilizada por Carlos P. Otero en su introducción, versión, notas y apéndice de *Aspect of the Theory of Syntax*, de Chomsky, titulado *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, S. A. de Ediciones, 1970.

Nancy H. Hornberger
Universidad de Pensilvania

Trámites y transportes**: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú*

A partir de 1966, Hymes, en una serie de artículos y libros, abogó por una redefinición de competencia lingüística como la propuesta originalmente por Chomsky. Para diferenciar la amplia competencia, imaginó la competencia y la actuación tal como fueron definidas por Chomsky y acuñó la expresión «competencia comunicativa». Esta competencia comunicativa incluye cuatro sectores: lo que es posible (gramatical), factible, apropiado y hecho, y puede ser analizada en términos de ocho componentes del acto del habla o acontecimientos descritos bajo su fórmula mnemotécnica «SPEAKING» (hablar/hablando).

En el cuarto de siglo transcurrido desde entonces, la competencia comunicativa ha pasado a significar un número de cosas diferentes para distintas personas, especialmente en el campo de la enseñanza de la lengua, pero la concepción original de Hymes parece ser la más duradera y más lógica para esta escritora. En este artículo se utilizan resultados procedentes de un situación fortuita durante una investigación etnográfica ocurrida en Puno, Perú, para explorar el modelo de Hymes para un caso concreto. Durante un período de varios meses, la investigadora se vio envuelta en un número de acontecimientos y actos de habla que conformaban un prolongado acontecimiento de habla: la negociación de un carné de conducir en el Ministerio de Transporte de Puno, Perú.

El artículo describe los acontecimientos del habla implicados y los analiza a la luz del modelo de Hymes. Dado que los actos sucedieron en español, segunda lengua para la investigadora, el artículo sugiere así mismo implicaciones del análisis para un entendimiento de la adquisición de la competencia comunicativa de una segunda lengua.

* N. T.: en español en el original. Las palabras y expresiones que en el original aparecen en español irán en cursiva.

** Traducción de Javier Lahuerta del artículo de Nancy H. Hornberger, *Trámites and Transportes: The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno, Peru*, publicado en Oxford University Press, 1989: *Applied Linguistics*. Vol. 10, nº 2.