

Tema 2. La lengua como competencia

Esquema de contenidos

1. La competencia gramatical
 - 1.1. Definición
 - 1.2. ¿Cómo se estructura la competencia gramatical?
 - 1.3. Los niveles de representación
 - 1.4. Bilingüismo y niveles de representación. La alternancia de códigos
2. Las competencias pragmática y sociolingüística
3. El concepto de “competencia comunicativa”
 - 3.1 Concepto restringido
 - 3.2. La (macro) competencia comunicativa
4. Lengua-I y Lengua-E
5. Bibliografía

Activamos conocimientos previos

- ¿Qué quiere decir que la lengua es un sistema?
- ¿Crees que todas las lenguas humanas tienen una arquitectura interna similar?
- ¿Qué nos decía el caso de Genie sobre los distintos componentes de la lengua?
- ¿Es suficiente saber la gramática de una lengua para “saber” esa lengua?
- ¿Sabes qué es el Spanglish? ¿Qué opinión te merece ese fenómeno lingüístico?

Espacio de reflexión

- ¿Conoces personas que tengan algún trastorno que afecta al uso de la lengua? ¿puedes describir en qué consiste el trastorno en términos de lo aprendido en este tema?
- ¿Conoces personas con algún grado de bilingüismo? ¿puedes describir como es su bilingüismo en términos de lo aprendido en este tema?
- ¿Puedes explicar en términos de lo aprendido en este tema por qué los chistes hacen (o no) gracia?
- ¿Estudias alguna lengua extranjera? ¿Puedes señalar algunas diferencias sobre cómo se te enseña esa lengua extranjera y cómo se enseña la lengua española en Primaria? ¿cuál es el objetivo de enseñar la lengua en ambos casos?

1. La competencia gramatical

1.1. Definición

En el tema anterior, definimos *lengua* como el objeto mental (el sistema de conocimientos) que todo niño llega a adquirir en virtud de poseer de forma innata la facultad del lenguaje. La lengua (materna, nativa) es el estadio final de desarrollo de la facultad del lenguaje y se adquiere mediante la combinación de los aspectos innatos proporcionados por esa facultad y la exposición del individuo a un entorno lingüístico en el que se hable una lengua natural. Ese desarrollo pasa por una serie de etapas y presenta algunas particularidades en el caso de niños con desarrollo atípico, aspectos estos que no se abordarán en esta asignatura. En este tema, nos vamos a plantear en qué consiste ese objeto mental llamado *lengua materna*.

La noción de lengua como un objeto mental que es el estadio final de la facultad del lenguaje se debe al lingüista Noam Chomsky (1928–), uno de los pensadores más reconocidos e influyentes de las últimas seis décadas, renovador del panorama lingüístico (ha desarrollado una teoría de las lenguas llamada lingüística formal generativa) y conocido también por su activismo social y sus escritos sobre política, historia y economía¹. Según Chomsky, ese **objeto mental** es un **sistema de conocimiento interiorizado que permite que un hablante/oyente de una lengua natural produzca/comprenda un número infinito de oraciones gramaticales** en su lengua (véase en la página siguiente el significado del término *gramaticales*).

Ese sistema de conocimiento que el niño adquiere² constituye su lengua materna y está **integrado por unidades y reglas de combinación. A ese conjunto de unidades y reglas para combinarlas se le llama *competencia gramatical o Lengua-I(interna)* (también se utiliza en la bibliografía el término *competencia lingüística*)**. Veremos más adelante que la situación es más compleja, pues el uso nativo de una lengua materna exige otras competencias más allá de conocer las unidades de la lengua y sus reglas de combinación.

La competencia lingüística o gramatical, esto es, el conjunto de unidades y reglas que constituyen el sistema lingüístico, es una entidad abstracta, una representación mental compleja, un sistema de conocimiento mental implícito, que es en principio independiente del uso concreto que se le dé en cada situación de uso de la lengua. Chomsky hace énfasis en su teoría en la distinción entre *competencia* (inglés *competence*) y *actuación* (*performance*). La primera es una realidad mental, el conocimiento de las reglas lingüísticas que permiten generar frases gramaticalmente correctas. La actuación es el uso que se hace de ese sistema en situaciones concretas y puede estar afectado por distracciones, limitaciones memorísticas, lapsus verbales, etc.

El siguiente ejemplo, tomado de Escandell (2009: 25), muestra un caso de enunciado gramatical, pero que sería muy difícilmente procesable por un hablante normal, debido a que requeriría unas excepcionales capacidades cognitivas de atención y memoria: *La hija del hermano de la cuñada del marido de la prima de aquella chica que tu amigo aquel que tenía un sobrino que trabajaba con el padre de mi vecina la que se fue a Paraguay conocía ha vendido su coche al hermano gemelo de aquel jefe que tuvo mi hermana cuando despachaba en la tienda que está en la esquina de la casa de la novia de Juan. La*

¹ Además de en la Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky), puedes consultar su web oficial <http://www.chomsky.info/> y su archivo en el MIT: <https://libraries.mit.edu/chomsky/>

² Recuerda que el niño adquiere la lengua en el plano oral (o signado). La escritura no se adquiere de forma natural, debe ser enseñada mediante instrucción explícita.

imposibilidad de producir y procesar este enunciado sería, pues, una limitación de la actuación.

La competencia lingüística o gramatical es un tipo de conocimiento **tácito/implícito** y **operativo**. Esto quiere decir que es una clase de conocimiento del que los hablantes no nos conscientes, pero que saben utilizar en la práctica cuando usan la lengua. Esto no quiere decir, obviamente, que el hablante no pueda reflexionar sobre las unidades y reglas de la lengua, pero eso es independiente de la capacidad de usarlas; una persona puede usar la lengua sin saber qué es un sustantivo o un verbo o sin saber explicar los mecanismos de la subordinación.

ATENCIÓN. El término *gramatical* quiere decir “posible según las reglas de la lengua”. Así, la secuencia *La casa es de Ana* es gramatical. Utilizamos el asterisco (*) para indicar que una determinada secuencia de sonidos, palabra u oración no son admisibles según las **reglas** que conforman la estructura de una lengua. El asterisco indica que una secuencia es *agramatical*. La secuencia **Casa Ana la es de* es agramatical.

-Es importante tener en cuenta que nos estamos refiriendo a las reglas de la gramática *interna* de una lengua, no a las normas de la gramática normativa/prescriptiva de una lengua, que impone una serie de restricciones fundadas en criterios extralingüísticos (prestigio, norma culta, etc.). Por tanto, cuando hablamos de *reglas*, no estamos hablando de normas prescritas desde el exterior, que es necesario aceptar y cumplir para *hablar bien*. Así, por ejemplo, construcciones como *Habíamos muchas personas en la manifestación* son perfectamente gramaticales en ciertas variedades del español, por más que se califiquen como vulgarismos desde el punto de vista normativo.

-Las reglas de la gramática permiten la creación de nuevas estructuras y palabras (productividad). Así, podemos acuñar la forma *rumiadora* ‘máquina para triturar tabaco’, siguiendo un procedimiento habitual de formación de sustantivos a partir de verbos (*rumiar* + *-dora*) y cumpliendo las reglas de combinación de sonidos. Esta palabra será inexistente en español, pero es gramatical.

1.2. ¿Cómo se estructura la competencia gramatical?

Ahondemos un poco más en la definición de competencia lingüística o gramatical, teniendo en cuenta su estructura interna: **la competencia gramatical es un sistema de conocimiento que incluye el conocimiento de las unidades lingüísticas y las reglas para combinarlas y que permite que el hablante forme secuencias fonológica/ morfológica/ sintáctica/ textual y semánticamente bien formadas de su lengua.**

Cabe ahora preguntarse: ¿cuáles son los conocimientos (tácitos) que tiene el hablante nativo de una lengua en cada uno de esos planos que forman la competencia gramatical?

- PLANO FÓNICO: CONOCIMIENTO DE LOS SONIDOS DE LA LENGUA: Todo hablante de una lengua conoce:
 - Qué sonidos forman parte de su lengua y cuáles no: [ʃ], [ŋ]
 - En qué posición puede aparecer cada uno de los sonidos y qué combinaciones de sonidos son posibles y cuáles no:
Lengo, jumba (ejemplos de Escandell 2009: 24)
**Bfota, *mfumo, *gjuhě*
 - La noción de sílaba y acento: *amo / amó*, rima

- Entonación: Estás enfadado / ¿Estás enfadado?

- PLANO MORFOLÓGICO: CONOCIMIENTO DE LOS MECANISMOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS DE LA LENGUA

- Todo hablante tiene un conocimiento tácito sobre los mecanismos de formación de palabras en su lengua. Sabe implícitamente qué palabras son posibles en su lengua y cuáles no, esto es, sabe qué combinaciones de morfemas son posibles y cuáles no. Esto indica que tenemos un sistema internalizado de reglas que se ocupan de la formación de palabras combinando morfemas aun cuando seamos incapaces de expresar dichas reglas

cofrador “el que cobra”, ***bebedor, trabajador...***

En español si añadimos *-dor* a un verbo, obtenemos un nombre con el significado “la persona que V”.

¿Es gramatical *inteligentador*? ¿Por qué?

Los hablantes saben combinar morfemas y además saben extraer el significado correspondiente a esa combinación.

Tren – ¿***trenito, trencito, trenecito***? La niña cogió el ___ de juguete.

- PLANO SINTÁCTICO: CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN DE SINTAGMAS Y ORACIONES:

- Todo hablante reconoce sintagmas y oraciones bien formadas de su lengua. Eso quiere decir que la gramática mental del hablante incluye restricciones inconscientes sobre la formación de sintagmas y oraciones, esto es, incluye reglas para combinar palabras en sintagmas y para combinar sintagmas en oraciones.

**Casa la es bonita.*

El cataplán del osaco cacileó hasta quintalearse. (ejemplo de King y Suñer 2008: 11)

**Juan toca el trombón todas las fiestas en.*

Estas reglas se adquieren de forma inconsciente. Nadie enseña a un niño cómo mover el verbo a la posición adecuada en el caso de una pregunta. Así, la pregunta *¿Dónde está el muñeco?* parece derivarse de la oración afirmativa *El muñeco está en X*, reemplazando el sintagma preposicional *en X* por un pronombre interrogativo y moviendo el verbo a la segunda posición de la oración. La oración agramatical **¿Dónde el muñeco está?* sugiere que un niño de un año y medio (que ya puede producir preguntas) tiene que tener un conocimiento intuitivo de nociones tales como verbo, sobre las que, evidentemente, nadie lo ha instruido. El niño, por tanto, ha construido (de forma inconsciente, claro está) una regla gramatical mental.

- Todo hablante conoce y sabe cómo construir la “estructura sintáctica” de las oraciones de su lengua.

Sabemos que algunas oraciones son ambiguas (esto es, pueden tener más de un significado): *Hablé a los estudiantes de historia*. Cualquier hablante nativo de español comparte la ambigüedad de esta oración aunque no la haya oído antes. La cuestión es que dicha ambigüedad no depende del significado de las palabras que aparecen en la oración (a diferencia de lo que sucede en *Te espero en el banco*), sino de cuáles sean las relaciones sintácticas entre ellas. La oración es estructuralmente ambigua. A distintas estructuras sintácticas les corresponden distintos significados.

- Significado 1: “Hablé a los estudiantes sobre historia” Hablé [a los estudiantes] [de historia]: *Les hablé de historia*
- Significado 2: “Hablé a los estudiantes que cursan la asignatura de historia” Hablé [a los estudiantes de historia]: *Les hablé (a los estudiantes de historia)*

Por lo tanto, el hablante posee también el conocimiento que le permite construir el significado descriptivo de los sintagmas (y de las oraciones y textos) a partir del conocimiento del significado de sus componentes, sobre la base de la estructura sintáctica. Ese conocimiento se denomina **conocimiento semántico**.

Conclusión: Ese “conocimiento lingüístico interiorizado” que los hablantes poseen de forma inconsciente en relación a los planos fónico/léxico/morfológico/sintáctico y semántico de su lengua se denomina competencia lingüística en sentido estricto, o competencia gramatical (o gramática mental de una lengua).

Además, los hablantes poseen conocimiento sobre el vocabulario de su lengua:

- PLANO LÉXICO: CONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS DE LA LENGUA:

- Todo hablante conoce que ciertas secuencias de sonidos están asociadas a ciertos significados en su lengua. Dicho de otro modo, conoce la asociación entre los significados y los significantes de los morfemas y palabras de su lengua (recuerda la propiedad de la *semánticidad* de los signos lingüísticos).

Cuando no se conoce una lengua, las palabras (y por tanto las oraciones) son incomprensibles y solo se percibe una cadena no segmentable de sonido. La causa es que la relación entre las secuencias de sonido y los significados que representan en una lengua es arbitraria y válida solo para esa lengua. Las palabras, por tanto, están almacenadas en un diccionario mental, llamado también Lexicón.

La secuencia sonora disponible en <https://soundcloud.com/thetelegraph/how-to-say> es completamente opaca para muchas personas. Sin embargo, un hablante de alemán reconocerá un enunciado que se transcribiría gráficamente *Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz*, será capaz de descomponerla en sus constituyentes, de asignarles un significado a cada uno y de reconstruir el significado global de la secuencia: ‘Ley para la delegación de tareas de supervisión en el etiquetado de la carne vacuna’³

Eso mismo hace, constantemente (y de modo inconsciente), cualquier hablante de español inmerso en una conversación cotidiana en esa lengua.

1.3. Los niveles de representación

Del apartado anterior se concluye que la competencia gramatical se estructura en *niveles de representación*. Estos niveles no son simples agrupaciones creadas con fines de estudio y de análisis, sino que:

- a) Son psicológicamente reales, aunque sean inconscientes (conocimiento tácito).
- b) Son universales. La competencia gramatical de los hablantes de cualquier lengua

³ https://en.wikipedia.org/wiki/Rinderkennzeichnungs-und_Rindfleischetikettierungs%C3%BCberwachungsaufgaben%C3%BCbertragungsgesetz ; <http://www.lavanguardia.com/cultura/20130603/54375095089/desaparece-palabra-mas-larga-aleman-63-letras.html>

se organiza en esos mismos niveles.

c) Son niveles de representación, esto es, el hablante recupera (inconscientemente) una **representación** de la secuencia lingüística para cada uno de estos niveles (unidades de ese nivel y reglas de ese nivel).

INVENTARIO DE NIVELES

Cada nivel posee unidades propias y un sistema de reglas para combinarlas (sistema combinatorio discreto):

Fonética-Fonología: componente encargado de la estructura de sonidos de la lengua. Unidad: sonido/fonema, sílaba, tono, mora, pie

Morfología: componente encargado de la estructura interna de las palabras. Unidad: morfema.

Sintaxis: componente encargado de la estructura de los sintagmas de la lengua (y de su combinación en oraciones y textos). Unidades: sintagma/oración/texto.

Semántica: componente encargado de construir el significado descriptivo de los sintagmas (y de las oraciones y textos).

Además, debemos suponer que el hablante cuenta con una especie de diccionario mental (*Lexicón*): Repositorio de *unidades léxicas* (asociaciones 'significado-significante').

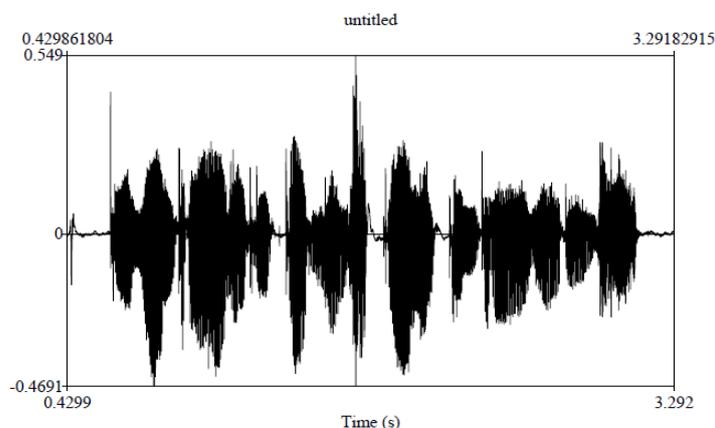
EJEMPLO DE ESTRUCTURACIÓN EN NIVELES: LA COMPRESIÓN DE UNA ORACIÓN AMBIGUA

Cuando un hablante escucha la siguiente secuencia sonora⁴



[ˈpiðenreaβiliˈtarlaesˈkwelakonroeˈðores] (transcripción fonética, AFI)

...lo que llega a su oído es una onda sonora continua (esto es, no hay pausas), que se muestra en el siguiente oscilograma, extraído con el programa *Praat*.



¡Pero esto no es lo que su cerebro "escucha"! Todo hablante de español es capaz de:

⁴ Ejemplo tomado de Escandell *et al.* (2009: 42).

a) Reconocer una serie de palabras en esa secuencia (es capaz de segmentar la secuencia sonora continua). Asumamos que una palabra es una asociación entre un sonido o secuencia de sonidos (un significante) y un significado. Esa segmentación en palabras NO está en la cadena sonora que llega a nuestro oído. Esa segmentación es posible porque el hablante posee un 'lexicón mental' donde están almacenadas esas palabras y es capaz de identificarlas en lo que oye:

piden / rehabilitar / la / escuela / con / roedores

b) Asignar una estructura a esas palabras: establecer relaciones sintácticas entre esas palabras, y, además, extraer un significado asociado a esa estructura.

Piden rehabilitar la escuela con roedores tiene dos lecturas, es ambigua (puede significar que se quiere rehabilitar la escuela que tiene ratas, o bien que se quiere rehabilitar la escuela usando ratas). ¿Cómo podemos explicar esta doble lectura?

Hay que recurrir a la noción de *estructura de constituyentes* (estructura de sintagmas, estructura de frases), en otras palabras, a la noción de *sintaxis*.

- *Piden rehabilitar la escuela que tiene ratas* \Rightarrow piden rehabilitar [la escuela con roedores]_{OD}

- *Piden rehabilitar la escuela usando ratas* \Rightarrow piden rehabilitar [la escuela]_{OD} [con roedores]_{CC}

- Cuando *la escuela* y *con roedores* forman parte de un mismo constituyente, se pueden sustituir ambos por un pronombre: *¿Qué van a rehabilitar?*

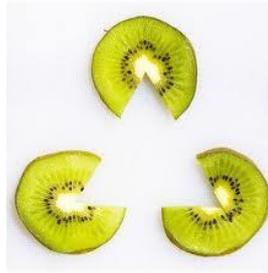
- Cuando *la escuela* y *con roedores* no forman parte de un mismo constituyente, pueden, por ejemplo, alterar su orden en la oración: *rehabilitar con roedores la escuela*

Por lo tanto:

+ Para explicar la ambigüedad que todo hablante detecta cuando oye el estímulo sonoro (la señal) que antes hemos escuchado, hemos tenido que recurrir a algo no directamente observable en esa secuencia sonora: la unidad *palabra*, la estructura de constituyentes, y la hipótesis de que el significado de las oraciones se construye a partir de la estructura sintáctica, denominada *principio de composicionalidad*.

+ Tanto la segmentación de la cadena sonora en palabras, como el establecimiento de relaciones sintácticas entre ellas y la computación del significado de la oración completa son operaciones mentales. La noción de *palabra* es un objeto mental, y la *estructura sintáctica* es otro objeto mental, no están en el estímulo externo. Forman parte de nuestra competencia gramatical.

+ El cerebro maneja objetos mentales (representaciones mentales) que no están en los estímulos que recibimos. No se trata de algo exclusivo del sistema lingüístico. Un ejemplo de objeto mental relacionado con el sistema visual puede ser esta imagen, en la que el triángulo que "nos aparece" es simplemente una construcción de la mente, no está delimitado de ningún modo en la fotografía.



Conclusión: La lengua entendida como competencia lingüística o gramatical es un objeto mental que se estructura en niveles. Esos niveles de representación son parte de la competencia gramatical del hablante, no son meramente niveles de estudio/análisis que aparezcan en los libros de texto. Son psicológicamente reales, esto es, existen y el hablante las “pone en ejecución” al usar su lengua, aunque sean inconscientes. Y son universales, en el sentido de que la competencia gramatical (o gramática mental) de todos los hablantes de cualquier lengua se organiza en esos mismos niveles, cada uno de los cuales posee unidades propias y un sistema de reglas para combinarlas (sistema combinatorio discreto).

1.4. Bilingüismo y niveles de representación. La alternancia de códigos

Como señalan Dussias y Guzzardo Tamargo (2016), la alternancia de códigos (uso alternante de dos lenguas en una misma enunciación) es un rasgo lingüístico destacado en ciertos grupos de hablantes bilingües, como son los hablantes hispanos que residen en los Estados Unidos. La alternancia de códigos suele ser natural, espontánea y fluida, y se observa cuando el hablante bilingüe se encuentra en contextos informales; por ello se da en la modalidad oral informal o en códigos escritos informales como los blogs, etc.

En los primeros estudios lingüísticos sobre este fenómeno, se destacaba el punto de vista (ERRÓNEO) de que aquellos que alteraban idiomas padecían confusión mental e incapacidad de mantener los sistemas lingüísticos separados. Dichas creencias reflejaban en realidad prejuicios lingüísticos hacia ciertas comunidades minoritarias. Sin embargo, estudios sistemáticos posteriores mostraron que la alternancia de códigos no representa una interferencia indiscriminada de dos idiomas, sino que resulta de la integración ordenada de los sistemas lingüísticos. Como resultado de esta nueva forma de ver este fenómeno, la alternancia de códigos se ha convertido en un tema de interés entre los estudiosos del bilingüismo y se ha explorado desde varias perspectivas.

Uno de los aspectos que se han estudiado es cuáles son las funciones sociales, estilísticas y pragmáticas de la alternancia de códigos. Se han descrito tres funciones. La primera se denomina *footing* y consiste en el empleo de la alternancia de códigos para afirmar la postura del emisor frente a la del interlocutor (*Ella tiene shut up! Lemme tell you!*; *¿Porque estamos en huelga de gasolina, right?*). La segunda función es de aclaración o énfasis: el bilingüe traduce palabras o frases de un idioma a otro para recalcar o enfatizar su punto de vista (*¿Yo soy segundo? I am second?*). La última función es de marcador de apoyo discursivo en casos en que es necesario rellenar lagunas léxicas (*You shouldn't take that out because you're gonna stay mellá*), reparar lapsus sintácticos (*Tú don't go? ¿Tú no te vas?*) o cuando la presencia de palabras de sonido parecido provoca el cambio de un idioma a otro (*My name es Paca*).

Otro de los aspectos que se han estudiado tiene que ver con las propiedades

lingüísticas de la alternancia de lenguas. Para explorar este aspecto realiza la Actividad 1.

→ **Actividad 1. “Alternancia de códigos”**

2. La competencia pragmática/sociolingüística

Hemos visto en el apartado anterior como la competencia gramatical permite producir y comprender secuencias gramaticales en una lengua. Ahora bien, ¿son esos conocimientos suficientes para poder decir que un hablante “sabe” su lengua materna?

La propuesta inicial del concepto de *competencia gramatical/lingüística* propuesto por Chomsky provocó reacciones importantes entre investigadores situados fuera del marco de la lingüística formal generativa, como John Lyons, Robin Campbell y Roger Wales o Dell Hymes. Estos y otros autores consideraron que ese concepto de competencia lingüística/gramatical no tomaba en consideración aspectos de la lengua que están ligados a su uso en entornos de comunicación, como la necesidad de que los enunciados sean apropiados al contexto en que tiene lugar la comunicación y aceptables en dicho contexto. En palabras del lingüista inglés Lyons (1970: 287):

La habilidad de utilizar la lengua [de forma adecuada y aceptable] en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la [capacidad de hablar una lengua] como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas.

En palabras de Dell Hymes (1971/1995: 34)⁵

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, con quién, dónde, en qué forma**.

Parece lógico admitir que dominar una lengua materna no implica solo conocer las unidades y reglas de cada nivel de representación gramatical, sino que también implica saber toda una serie de pautas que determinan la adecuación de la producción lingüística a la situación comunicativa. Dicho de otro modo, **un hablante que domina su lengua materna sabe adecuar su comportamiento lingüístico a parámetros externos relacionados con el uso de la lengua en actos de comunicación particulares**.

Así, por ejemplo:

- El hablante que sabe una lengua materna conoce los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a una finalidad comunicativa

⁵ Generalmente, quienes defienden esta postura, parten de una perspectiva *funcionalista* de la lengua según la cual la lengua es un instrumento de comunicación y sus propiedades pueden explicarse en tanto que vehículos comunicativos. Sobre *funcionalismo*, puedes leer: http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo_ling%C3%BC%C3%ADstico

Sobre la etnografía de la comunicación, campo de trabajo de Hymes, puedes leer: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm. También puedes consultar su entrada en la Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Dell_Hymes

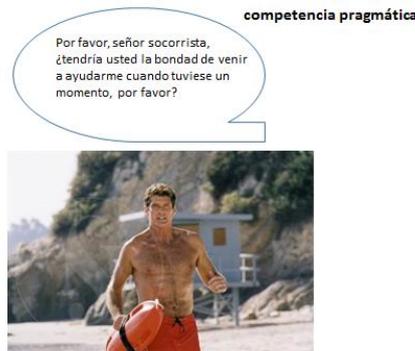
determinada.

-El hablante que sabe una lengua materna conoce los principios y reglas que permiten determinar los significados inferenciales de los enunciados.

-El hablante que sabe una lengua materna conoce los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a variables externas como el tipo de situación o la relación con el interlocutor.

Veamos algunos ejemplos para explicar en qué consiste este tipo de conocimiento pragmático/sociolingüístico:

+ Para pedir ayuda, los hablantes disponen de distintas fórmulas, entre las que eligen en virtud de su intención comunicativa: *Te pido que me ayudes / Ayúdame / ¿Podrías ayudarme? / Que me ayudes / ¡¡Ayuda!!*. Todas esas fórmulas son gramaticales en español, pero el hablante sabe cuál debe elegir para conseguir su propósito comunicativo dependiendo de la situación:



+ En español, dicha durante la cena, la pregunta *¿Te importa pasarme la sal?* hecha a un comensal que tiene la sal justo junto a su vaso se interpreta como una petición indirecta y cortés. Extraer ese significado implica procesar el enunciado inferencialmente, más allá de su significado literal, y entender la oración como una petición y no como una pregunta que pretende saber si le importa o no le importa. Este significado no es universal, así, en tailandés, este tipo de pregunta produce un efecto descortés, y, en polaco, produciría desconcierto. Esto indica, pues, que la adecuación del comportamiento lingüístico a la finalidad comunicativa puede variar según las lenguas y es por tanto un tipo de conocimiento lingüístico.⁶

+Igualmente, entender el siguiente chiste implica extraer significados inferenciales que hagan relevante el mensaje. La extracción de esos significados no tiene que ver con la gramática de la oración.



⁶ [Victoria Escandell, "Cortesía y Relevancia" <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Cortes&R.PDF>]

+ El sistema lingüístico del español peninsular nos proporciona dos formas diferentes de dirigirnos al interlocutor: *tú* y *usted*. Las condiciones en que resulta adecuado utilizar una forma u otra no dependen del conocimiento de la gramática, sino de las prácticas que cada comunidad haya hecho habituales. La gramática sólo dicta que *tú* concuerda con el verbo en 2ª persona del singular y *usted* lo hace en 3ª, pero el conocimiento que hace que el hablante seleccione una u otra forma no es un conocimiento gramatical.

Por consiguiente, un hablante de una lengua, además de interiorizar una gramática mental o competencia gramatical, adquiere también un conjunto de pautas que determinan la adecuación de su producción lingüística a cada situación comunicativa concreta. El conocimiento de ese conjunto de pautas, que implica manejar diferencias culturales existentes que se interiorizan a través de contextos de socialización, se denomina competencia pragmática/sociolingüística.

Así, conocer o “saber” una lengua implica construir oraciones gramaticales (competencia lingüística o gramatical) y apropiadas conversacional y socialmente (competencia pragmática y sociolingüística). Dado que las competencias pragmática y sociolingüística tienen que ver con la puesta en uso de la competencia gramatical en situaciones concretas de comunicación, ambas se engloban bajo el nombre de *competencia comunicativa*. En la siguiente sección volveremos a esta noción.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar que la existencia del conocimiento pragmático/sociolingüístico como parte de lo que permite decir que un hablante “sabe” su lengua no puede ser negada. Ni siquiera Chomsky niega que sea así. El debate entre los lingüistas **está en si los dos tipos de conocimientos (competencia gramatical / competencia pragmática-sociolingüística), son diferentes.**⁷ Existen al menos las siguientes diferencias entre el conocimiento estrictamente gramatical y el conocimiento pragmático/sociolingüístico:

-Los conocimientos pragmáticos dan lugar a oraciones o textos apropiados o inapropiados en una situación de uso, los conocimientos gramaticales dan lugar a secuencias gramaticales o agramaticales. Por lo tanto, los conocimientos pragmáticos implican necesariamente el contexto, los conocimientos gramaticales no.

-En el caso de la competencia pragmática, el entorno de socialización y de interacción cultural es crucial para la internalización del conocimiento en cuestión, que, además, depende de la integración con otros conocimientos no lingüísticos (por ejemplo, de tipo cultural).

-No está claro que los mecanismos de adquisición de uno y otro tipo de conocimientos sean los mismos: la competencia gramatical se adquiriría en virtud del *mecanismo de adquisición* del que hablamos en el tema anterior; la competencia pragmática se adquiriría mediante un sistema especial de neuronas espejo responsable de la internalización de otros comportamientos no lingüísticos. La fosilización de cadenas de neuronas espejo daría lugar al conocimiento interiorizado sobre las relaciones sociales y los patrones de interacción verbal asociados a ellas. Además, como vimos en el tema anterior, algunos aspectos de la cortesía deben ser enseñados explícitamente.

⁷ Ariel, Mira, 2010, *Defining Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press; Stemmer, Brigitte, 1999, “An On-Line Interview with Noam Chomsky: On the nature of pragmatics and related issues” *Brain and Language*, 68:3, 393-401.

-Tampoco está claro que desde el punto de vista estrictamente físico los dos tipos de conocimientos se ubiquen en las mismas áreas cerebrales.

→ **Actividad 2. “Trastornos del espectro autista: gramática y pragmática”**

→ **Actividad 3. “¿Por qué nos hacen gracia los chistes?”**

3. El concepto de *competencia comunicativa*

En esta sección vamos a comprobar que el concepto de *competencia comunicativa* recibe distintas definiciones. Por una parte, se puede definir de modo restringido, tal como se ha hecho al final de la sección anterior. Por otra parte, existe una definición del término entendido como una macro competencia, que es la que se encuentra en la legislación de Magisterio-Primaria.

3.1 Concepto restringido

[Adaptado de Escandell *et al.* (2009: 1.6) y de Escandell *et al.* (2014: 7.1)]

El término *competencia comunicativa* en su sentido restringido se refiere a la suma de las competencias pragmática y sociolingüística, comentadas en el apartado anterior. Esta concepción restringida del término *competencia comunicativa* implica asumir que hay ciertos conocimientos relacionados con la lengua que están vinculados directamente con el uso comunicativo de esta, mientras que el conocimiento que hemos denominado *competencia gramatical* (fonología, morfología, sintaxis) es independiente del uso de la lengua.

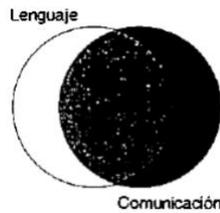
Este punto de vista se libera, por tanto, de la necesidad de considerar una lengua desde un punto de vista funcionalista o finalista, como un sistema de comunicación. O sea, asumir este concepto restringido de competencia comunicativa reconoce que hay propiedades de las lenguas que dependen de su uso comunicativo, pero no implica defender que la única función de la lengua sea comunicarnos y que, también, al contrario, la comunicación esté posibilitada únicamente por la lengua. Veamos algunos ejemplos que invalidan esa asociación:

a) Es posible comunicar un mensaje sin usar la lengua: No existe ningún código ni sistema de signos estructurado que incluya el gesto de mostrar el reloj. Sin embargo, y dependiendo del contexto, que una persona muestre a otra el reloj puede significar:

- que se ha comprado un nuevo reloj
- que ha recuperado el reloj que había perdido
- que ya es muy tarde y hay que irse
- que la otra persona ha llegado muy tarde

b) Existe actividad verbal que no tiene finalidad comunicativa. La organización del pensamiento racional es inconcebible sin la posesión de un sistema lingüístico, pero no tiene un fin comunicativo.

Así, el área de intersección entre lengua y comunicación es, ciertamente, un área importante, pero se trata de realidades diferentes; ni la comunicación exige el uso de la lengua, ni todo uso de la lengua es, estrictamente hablando, comunicativo. Por tanto, deben mantenerse diferenciadas las dos realidades, no se debe caracterizar la lengua en términos estrictamente comunicativos (o sea entender la lengua como un sistema de comunicación) ni caracterizar toda la comunicación en términos lingüísticos.



Esta manera de entender *competencia comunicativa*, en paralelo a *competencia gramatical*, reconoce la importancia de la *competencia comunicativa* como conjunto de conocimientos que permiten hacer un uso conversacional y socialmente adecuado de la lengua, pero establece diferencias entre estas dos competencias, como ya hemos señalado.

Además, este modo de entender la *competencia comunicativa* no implica necesariamente una concepción finalista o funcionalista de la lengua, dicho de otro modo, no implica entender una lengua como un mecanismo o sistema cuyas propiedades se deducen de que es un medio de comunicación. La lengua por tanto no se define desde esta perspectiva como un SISTEMA DE COMUNICACIÓN (recuérdese la nota 4). De hecho, las propiedades formales de la competencia gramatical (por ejemplo, el que los determinantes estén delante de los nombres; o que los morfemas flexivos precedan a los derivativos) no pueden explicarse en ningún caso en términos de la comunicación.

3.2. La (macro) competencia comunicativa

La noción de *competencia comunicativa* o *competencia en comunicación lingüística* que aparece en la ley y en la bibliografía educativa incluye el conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades (lingüísticas –orales y escritas–, discursivas, socioculturales y estratégicas) que permiten que un hablante actúe comunicativamente de forma eficaz y adecuada en cualquier situación concreta de comunicación que se da en el seno de una determinada comunidad de habla.

Nótese que este concepto de competencia comunicativa incluye no solo conocimientos (los que aquí hemos descrito como conocimientos lingüísticos y pragmáticos/sociolingüísticos –competencia gramatical y pragmática/sociolingüística–) sino también habilidades y destrezas, por ejemplo, las cuatro destrezas de la lectoescritura y, según algunos autores, también estrategias para poner en uso esos conocimientos y destrezas. Nótese que en muchos casos se trata de aspectos **no innatos**. La competencia comunicativa se entiende pues como una *macrocompetencia*.

Desde esta perspectiva, no hay un planteamiento unitario respecto a los componentes que integran la competencia comunicativa. Ofrecemos algunos puntos de vista a continuación, tomados esencialmente del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Los contenidos han sido extraídos, en su mayoría, del *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC, donde puedes acudir para ampliar información:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

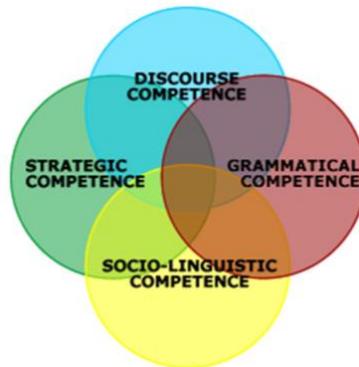
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcom.htm

- **Canale** (1995) habla de cuatro componentes de la competencia comunicativa entendida como macrocompetencia:

- **Competencia lingüística:** Se refiere al dominio del conocimiento lingüístico. La competencia gramatical comprende el léxico, las reglas de la morfología, la

sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología.

- **Competencia sociolingüística:** Relacionada con la adecuación de las producciones al contexto. La competencia sociolingüística está integrada por las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, lo cual permitirá interpretar el significado social de los enunciados.
- **Competencia discursiva:** Se refiere a los modos en que se combinan unidades gramaticales para formar textos, hablados o escritos, coherentes y completos.
- **Competencia estratégica:** Relacionada con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden suplir carencias y lograr una comunicación efectiva.



A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la *competencia sociocultural* y la *competencia social*. Otros autores han añadido también como subcomponente de la competencia comunicativa la *competencia intercultural*, la “habilidad [...] para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Diccionario ELE del CVC).

El modelo de L. Bachman (1990/1995) es uno de los más recientes que ha sido propuesto desde el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Bachman (1990/1995), habla de “habilidad lingüística comunicativa” que puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Se compone de tres elementos: (a) los mecanismos psicofisiológicos que posibilitan la comunicación; (b) competencia estratégica, que se refiere a las capacidades cognitivas específicas que permiten la interacción entre la competencia lingüística y otros aspectos como los conocimientos, experiencias, destrezas, etc., permitiendo un uso mejor de la lengua, y (c) competencia comunicativa, que se compone de competencia organizativa (que incluye la competencia gramatical y textual) y competencia pragmática (que incluye la competencia ilocutiva relativa a las funciones del lenguaje, y la competencia sociolingüística, relativa al comportamiento comunicativo de tipo social).

Dentro de esta concepción como *macrocompetencia* está también la definición del Ministerio de Educación y Formación Profesional de *competencia en comunicación lingüística*. Recuerda el documento de “Introducción” de la asignatura, donde se definía la *competencia en comunicación lingüística* como **la capacidad que un individuo posee de interactuar comunicativamente con otros interlocutores en distintos contextos sociales mediante textos generados por la puesta en práctica de las destrezas lingüísticas**. Nótese que se defiende, por tanto, un uso funcional de la enseñanza de la lengua, esto es, se debe enseñar la lengua para su

funcionamiento en la comunicación.⁸

Como se señala en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en la competencia en comunicación lingüística podemos destacar la interacción de los siguientes componentes (lo que sigue está tomado de dicha web):

- El **componente lingüístico** comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica.⁹
- El **componente pragmático-discursivo** contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El **componente sociocultural** incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El **componente estratégico** permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un **componente personal** que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

→ **Actividad 4. “La competencia comunicativa en la LOMCE”**

3. Lengua-I y Lengua-E

→ **Actividad 5. “Lengua-I y Lengua-E”**

4. Bibliografía

Citada y básica

Bachman, Lyle (1995): “La habilidad lingüística comunicativa”, traducción de “Communicative Language Hability” (1990), en M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 105-127.

Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

Canale, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa:*

⁸ Es necesario aclarar que no es lo mismo la *enseñanza de la gramática del español orientada funcionalmente* –esto es, la enseñanza de la gramática orientada al uso de la lengua en la comunicación– y la *concepción funcional/cognitiva de la gramática* que defienden algunos autores, como se vio en la nota 4.

⁹ Se incluye también una dimensión ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.

documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid: Edelsa, 63-81.
Traducción de: Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

- Canale, M. y M. Swain (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos* 17, 54-62, 18, 78-89.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). *The Study of Language Acquisition*. In Lyons, J. (ed.), *New Horizons in Linguistics*, 242-260. Harodsworth: Pinguin Books Ltd
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Traducido como (1999) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (1980): *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Dussias, Paola E. y Guzzardo Tamardo, Rosa E. (2015): "Alternancia de códigos", en J. Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Londres y Nueva York: Routledge, 264-272.
- Escandell Vidal, M.^a V.; V. Marrero Aguiar; C. Casado Fresnillo; E. Gutiérrez Rodríguez y P. Ruiz-Va Palacios (2009). *El lenguaje humano*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED. Capítulo 1.
- Hymes, D.H. (1966). "Two types of linguistic relativity". En: Bright, W. (ed.) *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114-158.
- Hymes, D. H. (1971/1995): "Acerca de la competencia comunicativa". Traducción de extractos de *On Communicative Competence* (1971, Philadelphia: University of Pennsylvania Press), en M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.
- Lyons, J. (1970) (ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. (Claves de la lingüística). Madrid: Síntesis.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

adicional

(Sobre la noción de **competencia básica, clave; competencia comunicativa y su relevancia en el tratamiento de la lengua española en la educación primaria**)

- Briz Villanueva, Ezequiel (2003) [reimpresión 2011]: "El enfoque comunicativo", en Antonio Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*, Madrid: Pearson, 79-124.
- Cassany, Daniel; Marta Luna; Glòria Sanz (1994) [reimpresión 2008]: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 83-87.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz (1994) [reimpresión 2008]: "Las habilidades lingüísticas. Introducción", en *Enseñar Lengua*, Barcelona: Graó, capítulo 6.
- Coll, César (2007): "Competencias clave, competencias básicas: una encrucijada para la educación escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
http://barcelona.academia.edu/CesarColl/Papers/1198620/Competencias_clave_competencias_basicas_una_encrucijada_para_la_ed_ucacion_escolar
- Coll, César (2007): *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dussias, Paola E. y Guzzardo Tamardo, Rosa E. (2015): "Alternancia de códigos", en J. Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Londres y Nueva York: Routledge, 264-272.
- Escamilla González, Amparo (2008): *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona Graó.
<http://www.terras.edu.ar/jornadas/105/biblio/105Las-competencias-basicas-fundamentacion-concepto-tipologia.pdf>
- Hualde, José Ignacio; Antxon Olarrea, Anna María Escobar (2001). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press. Capítulo 1. (En este capítulo se tratan los contenidos tratados en este tema y de forma esquemática otros que no abordaremos aquí y que se desarrollan también en los caps. 9, 10 y 11 de Escandell *et al.* 2009)

- Lomas, Carlos (ed.) (2014): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, Carlos & Andrés Osoro (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Martín Vegas, Rosa Ana (2018): *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza Fillola, Antonio y Cantero Serena, Francisco José. (2011): "Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos". En A. Mendoza Fillola (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Education, § 5, págs. 14-18.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto* (Claves de la lingüística). Madrid: Síntesis.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: DeSeCo, *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo.
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummmary.sp.pdf>
- Pérez Gómez, Ángel I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación de Cantabria, 1*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Consulta y descarga on-line.
- Pérez Esteve, Pilar (2007): "La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de educación infantil y primaria". En Ministerio de Educación y Ciencia, *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ediciones del MEC, Secretaría General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado, págs. 9- 38.
- Pérez Esteve, Pilar & Felipe Zayas (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial. Segunda parte.
- Prado Aragonés, Josefina (2004): "Didáctica de la lengua y la literatura: conceptos generales y fundamentos científicos", en *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla, 19-74.