

SOBRE LA NATURALEZA DEL LENGUAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN EL SIGLO XX

EMILIO MENÉNDEZ AYUSO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Este trabajo revisa las diferentes concepciones del lenguaje que han influido en la didáctica de las lenguas, y apoya la pertinencia de las tendencias de los últimos decenios en materia de enseñanza de idiomas, resultado de los nuevos hallazgos lingüísticos en este tiempo.

ABSTRACT

This paper focuses on the main language theories that have been behind the teaching of languages. The author also backs the language teaching trends of the last three decades, the consequence of the new linguistic approaches of the period.

“He seemed sharp, attentive and perceptive; he listened not only to what she was saying, but what she was telling him”

Quite Ugly One Morning, *Christopher Brookmyre 1996*

Las distintas concepciones sobre la naturaleza del lenguaje constituyen uno de los aspectos teóricos que más han influido en la Didáctica de las lenguas materna o extranjera, conjuntamente con la(s) idea(s) sobre la adquisición del lenguaje. Aquí vamos a detenernos en las teorías lingüísticas que más repercusión han tenido en la práctica docente de las lenguas en el siglo XX (y por extensión próxima hasta el presente), para extendernos, luego, en la perspectiva pragmática, la más aceptada actualmente.

En nuestra aproximación a estas cuestiones sostendremos la pertinencia de las tendencias de los últimos treinta años en materia de enseñanza de las lenguas: el abandono continuado de usos didácticos eminentemente descriptivos, sustentados en la consideración de la lengua como sistema, y la elección en su lugar de un paradigma comunicativo y sociosemiótico, lo que ha implicado, entre otras cosas, la readmisión en el espacio didáctico del sujeto hablante como constructor/creador de su propio discurso (la voz enunciativa), la integración *contextual* de la actividad lingüística, y, finalmente, la superación de los límites de la oración como paradigma de enseñanza de la lengua, tradicionalmente generador de una especie de centralismo curricular gramaticalista que no había propiciado, a lo largo de los primeros setenta años del siglo XX, la posibilidad de una enseñanza lingüística contextualizada en unidades mayores, como denunciarían luego los pragmáticos. Se trata, en fin, de recordar la superación, ya en curso avanzado, de las limitaciones derivadas de la “usurpación” llevada a cabo por la Lingüística en ese periodo, que ha permitido la creación de un espacio de aplicación docente de aspectos importantes de la producción y de la recepción enunciativas, la posibilidad en fin del natural desarrollo textual de la interacción comunicativa.

La definición misma de lengua no es sencilla; puede presentar enormes variantes, según las tendencias del emisor. Responder a la pregunta ¿qué es una lengua?, exigiría hacerlo a otras, como cuáles son sus funciones,

qué componentes la conforman, qué papel desempeñan o cómo se adquieren. En las antípodas de las ideas actuales al respecto, encabezaba Rousseau el capítulo II de su *Essai sur l'origine des langues* (1755) como sigue: “Que la première invention de la parole ne vint pas des besoins mais des passions”, para concretar a continuación: “Il est donc à croire que les besoins dictèrent les premiers gestes et que les passions arrachèrent les premières voix” (ed. Starobinski, 66). Errónea o no, su teoría es cuando menos sugerente. También añadía: “La parole distingue l’homme entre les animaux: le langage distingue les nations entre elles” (Ibíd., 60). Esto sí lo suscribirían las teorías actuales, con una salvedad: ahora diríamos “langue” en lugar de “langage”.

En Estados Unidos, en el contexto de la avalancha inmigratoria que siguió a la Revolución de Octubre, la editorial Scribner’s de Nueva York publicaba en 1918, un manual de Inglés para la integración lingüística de los que llegaban: *English for Coming Citizens*. En la introducción se leen, metafóricas y poéticas, unas palabras alusivas a la fuerza socialmente aglutinante del lenguaje: “... for although the bonds of language are thinner than air, they are more binding than strongest links of iron”.

Entre otras muchas definiciones posibles, y en sintonía con la anterior, está la de Atienza (1992, 139), quien subraya un aspecto que concierne a la educación: “Una lengua es el depósito de la memoria colectiva del pueblo o de los pueblos que la hablan y es, a la vez, el elemento que permite integrar progresivamente al recién nacido en la comunidad que lo acoge”.

El concepto de naturaleza del lenguaje depende de las teorías lingüísticas de cada momento. El siglo XX ha visto el prolífico surgir de importantes corrientes: los dos modelos teóricos de la lingüística “propriadamente dicha” (estructuralistas y generativistas) que conciben el lenguaje como un sistema abstracto de signos, y los modelos derivados de una concepción del lenguaje como medio de comunicación interpersonal y social, que dieron lugar a nuevas disciplinas: la Sociolingüística (estudia la función social del lenguaje), el Análisis del discurso (estudia las condiciones concretas de realización de la comunicación), la Lingüística del texto (estudia las características internas de los “productos” que aparecen al usar el lenguaje), la Pragmática (estudia la relación intencional de los hablantes en la comunicación), las Gramáticas funcionales (explican las estructuras lingüísticas

en función de su uso), y la Lingüística cognitiva (investiga las relaciones entre el lenguaje y otras actividades cognitivas) (Bernárdez 1999, 343). Estas concepciones de la naturaleza del lenguaje, junto a la más antigua de la gramática tradicional, han servido como marco de referencia en la evolución de los enfoques de la enseñanza de las lenguas.

Cabría aquí, antes de seguir, aparcas estas concepciones lingüísticas sacralizadas para dar voz a otras radicalmente divergentes que consideran que el problema parece suscitarlo la idea de lenguaje como algo “bien formado”. La “gramática”, incluso la más cuidadosamente elaborada gramática hablada, es algo a lo que el lenguaje de hecho aspira, no algo que controla el lenguaje de manera magistral. Una gramática nunca puede ser una descripción completa de un verdadero lenguaje y siempre ha de ser una reducción suya; si tenemos una completa descripción de él, es que “él” no es un lenguaje sino un objeto de comunicación mucho más sencillo, un código. Una gramática no es algo que, en algún nivel platónico, sea anterior al lenguaje y pueda ser recuperado con un examen de situaciones lingüísticas específicas; es la idea de gramática la que lleva al lenguaje las ideas de corrección y de incorrección, pero el lenguaje no está basado en tales ideas. Más bien, la gramática siempre sigue al lenguaje y es producida como una descripción siempre parcial de lo que hay en realidad. En términos científicos, la capacidad de generar explicaciones incorrectas precede necesariamente a nuestra capacidad de organizar las correctas.

LA LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL: TEORÍA Y MÉTODO DIDÁCTICO

De un modo explícito y antes que nada, hay que admitir el progreso científico que significó la emergencia de las teorías estructuralistas con respecto a las carencias y contradicciones positivistas de los neogramáticos del XIX y del enfoque histórico-comparatista del mismo periodo y del primer tercio del XX. Como sabemos, fue Saussure quien estableció las bases de un saber científico que pasó a ser definido como Lingüística a partir de la publicación póstuma, en 1916, de su *Cours de linguistique générale*. Sus postulados dieron vía a la reducción *estructural* de las ilimitadas posibilidades del *código* lingüístico: ahora constantes y variables susceptibles

de ser formalizadas y explicitadas en un número finito de reglas, esclarecedoras del funcionamiento abstracto del propio código.

El estudio de la *lengua*, vista como un *sistema* sincrónico e inmanente, hizo posible que los círculos lingüísticos estructuralistas surgidos en el curso de la primera mitad del siglo XX –la Escuela de Praga (Jakobson), la de Copenhague (Hjemslev), la americana (Bloomfield) de aspiración independiente y singular, la francesa (Martinet)...– elaboraran brillantes y refinadas descripciones fonológicas, morfosintáxicas y, en menor medida, semánticas. Mas esta vía científica tropezó desde su inauguración con una dificultad insuperable: la imposibilidad de dar cuenta, mediante el proceso generador de “reglas”, de todo el complejo entramado del lenguaje tal como se muestra en la realidad del uso.

Desde las conocidas dicotomías *langue/parole*, *lingüística interna/lingüística externa*, etc., los estructuralistas pretendieron cifrar su rango “científico” en la naturaleza autosuficiente de sus propias teorías, lo que sin tardar llevó al aislamiento de su modelo teórico de la realidad social en que estaba necesariamente inserto. Para el profesor Fredrick Jameson (1980, 35) esta dicotomías constituían oposiciones “ahistóricas y antidialécticas”: sus postulados evitan cualquier tensión que derive en una síntesis transformadora. La exclusión de los términos *parole* y *lingüística externa* conduce, por igual, al fracaso epistemológico del propio modelo teórico y al fracaso didáctico cuando tal modelo se aplica rigurosamente. Así lo advertía G.Kahn (1977, 55):

La constitución por Saussure de un objeto de estudio separado, específico, la lengua como sistema autónomo de signos –y es conocido el cuidado llevado en la elaboración de este concepto, y la revolución epistemológica que ha representado– ha permitido que se construyan los pasos formales en lingüística, al mismo tiempo que se han desechado hacia otros lugares científicos lo que hubiera debido constituir lo esencial, si no de su propio campo, al menos de la pedagogía de las lenguas: el habla.

Esta “exclusión del habla” –inaccesible para la ciencia lingüística– ha conllevado el escaso interés de los lingüistas, salvo singulares excepciones, por la didáctica de la lengua. Por otra parte, propició la consideración de

la lengua como un sistema y una realidad *per se*, que en absoluto contemplaba las relaciones dialécticas inherentes a cualquier acto comunicativo y que explican su génesis y desarrollo. “Cuando se piensa, además, que la relación entre el *cómo* se dice y el *porqué* y *para qué* se dice, es una relación necesaria y no una pura contingencia, se cuestionan radicalmente los fundamentos de la lingüística. No es de extrañar, pues, que el análisis del discurso haya interesado más a los sociólogos que a los lingüistas” (Pizarro 1979, 113).

Los estructuralistas, en efecto, rehusaron expresamente como práctica científica la investigación de la *actuación* lingüística, alejándose de la lengua realmente hablada en aras de un “estado sincrónico”, abstracto y universal, que gobierna el concepto estático de *lengua*. Ya Bakhtin (bajo el nombre de Volisinov, 1929) en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, desafía radicalmente las dicotomías fundacionales de Saussure (Stam et ál. 1999, 29-30), al poner el énfasis en lo diacrónico y reducir el sistema de lengua a un modelo abstracto, y acentuar en su lugar la *parole*, el habla tal y como es vivida y compartida por los seres humanos en la interacción social. El deseo estructuralista de ver la lengua como un sistema sincrónico estático, era para Bakhtin sintomático de una especie de necrofilia lingüística, de nostalgia por las lenguas muertas, cuyos sistemas podían ser fijados de forma precisa *porque* estaban muertos.

Las categorías fundamentales de la lingüística de Saussure provienen, como él mismo, de una tradición de reflexión sobre la lengua que Bakhtin llama *objetivismo abstracto*, es decir, una visión de la lengua que se esfuerza en reducir sus heterogeneidades constantemente cambiantes a un sistema estable de formas normativas. “Herederio de Descartes, Leibniz y Condillac, Saussure enfatiza aquellas características fonéticas, léxicas y gramaticales que se mantienen idénticas y por tanto normativas para todas las verbalizaciones, y así forman el ‘código’ ya elaborado de una lengua. Dentro de este sistema, las variables individuales y sociales del habla desempeñan un pequeño papel, son consideradas aleatorias, “desordenadas”, demasiado heterogéneas y multidisciplinarias para su comprensión teórica por parte de la lingüística, y por tanto irrelevantes para la unidad fundamental de la lengua como sistema” (Ibid., 30).

Bakhtin ofrece el concepto *translingüística*, una teoría sobre el papel de los signos en la vida y el pensamiento humano, comparable a la semiología de Saussure de no ser por el hecho de que son precisamente sus dos nociones de signo y sistema lo que el soviético está atacando. Para Saussure el signo posee una estabilidad basada en la combinación ordenada de significante y significado que le permite situarlo dentro de un código. Los textos individuales pueden alterar esta estabilidad mediante procesos de polisemia y desplazamiento, pero el desplazamiento siempre está basado en una estabilidad inicial. Para Bakhtin, por el contrario, la estabilidad del signo es una mistificación anticipada por el “objetivismo abstracto”, ya que la multiplicidad del significado es la característica constitutiva de la lengua; un dinamismo social e históricamente generado anima al mismo signo. La estabilidad del signo es una ficción, ya que “el factor constitutivo de la forma lingüística, al igual que para el signo, no es en absoluto su propia identidad como una señal sino su variabilidad específica”.

Apoyándose en las reflexiones de Husserl sobre los peligros de la formalización excesiva de las ciencias en general, J. A. Marina (1998, 15) estima que la pretendida autonomía del lenguaje con respecto al mundo real de los significados ha sido uno de los factores que más han contribuido al “desmantelamiento de la noción de sujeto”:

La lingüística padece con frecuencia un raro tipo de parálisis. Queda pasmada ante la presencia de la estructura del lenguaje y se olvida de los actos que están haciéndolo posible. Se mueve entonces en un terreno fantasmagórico, borgiano. Es como si decidiera vivir en un diccionario o en una enciclopedia y pensara que allí está todo. Una palabra es aclarada por otras palabras que a su vez son aclaradas por otras palabras. El lingüista encuentra allí su esterilizado paraíso.

En la misma línea, Alain Finkielkraut, en *La humanidad perdida* (1998, 53), siguiendo a Foucault, apunta a los ataques del estructuralismo al sujeto humano: “El estructuralismo se ha dedicado a desposeer al sujeto pensante, hablante y actuante de todas sus prerrogativas: los movimientos más íntimos y las disposiciones más imprevisibles del alma han sido atribuidos a dispositivos inexorables. Se ha mostrado que la experiencia vivida resultaba

de procesos inconscientes o de sistemas neutros y anónimos. Hasta se ha sustraído a la intención o al genio de su creador las obras originales de la mente que han sido analizadas como un juego desarrollado a partir de unas reglas determinadas”.

Estos vacíos epistemológicos anotados –especialmente el rechazo de una concepción del lenguaje como actividad, y de la noción de sujeto (hablante)– no parecen el marco teórico más adecuado para fundamentar la indagación sobre la didáctica de la lengua; estas carencias implican una transmisión de conocimientos de naturaleza memorística y tradicional, con el sujeto del aprendizaje como mero receptor de contenidos externos a él, ya que la lengua, objeto de estudio, puede ser descrita, según su propia teoría, independientemente del sujeto que la usa. Razón por la que el proceso didáctico que propiciaba desembocara en lo que Maslow y Ausubel denominan *aprendizaje extrínseco o aprendizaje repetitivo*, que dinamita cualquier construcción de significados por el aprendiz.

No obstante, y de mayor interés para la enseñanza de las lenguas segundas o extranjeras, Saussure sí incluye en su caracterización del lenguaje el hecho de que éste es primordialmente oral: los estructuralistas métodos audio-oral y audiovisual harán casi abstracción de la lengua escrita, considerando que es el código oral (primigenio, auténtico y muy anterior al desarrollo de la escritura) el que representa la verdadera comunicación.

Alcaraz (1993, 41) señala que “probablemente haya sido el estructuralismo el paradigma lingüístico que más repercusión ha tenido sobre la metodología didáctica de las lenguas extranjeras” al suponer, por un lado, la ruptura con los métodos tradicionales, y, por otro, sentar algunas bases para el desarrollo de otros nuevos, si bien es cierto que algunos aspectos en los que Alcaraz parece observar tal repercusión chocan frontalmente con el concepto más canónico de adquisición del lenguaje y no forman parte hoy de los usos generalizados en materia de enseñanza de las lenguas:

- La prioridad de la lengua hablada sobre la escrita: establecer esa dualidad suele suponer facilitar el proceso de aprendizaje. Comenzar por la lengua oral es, además, un acercamiento al orden natural, histórico y genético.

- El concepto de destrezas lingüísticas: la comprensión oral y la expresión oral por un lado, la comprensión lectora y la expresión escrita por otro.
- Los *drills*, ejercicios típicamente estructuralistas, derivados de la concepción de la lengua como sistema articulado por estructuras gramaticales, fonológicas y léxicas concretas, que en el aprendizaje deben adquirirse a base de repeticiones: se acaban adquiriendo inconscientemente.
- La teoría del análisis de contrastes, línea ampliamente transitada por Robert Lado, basada en las interferencias que la lengua materna produce en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por esta razón, y para evitar errores en el alumnado, se comparan (implícitamente: no es una explicación que deba darse en clase) las lenguas materna y extranjera para hallar los puntos no convergentes de ambas, especialmente aquellos que pueden inducir a errores. Según los datos obtenidos, se cotejan y ordenan las dificultades estructurales con el fin de preparar materiales didácticos.

LA LINGÜÍSTICA GENERATIVA: AVANCES, CARENCIAS

El nacimiento en torno a 1960 del *generativismo* supone un nuevo cambio en la teoría lingüística, expreso en las muy difundidas obras de Noam Chomsky *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Language* (1965). Aporta indudables avances teóricos y supera deficiencias básicas no resueltas por los estructuralistas, pero no supone otro tanto para la didáctica de las lenguas. Mientras las ideas de éstos resultaron directamente aplicables a la enseñanza de las lenguas extranjeras, las del generativismo lo fueron mucho menos, al ser de una naturaleza conceptual más especulativa y referirse más específicamente a la adquisición natural de la lengua por el hombre: a partir de tal adquisición innata, la actuación resulta una consecuencia casi inmediata. Pero, como se sabe, el propio Chomsky era escéptico acerca del alcance de su modelo teórico en términos de aportación a la enseñanza de las lenguas.

Si la meta del estructuralismo era la observación de la conducta lingüística, el generativismo aspira a la construcción de una teoría que explique

la capacidad *innata* del individuo para la adquisición del lenguaje. Frente al modelo de aprendizaje lingüístico en boga hasta entonces, representado sobre todo por los planteamientos conductistas de Skinner, que ve en ese aprendizaje primordialmente un proceso mecánico basado en la experiencia, el generativismo quiere poner de manifiesto la capacidad *creativa* del lenguaje por parte del hombre, su *aptitud innata* (L.A.D./ Gramática universal) para formar y comprender frases nunca oídas antes, construir todas las frases posibles, mediante el aparato formal de las reglas, y diferenciar además los enunciados gramaticales de los no gramaticales. Siguiendo a Ruwet (1974, 12):

Del conjunto de nociones revalorizadas por Chomsky, hay una que es de capital importancia: *la creatividad regida por reglas*; para Chomsky, el comportamiento verbal del hombre es un fenómeno de creación permanente, y esta característica puede representarse por un modelo, es decir, por un sistema de reglas explícitas o gramática generativa.

Todas las lenguas se caracterizan por poseer el rasgo de la creatividad, en Chomsky referida esencialmente al nivel sintáctico. “Así que una propiedad esencial del lenguaje es que proporciona los medios para expresar infinitos pensamientos y para reaccionar apropiadamente en una infinidad de situaciones nuevas. Así, pues, la gramática de una lengua concreta debe ser suplementada por una gramática universal que explique el aspecto creativo del uso lingüístico y exprese las profundas regularidades que, por ser universales, no aparecen en la gramática propiamente dicha” (Ibíd., 201).

De ese modo, el generativismo pretende dar cuenta de la “gramática del hablante-oyente ideal” o *competencia lingüística*, entendida como el dominio de las reglas que cualquier hablante nativo tiene del sistema implícito de su lengua. Dichas reglas constituirán la llamada “gramática generativa”, que intenta explicitar esos conocimientos y esas capacidades del hablante nativo. Hace además, como decíamos antes, una diferencia entre “competencia” (*competence*) y “actuación” (*performance*), ésta referida al acto de producir o interpretar un significado concreto. Sin embargo, la propia caracterización que se hace del *sujeto lingüístico* no resulta operativa desde el punto de vista didáctico. En palabras del propio Chomsky (1970, 8):

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son 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. Ésta me parece que ha sido la posición de los fundadores de la lingüística general moderna, y no se ha dado ninguna razón convincente para modificarla.

Las limitaciones (carencias) didácticas se deducen fácilmente de la cita anterior: se trata de una abstracción, de un *sujeto-hablante-oyente-ideal* que, naturalmente, nunca encontraremos en el uso práctico del lenguaje. Si el fin último de la lingüística generativa consiste en aislar las invariantes que, superando las diferencias entre las lenguas, constituyen la *gramática universal*, se comprende la necesidad de Chomsky de instituir en su teoría la noción abstracta de *sujeto ideal*. Mas el sujeto de la enunciación (el productor de signos) es siempre un *sujeto histórico y concreto*, socialmente bien determinado.

Las barreras que presenta la gramática generativa (e igualmente las escuelas estructuralistas) con respecto a la actividad didáctica se derivan de sus propios presupuestos teóricos y de su concepción abstracta e idealizada del lenguaje. Del mismo modo que Saussure excluía el *habla* del ámbito de la investigación lingüística, Chomsky excluye la *actuación*. No obstante, con Alcaraz (1993), podemos anotar algunas contribuciones del generativismo temprano a la didáctica de las lenguas:

- Una nueva teoría de la adquisición del lenguaje.
- El principio del “análisis de errores”, que postula que éstos son substanciales al aprendizaje. Por ello pasan a ser, en lugar de un motivo de penalización, un modo de estrategia que guía y explica el aprendizaje, produciéndose así un cambio radical de actitud hacia ellos, considerados ahora naturales e inevitables y aprovechables para la enseñanza.
- El “interlenguaje”, teoría según la cual existe una predisposición de los estudiantes a seguir una especie de “ruta universal” a la hora de procesar los elementos de la lengua que se aprende (condicionada de todos modos por factores como la edad, la base cultural o el contexto donde se produce el aprendizaje), y que aunque presenta diferencias según cada lengua, se ve influida por una serie de procesos intuitivos que propician la simplificación.

Hasta aquí nos hemos referido a la versión temprana generativista, pero, a diferencia de las teorías estructuralistas, ésta no ha terminado, no se ha detenido en sus presupuestos iniciales: su evolución llega hasta la actualidad, con Chomsky activo todavía y, lo que es más, con sus nuevos discípulos y seguidores trabajando intensamente en su hipótesis universalista, tan sujeta a cambios como el propio material de su investigación, el lenguaje. Ocurre, sin embargo, que ha sido hábito extendido el que los eruditos y enseñantes que, por distintas razones, dan cuenta del pasado de los acontecimientos lingüísticos *per se*, interrumpieran su informe al llegar a 1970, para dar paso luego al tratamiento de las concepciones diferentes –en torno a la *parole*, a la *performance*, al *uso* real de la lengua por los sujetos hablantes– que han surgido desde entonces. Quizás porque fue la propuesta inicial de Chomsky la que mayores expectativas había levantado en su momento entre los que deseaban encontrar un modelo de aplicación lingüística, su trabajo posterior ha seguido interesando en menor medida y solamente a los especialistas más dedicados.

El camino teórico de Chomsky ha sido el de un incesante despojamiento en busca de lo estrictamente esencial en materia de lenguaje, en su intento de levantar una teoría científica sin fisuras, coherente en su propia formulación. Del complejo entramado que constituía su gramática, de las reglas que la regían, no ha quedado prácticamente nada por decisión transformadora de su propio autor, y todo su esfuerzo ha venido a concentrarlo en una tarea difícil pero comparativamente más modesta: dar cuenta del *estado inicial* de la facultad del lenguaje genéticamente determinado (Chomsky 1998), a través de preguntas ahora dirigidas no a la lingüística sino a la neurobiología sobre todo. “Desde hace aproximadamente quince años la investigación del lenguaje, dice Chomsky (Ibíd., 73), ha dado un gran paso de alejamiento de la tradición, mucho más radical de lo que supuso la primera gramática generativa; no existen reglas capaces de formar oraciones de relativo en hindi, frases verbales en bantú, pasivas en japonés, etc.: el llamado enfoque de “Principios y Parámetros” rechaza completamente el concepto de reglas y construcciones gramaticales. Las reglas se disuelven en los *principios generales* de la facultad del lenguaje que interactúan para producir las propiedades de las expresiones”.

Su actual tarea, su “acercamiento naturalista a la mente y al lenguaje”, discurre en torno a un programa que denomina *minimalista*, un intento de

penetración no de los posibles niveles “internos” del lenguaje sino de las condiciones de legibilidad de la interacción. “Para quienes conozcan los términos técnicos, eso se refiere al principio de proyección, la teoría de la ligazón, la teoría de los casos, la condición de encadenamiento, etc.” (Ibíd., 76)

Sus mutaciones teóricas, en síntesis, han venido dando lugar a modelos sucesivos, con nombres como: *teoría estándar* (años sesenta), *teoría estándar extendida* (y/o *revisada*) (años setenta), *teoría de principios y parámetros*, también llamada *rección y ligamento* (*government and binding*) (años ochenta), y finalmente, hoy, *teoría minimalista* (Bernárdez 1999, 337). Todo esto puede parecer a algunos poco “lingüístico”, dice Bernárdez (Ibíd., 340), “pero éste es un rasgo fundamental del generativismo: no se practica para describir bien las lenguas, sino para descubrir la esencia misma del lenguaje humano. Es preciso tener en cuenta que muchas de las críticas que se hicieron desde sus inicios a las teorías de Chomsky se basaban en la incompreensión de los principios básicos, de modo que se denunciaban cosas que para el lingüista norteamericano y sus colaboradores no tenían importancia alguna”.

Antes de concluir esta somera revisión de las escuelas comentadas, hemos de registrar, también brevemente, otro aspecto de su reflejo en la práctica docente. La implementación didáctica del estructuralismo y del generativismo, sin un previo planteamiento crítico de sus presupuestos, prolongó el predominio de la “lingüística oracional”. Este “centralismo” incuestionado que la tradición escolar y académica otorgó a la gramática de la frase tuvo consecuencias muy negativas para los planteamientos didácticos. Si bien la “gramática oracional” había podido describir con precisión múltiples fenómenos lingüísticos, no lo había hecho de otros muchos en virtud de los cuales el hombre es capaz de hablar una lengua. Tampoco solucionaba los problemas que surgían en el espacio activo de la didáctica del lenguaje, ya que desde el momento en el que el axioma de que el lenguaje era un “sistema abstracto de signos” o una “capacidad innata y homogénea del individuo”, ocultaba siempre una realidad obvia: que el lenguaje –incluida la gramática– es una actividad humana, una actividad del hablante.

Los profesores de lenguas no percibían la crisis interna que atravesaba la lingüística de oracional, y continuaban expandiendo en su práctica la

doble falacia de que la *oración* era la *unidad comunicativa* y que, en consecuencia, procesar el lenguaje era, esencialmente, procesar su *sintaxis*, sin tener en cuenta, para los planteamientos didácticos, que los modelos gramaticales (estrictos) dejaban sin explicar, precisamente, aquellos fenómenos, aquellos comportamientos del lenguaje relacionados directamente con los procesos cognitivos que intervienen en la enseñanza/aprendizaje.

Es totalmente imposible elaborar una gramática de naturaleza pedagógica si se defiende, como era el caso, que las reglas sintácticas se pueden definir sin atender al sentido o, en el mejor de los casos, considerando la semántica (*meaning in language*) como algo independiente de la pragmática (*meaning in context*), es decir, de las condiciones de producción de los enunciados. Ni desde la epistemología más estricta ni desde la didáctica, se puede asimilar la producción de las lenguas naturales con los sistemas formales, puesto que lo que construyen los sujetos hablantes, antes que nada, es un acto de significación en unas circunstancias bien determinadas (Caron 1988, 22-37).

No ha de derivarse de cuanto antecede una negación por nuestra parte de la utilidad en el aula de lenguas de las reflexiones y los ejercicios gramaticales. Tratamos, simplemente, de ubicar pedagógicamente los problemas que puede plantear la inserción de la gramática en diseños didácticos dentro de un enfoque funcional y comunicativo del lenguaje. Frente a esas gramáticas lingüísticas, habría que considerar el concepto de *gramática pedagógica* (Besse y Porquier 1984/ Lomas 1999, 79 y ss.) basada en los enfoques de la *pragmática* y del *análisis del discurso*, a fin de organizar los contenidos en pro de una activación/reflexión sobre los usos lingüísticos, sobre la producción y comprensión de los enunciados. No otra cosa es el *monitor* de Krashen (1982), un instrumento vigilante y estratégico al servicio de la eficacia de los enunciados. Para ello hay que definir el objeto del aprendizaje como *discurso*, esto es, como actividad que genera una situación comunicativa, una práctica social definida por la producción de sentido y por una estrategia intencional bien determinada. La reflexión gramatical destinada al acto didáctico debería caracterizarse por ser un componente más de la actividad lingüística y de su aprendizaje. Frente a los esquemas *sintácticos* aislados del uso *textual* y como objetos ideales y abstractos, la didáctica de la lengua, desde la orientación cognitiva y funcional que precisa su desarrollo, ha de integrar en el *uso* real del lenguaje

los datos morfosintácticos teniendo en cuenta la *adecuación* y la *intencionalidad* del discurso, así como la *cohesión* y *coherencia* del mensaje (Widdowson 1978).

LA LINGÜÍSTICA DE LA ACCIÓN: LA PRAGMÁTICA

La concepción *pragmática* del lenguaje surge como un intento de superación de las limitaciones de modelos anteriores y se caracteriza por considerar el fenómeno lingüístico como “lenguaje en acción”. Parte en buena medida de la reconsideración de las nociones de *habla* de Saussure o de *actuación* de Chomsky, separando una parte gramatical de otra interpretativa (la que nos ha hecho comprender). De estas interpretaciones se ocuparía la *Pragmática*, una disciplina sin desarrollar todavía al comienzo de la década de 1970, que nacía para explicar la diferencia entre lo dicho y lo interpretado (Portolés 1998, 9).

La Pragmática, “el estudio de los signos en relación con los usuarios”, en definición del término acuñada ya en 1938 por Charles W. Morris (Bertucelli Papi 1996, 26-69), integra una doble perspectiva del lenguaje como situación y como acción del discurso que aparece ya tratada en algunos diálogos de Platón (*Cratilo*, *Gorgias*, *Fedro*) y había constituido la preocupación central de la Retórica antigua: su objetivo era la recta y eficaz construcción del discurso para convencer o persuadir al oyente (Barthes 1990, 85-162). En el siglo XX, la filosofía del lenguaje (Bühler, Wittgenstein, Austin, Searle...) ha concluido que el lenguaje nos permite “hacer cosas con las palabras”, que el lenguaje no sólo transmite información sobre el mundo, sino que también, definiendo determinadas relaciones entre los interlocutores según el acto de habla realizado.

Hasta décadas recientes, la comunicación se veía como un proceso de codificación y descodificación de enunciados. Lo aprendimos de Saussure y de la versión perfeccionada de Jakobson (1960), pero el también filósofo del lenguaje Grice, desde finales de los años 1960, nos hizo ver que lo dicho no es todo lo comunicado, que lo comunicado comprende lo dicho más las *implicaturas* (término acuñado por él). Toda comunicación verbal, pues, consta de una parte codificada (una gramática que influye en la interpretación del mensaje) y de otra fruto de las inferencias (procesos mentales). Los hablantes nos comunicamos presentando lo dicho como

un estímulo para desencadenar estas inferencias. La descodificación por sí sola nunca es suficiente: la comunicación humana es esencialmente inferencial (Portolés 1998, 15).

Para Graciela Reyes la pragmática pretende explicar el sentido de la conducta lingüística. La cita que sigue (1994, 15) describe muy bien el devenir de la disciplina:

Los filósofos fundadores propusieron que hablar es hacer, y a veces es hacer mucho, y buscaron los principios que guían los comportamientos tan peligrosos de los hombres, las mujeres y los niños. En su análisis del lenguaje como acción, la nueva disciplina reafirmó la racionalidad humana, el principio de cooperación que explica que la interacción verbal sea posible, bien en empresas de paz o de guerra, bien de trabajo o de ocio. La pragmática trazó surcos, vías y desviaciones, y no se detuvo a dudar de que hubiera un equilibrio entre las gramáticas de las lenguas y los actos que se pueden cumplir al hablar.

Pasada la primera etapa de pura especulación filosófica, el programa de trabajo de los últimos quince o veinte años ha variado: la pragmática se está volviendo una disciplina crecientemente empírica, que intenta incluir en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. Se han ampliado los objetivos y los planes, y ahora preocupan a la pragmática todos los procesos lingüísticos relacionados con el uso de la lengua y con la relación entre el lenguaje y sus hablantes, y le preocupa también crear una teoría que integre el pasado filosófico formalizante con el presente más empirista.

Igualmente útiles para ubicar la enseñanza de las lenguas dentro de un enfoque pragmático son las aportaciones del “segundo” Wittgenstein que –superada ya su diametralmente opuesta concepción pictórico-figurativa del lenguaje descrita en el *Tractatus*– ponen el énfasis en la concepción del lenguaje como actividad. *Meaning is use* dice, las palabras no designan objetos desde el “espacio interior de la lengua” como mantenían las concepciones tradicionales o inmanentistas (y él mismo años atrás) y que él desmonta en sus *Investigaciones filosóficas* (1988 [1953]). “Aplicada a una gran cantidad de casos –aunque no en todos– en los que nos servimos de la palabra “significado”, nos dice en su principio 43, éste puede definirse del siguiente modo: *el significado de una palabra es su uso en el lenguaje*”. Todo en línea con la teoría constructivista del aprendizaje significativo: solamente en la medida en que la indagación se traslada desde el *significado* al *significar*,

el sujeto lingüístico y el sujeto didáctico pueden ocupar el centro de la actividad cognoscitiva. Ahora bien, el uso del que habla Wittgenstein es un uso individual socialmente coordinado y regulado” (Bertuccelli Papi 1996, 36). Tal actividad de aprendizaje no es otra que la participación activa en una serie de *formas de vida* denominadas, por el propio autor, *juegos lingüísticos*, tal y como aparecen descritos en la máxima 23:

Aquí la expresión “juego lingüístico” se destina a destacar el hecho de que hablar una lengua forma parte de una actividad, o de una forma de vida. Considera la multiplicidad de los juegos lingüísticos en estos (y en otros) ejemplos:

Ordenar y obrar según el mandato.

Describir un objeto según su aspecto o sus dimensiones.

Construir un objeto según una descripción (diseño).

Relatar un suceso.

Elaborar una hipótesis y ponerla a prueba.

(...)

Recitar en teatro.

Cantar en coro.

Resolver acertijos.

(...)

Resolver un problema de aritmética aplicada.

(...)

Preguntar, agradecer, maldecir, saludar, rogar...

Las ventajas derivadas de estos “juegos lingüísticos” para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas dentro de un enfoque funcional y comunicativo resultan evidentes: a jugar se aprende participando en los juegos y en la vida social en que tales juegos tienen lugar. Por otro lado, en el campo concreto de la didáctica de las L2, cabe ver representadas concepciones metodológicas muy opuestas en las dos obras mencionadas de Wittgenstein: el Método gramática-traducción, el Método Directo y, en menor medida, S.L.T. y T.P.R. desarrollan sus propuestas en armonía con la teoría pictórico-figurativa del lenguaje (como en el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius) presente en el *Tractatus*, mientras el Enfoque comunicativo lo hace con *Investigaciones filosóficas*.

Dentro de la tendencia de los filósofos del “lenguaje ordinario”, las ideas de Wittgenstein fueron luego más rigurosamente desarrolladas por

los filósofos de la escuela de Oxford, en especial por J. L. Austin en su obra *How to do things with words* (1962), ampliada años después por el filósofo americano John Searle en *Speech Acts* (1969). Austin parte de una reflexión sobre los *verbos performativos*: aquéllos cuya enunciación conlleva al mismo tiempo la realización de la acción que definen. Cuando decimos “te prometo que iré contigo”, al decir “te prometo” estamos efectuando una promesa, sólo realizable por las palabras. De ello deduce Austin que “decir es hacer”, y añade que en cualquier acto de decir hay que considerar tres aspectos:

- El acto mismo de decirlo.
- El acto que se lleva a cabo al decirlo.
- El acto que se lleva a cabo porque se dice algo.

Este análisis lleva a Austin a clasificar los actos de habla en tres tipos: *locucionarios*, *ilocucionarios* y *perlocucionarios* (también locutivos, ilocutivos, perlocutivos, o locutorios, ilocutorios, perlocutorios), constituyendo los segundos la unidad mínima de comunicación. El hablante, además de emitir locuciones lingüísticas para proponer referencias semánticas, simultáneamente es responsable de las acciones socialmente relevantes generadas por la intencionalidad o *fuerza ilocutiva*, y de las consecuencias, efectos o resultados que reportan (más allá del lenguaje) las palabras en el orden de los pensamientos, de los sentimientos y de las acciones de los agentes que intervienen en la enunciación. Austin explica lo que quiere decir con esos conceptos (citamos por la traducción española [1982] *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 153):

En primer lugar distinguiremos un grupo de cosas que hacemos al decir algo. Las agrupamos diciendo que hacemos un *acto locucionario*, acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta acción con un cierto sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente al *significado* en el sentido tradicional. En segundo lugar, dijimos que también realizamos actos *ilocucionarios*, tales como informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una determinada fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos actos *perlocucionarios*: los que producimos o logramos *porque* decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, digamos, sorprender o confundir.

Mas Austin se da cuenta luego de que también los enunciados *constatativos o asertivos* (aquellos que se limitan a describir un acontecimiento sin pretender modificar las cosas) sirven para cumplir actos, aunque no tengan performativos explícitos. Así *está nevando* es una afirmación, aunque no esté presente el verbo afirmar.

Nos parece adecuado, pese a su extensión, traer aquí las propias palabras de Searle treinta años más tarde, cuando de un modo claro y sencillo actualiza, con otro propósito, una síntesis de la teoría de los actos de habla en su reciente obra *Mind, Language and Society* (1998, 136-139):

Whenever I emit one of those acoustic blasts in a normal speech situation, I can be said to have performed a *speech act*. Speech acts come in a variety of types. By means of these acoustic blasts, I make a statement or ask a question, I give an order or make a request, or I explain some scientific problem or predict an event in the future. All of these, and dozens of other examples like them, were baptized by the British philosopher J.L.Austin as “illocutionary acts”. The illocutionary act is the minimal complete unit of human linguistic communication. Whenever we talk or write to each other, we are performing illocutionary acts.

We need to distinguish illocutionary acts, which are the target of our analysis proper, from the effects or consequences that illocutionary acts have on hearers. So, for example, by *ordering* you to do something, I might *get you to do it*. By *arguing* with you, I might *persuade* you. In making a statement, I might *convince* you, by *recounting* a story, I might *amuse* you. In these examples, the first of each pair of verbs mentions an illocutionary act or acts, but the second verb phrase mentions the effect that the illocutionary act has on a hearer, an effect such as persuading, convincing, and getting someone to do something. Austin, the inventor of this terminology, baptized these acts that have to do with further consequences beyond linguistic communication as “perlocutionary acts.” So, our first distinction is between the illocutionary act, which has to do with further consequences or effects of our actions, whether illocutionary acts or otherwise, on hearers. Typically, illocutionary acts have to be performed intentionally. If you did not intend to make a promise or a statement, then you did not make a promise or a statement. But perlocutionary acts do not have to be performed intentionally. You might persuade somebody of something, or get them to do something, or annoy them, or amuse them, without intending to do so. The fact that illocutionary acts are essentially intentional, whereas perlocutionary acts may or may not be intentional, is a consequence of the fact that the illocutionary act is the unit of *meaning* in communication. When the speaker says something, and means something by what he

says, and tries to communicate what he means to a hearer, he will, if successful, have performed an illocutionary act. Illocutionary acts, meaning, and intention are tied together in ways that I explain in this chapter.

In addition to the distinction between illocutionary and perlocutionary acts, we also need a distinction between the content of the act and the type of act it is. This distinction is exactly parallel to the distinction (...) between the propositional content of an intentional state and the type of intentional state it is. To take an obvious example, consider the differences between utterances of these sentences:

Please leave the room.

Will you leave the room?

You will leave the room.

These utterances have something in common, namely, each contains an expression of the proposition that you will leave the room. In each utterance, there is something different from the other utterances. The first is a request, the second a question, the third a prediction. (...) We need a distinction between the content of an illocutionary act and the illocutionary *force* it has or –what is the same thing– the type of illocutionary act it is. For purposes of our analysis, we can represent the structure of illocutionary acts as $F(p)$, where F stands for illocutionary force and p for propositional content. That is, we can separate the part of the speech act that constitutes its illocutionary type or illocutionary force from the part that constitutes its propositional content. (...) Language relates to reality in virtue of meaning, but meaning is the property that turns mere utterances into illocutionary acts. Illocutionary acts are meaningful in a very special sense of the word, and it is that type of meaningfulness that enables language to relate to reality.

Son muy interesantes, por otra parte, las consideraciones de Searle sobre los *actos de habla indirectos*, por los cuales el hablante quiere comunicar algo distinto de lo que realmente ha pronunciado bajo la forma lingüística aparente; surge entonces el problema de la disonancia entre la fuerza literal intrínseca de la gramática y la fuerza indirecta que ha de inferirse de las circunstancias del contexto.

También en los últimos años, el filósofo americano ha vuelto a los actos de habla en su artículo “Conversation as Dialogue” (en Macovski 1997) para señalar las limitaciones de esta teoría. En traducción nuestra, dice Searle que “los actores del acto de habla son sus dos grandes héroes

‘S’ y ‘H’, y funciona así: S aborda a H y le suelta una descarga acústica; si todo va bien, si se satisfacen todas las adecuadas condiciones, si el ruido de S está dotado de intencionalidad y si intervienen todo tipo de reglas, entonces el acto de habla es completo y logrado. Después, hay silencio. No pasa nada. El acto de habla ha concluido y S y H siguen sus respectivos caminos. De este modo, la teoría de los actos de habla tradicional está enormemente confinada a actos de habla únicos. Mas, como todos sabemos, en la vida real los actos de habla, frecuentemente, en absoluto son así. En la vida real, el discurso lo constituyen secuencias más largas de actos de habla, ya por parte de un hablante en un discurso continuo o, lo que es más interesante, en secuencias de actos de habla intercambiados en una conversación donde, alternativamente, S deviene H y H deviene S. Naturalmente surge la pregunta: ¿Podríamos dar cuenta de las conversaciones de un modo paralelo a como lo hacemos de los actos de habla? ¿Podríamos, por ejemplo, dar cuenta de unas reglas constitutivas de las conversaciones, del mismo modo que tenemos reglas constitutivas de los actos de habla? Mi respuesta a esa pregunta va a ser ‘No’ ”.

Como sabemos, el enfoque pragmático ha tenido gran repercusión en la didáctica de las lenguas extranjeras, constituyendo la base del enfoque actualmente más aceptado (aunque cuestionado a veces), el comunicativo o nocional-funcional. Entre sus más relevantes aportaciones están el concepto mismo de acto de habla y la profundización en el estudio de la conversación, por ser la forma más natural de interacción verbal humana. Se considera la conversación no como una yuxtaposición aleatoria de enunciados, sino como un proceso de intercambios de información en cuyo transcurso se está siempre negociando el significado discursivo, y en el que se requiere la colaboración activa de los participantes. Esa colaboración es una de las hipótesis que, junto con las *máximas de cantidad* (dar sólo la información necesaria), *calidad* (no decir nada falso, o sin pruebas suficientes), *modalidad* (ser claro y ordenado), y *relación* (decir cosas relevantes o pertinentes para la conversación en curso), determinan lo que podemos decir y la manera de decirlo en el desarrollo de una conversación, y que definen los principios del funcionamiento de la conversación, tal como los había descrito Grice en 1957 (vid. Reyes 1996, 40).

Todavía habría que considerar un aspecto más en la teoría de Grice: la distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. Como explica muy expresivamente Graciela Reyes (1994, 62), “gran parte del significado que producimos e interpretamos al usar el lenguaje se origina *fuera* de las palabras mismas”. Para estudiar este desnivel, para tener en cuenta estos contenidos implícitos, la teoría de Grice se amplía con la noción de *implicatura*, que ya hemos comentado antes.

La *teoría de la relevancia* de Dan Sperber y Deirdre Wilson (1994) constituye una propuesta interesante y de gran rendimiento dentro de la perspectiva pragmática. A diferencia de Grice (intenta explicar cómo funcionan los mecanismos de la conversación), Sperber y Wilson se proponen describir el comportamiento de los mecanismos cognitivos en la producción e interpretación de los enunciados. Para ellos, la *representación semántica* de una oración es sólo una invariante abstracta, insuficiente para la comunicación precisamente porque subyace en todos los enunciados concretos en que tal representación se utiliza. Insuficiente, no sólo porque la lingüística meramente descriptiva ignore las situaciones, el discurso, sino porque tampoco quedan identificados los procesos por los cuales la situación comunicativa actúa para conferir valor propio a los enunciados. La superación de estas deficiencias es justamente uno de los objetivos de la *teoría de la relevancia* (o de la *pertinencia*).

Las nociones de *contexto*, *pertinencia* –formulada en torno a los conceptos de *coste* y *efecto cognitivos*: “siendo las demás cosas iguales, la más relevante de dos proposiciones en un contexto dado es aquella que requiere menos procesamiento” (Ibíd., 590)– e *inferencia* nos parecen las de mayor aplicabilidad para el acto didáctico.

Igualmente importantes para la didáctica de las lenguas son la posibilidad derivada de centrar la atención en los usuarios del lenguaje y en la función que como receptores desempeñan (es decir, la interpretación). La comprensión pasa a ser considerada destreza activa, de la que depende la correcta construcción del significado del mensaje.

Esa nueva ampliación del concepto de *competencia* resulta, pues, básica en la didáctica de las lenguas. La idea y su denominación fueron expuestas por Dell Hymes en 1971, y su desarrollo fue el resultado de una revisión de la división que hace Chomsky entre competencia y actuación. La

intención del trabajo de Hymes, *On Communicative Competence*, fue precisamente mostrar su desacuerdo con ciertas matizaciones de aquél (Pride y Holmes 1972).

Hymes comienza tachando la dicotomía de chomskiana de reduccionista, aclarando a continuación que para comunicarse no basta con conocer el sistema lingüístico: hay también que saber cómo servirse de él según el contexto de comunicación. El conocimiento de la lengua –quedándose en un plano abstracto y desligado de la realidad comunicativa– no resuelve nada por sí solo sin el conocimiento de las reglas sociolingüísticas que rigen la *elección* de las estructuras lingüísticas convenientes para cada caso. Se deduce que los miembros de una comunidad comparten dos tipos de saberes: lingüísticos y sociolingüísticos, lo que supone un conocimiento conjunto de *normas gramaticales* y *normas de uso*. El propio Chomsky, más tarde, en *Reglas y representaciones* (1983) sugiere explícitamente la conveniencia de diferenciar entre *competencia gramatical* y *competencia pragmática*, es decir, de conocer las condiciones de un uso adecuado, de acuerdo con los diversos propósitos; coloca el lenguaje en el entorno institucional de su uso, relacionando intenciones y propósitos, de un lado, con los medios lingüísticos de que se dispone, del otro. Cuando J. Caron (1988) estudia las regulaciones del discurso, considera que la *pragmática* es uno de los constituyentes internos del *sistema de la lengua*. Tales observaciones explicarían el hecho de que, por ejemplo, cuando un niño adquiere su lengua materna, no sólo conoce las frases desde un punto de vista gramatical, sino que sabe igualmente cuándo esas frases son apropiadas o no: ha adquirido una competencia que le indica cuándo hablar, cuándo no hablar, de qué hablar, con quién, en qué momento, dónde y de qué modo. Es, pues, el aspecto de comportamiento social lo que se contempla a partir de las teorías de Hymes. Según él, la *competencia comunicativa* comporta cuatro grandes dimensiones:

- *Posibilidad formal*. Esta dimensión alude a la competencia lingüística (manejo de normas gramaticales) y es la que hace que la actuación sea formalmente posible.
- *Viabilidad*. Las expresiones han de ser viables según los medios disponibles y dependiendo de ciertos factores (limitaciones de edad, formación, cansancio). No por ser sintácticamente correctas resultan posibles todas las expresiones.

- *Adecuación.* La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas del contexto sociolingüístico en que se produce. Es decir, una frase puede ser gramaticalmente posible, pero inadecuada a las circunstancias de comunicación. La adecuación depende de factores como el lugar, los participantes, el propósito, el canal y el tema de que se habla.
- *Existencia en la realidad.* Una realización no admitida por una regla puede, sin embargo, considerarse correcta si efectivamente se da en la realidad.

A partir de estas matizaciones (que se inscriben en la Filosofía del lenguaje: ni Austin, ni Searle, ni Hymes pensaban en aplicaciones pedagógicas) sobre el funcionamiento y las condiciones de la comunicación, otros especialistas definieron nuevos enfoques para el aprendizaje, teniendo en cuenta esa noción básica de competencia comunicativa. Recordemos, para terminar, a Canale (1983). Pensando ya en sus consecuencias para la enseñanza de las lenguas, hizo algunas matizaciones, modificando parcialmente los listados anteriores. Habla de cuatro competencias diferentes, necesarias para una verdadera competencia:

- *Gramatical.* Dominio del código lingüístico, verbal y no verbal. Lograr esta competencia es imprescindible como objetivo en cualquier diseño de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- *Sociolingüística.* Tiene que ver con la medida en que las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes o los propósitos, normas y convenciones de la interacción.
- *Discursiva.* Está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un “texto trabado”, oral o escrito, en diferentes géneros, entendiéndose por “géneros” los diferentes tipos de texto. La unidad de un texto se consigue por medio de la cohesión por lo que respecta a la forma, y de la coherencia por lo que respecta al significado. La cohesión indica el modo en que las frases se unen estructuralmente y facilitan la interpretación de un

texto. La coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados del texto.

- *Estratégica*. Se trata del dominio de las estrategias de la comunicación verbal y no verbal, que pueden usarse para compensar fallos en la comunicación (tales como la incapacidad momentánea para recordar una idea, o una forma gramatical) y para favorecer la efectividad del acto comunicativo (como hablar de forma lenta y baja deliberadamente, con intención retórica).

REFERENCIAS

- ALCARAZ VARÓ, E. La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras. En García Hoz (dir.), 1993, pp. 19-107.
- ATIENZA MERINO, J. L. Propuesta B. Francés. En Martínez, A. et ál., 1992, pp. 127-205.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BARTHES, R. *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 1990.
- BERNARDEZ, E. *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza, 1999.
- BERTUCCELLI PAPI, M. *¿Qué es la Pragmática?* Barcelona: Paidós, 1996.
- BESSE, H. y PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif y Hatier, 1984.
- BROOKMYRE, Ch. *Quite Ugly One Morning*. London: Little, Brown and Co, 1996.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. et ál., 1995 [1983], pp. 63-81.
- CARON, J. *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid: Grados, 1988.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *La lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Barcelona: Seix Barral, 1970.
- CHOMSKY, N. *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica, 1998.
- FINKIELKRAUT, A. *La humanidad perdida*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- GARCÍA HOZ, V. (dir.). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp, 1993.
- JAKOBSON, R. Closing statement: linguistics and poetics. En Th. Sebeok (ed.) *Style and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1960, pp. 353-357.
- JAMESON, F. *La cárcel del lenguaje. Perspectiva crítica del estructuralismo y del formalismo ruso*. Barcelona: Ariel, 1980.

- KAHN, G. *Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Études de Linguistique Appliquée*, 1977, 25, pp. 55-68.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, 1999.
- LLOBERA, M. et ál. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.
- MACOVSKI, M. ed. *Dialogue & Critical Discourse. Language, Culture, Critical Theory*. New York, Oxford: O.U.P., 1997.
- MARINA, J. A. *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- MARTÍNEZ, A. et ál. *Propuestas de Secuencia. Lengua Extranjera*. Primaria. Madrid: MEC, 1992.
- PIZARRO, N. *Metodología sociológica y teoría lingüística*. Madrid: Alberto Corazón, 1979.
- PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.
- PRIDE, J. B. y HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972.
- REYES, G. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1994.
- ROUSSEAU, J. J. *Essai sur l'origine des langues*. Paris: Gallimard, 1990 [1755].
- RUWET, N. *Introducción a la gramática generativa*. Madrid: Gredos, 1974.
- SAUSSURE, F. De. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1972 [1916].
- SEARLE, J. *Speech Acts*. Cambridge: C.U.P., 1969.
- SPERBER, D. y WILSON, D. *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994.
- STAM, R., BURGOYNE, S. y FLITTERMAN-LEWIS, S. *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós, 1999 [1992].
- WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988 [1953].
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. London: O.U.P., 1978.