

# COMPETENCIA COMUNICATIVA, ARQUITECTURA COGNITIVA Y DISCIPLINAS LINGÜÍSTICAS

M. Victoria Escandell Vidal  
2004

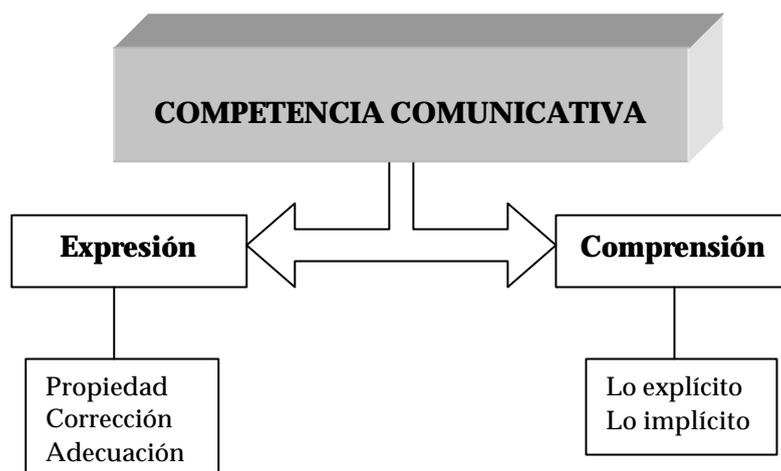
## 1. La competencia comunicativa

Comunicarnos con los demás es algo que hacemos continuamente y aparentemente sin esfuerzo; y, sin embargo, es también una actividad sobre la que apenas tenemos intuiciones: todos hablamos nuestra lengua materna, y nos entendemos en ella, pero no siempre sabemos enunciar cuáles son las reglas o los principios que seguimos al realizar esta actividad. Cuando un extranjero nos pregunta cómo funciona una determinada palabra en nuestra lengua es más que probable que nos ponga en un aprieto, ya que habitualmente no podemos explicar de manera consciente cuáles son las pautas que seguimos. De hecho, hay pocos fenómenos que, siendo tan cercanos para un individuo como el de la comunicación y el uso de la lengua, resulten, sin embargo, tan difíciles de comprender y de traer a la consciencia, si no es a través de una instrucción explícita: sabemos comunicarnos, pero desconocemos la lógica que subyace a la comunicación.

Una teoría lingüística aspira, en último extremo, a caracterizar y explicar en qué consiste eso que llamamos *competencia comunicativa*, (o, menos técnicamente, *dominio del idioma*), es decir, el conocimiento interiorizado que un hablante tiene de la lengua y de sus condiciones de uso. , y que le permiten ; este conocimiento establece las pautas que guían su actuación comunicativa: si alguien se expresa correcta y adecuadamente es porque *sabe* (aunque sea inconscientemente) en qué consisten la corrección y la adecuación, y cómo se logran.

Definir la competencia comunicativa como una cierta clase de conocimiento interiorizado podría parecer demasiado abstracto para los niveles prácticos. ¿Podemos caracterizar la competencia comunicativa de un modo más concreto? Parece que sí. Una manera sencilla consiste en identificar las principales capacidades que debe exhibir un hablante para que consideremos que tiene un buen dominio de la lengua. Debemos preguntarnos, entonces, qué es lo que típicamente saben hacer los hablantes competentes. Seguramente diríamos que un hablante competente es capaz de

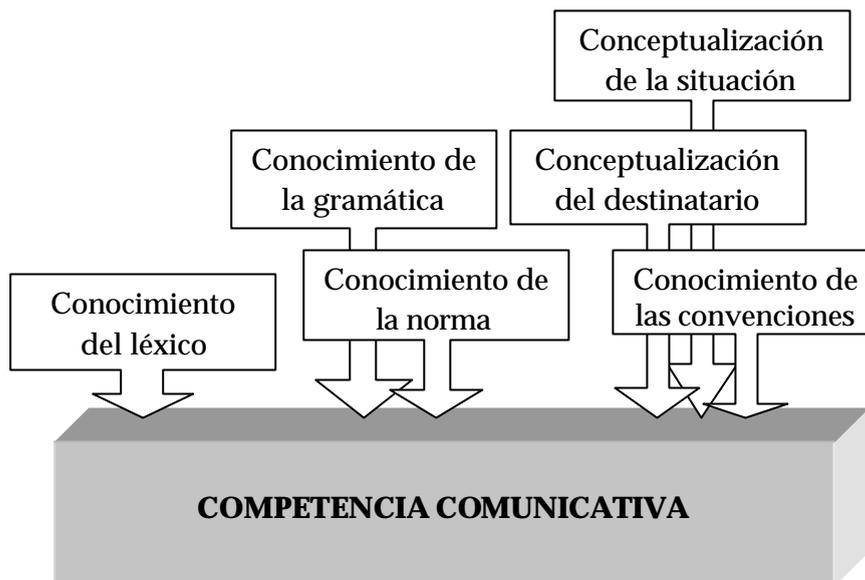
- expresarse con propiedad y corrección, y de manera adecuada a las diferentes situaciones comunicativas, tanto oralmente como por escrito; y
- comprender e interpretar sin dificultades las producciones (orales y escritas) de otros hablantes.



Estas destrezas nos interesan, como decimos, porque representan la manifestación observable de un conocimiento interiorizado: si alguien se expresa correcta y adecuadamente es porque *sabe* (aunque sea inconscientemente) en qué consisten la corrección y la adecuación, y cómo se logran.

Más concretamente, las capacidades en las que se exterioriza la competencia comunicativa incluyen las siguientes:

- expresarse con propiedad requiere un buen conocimiento del léxico, esto es, de las palabras, de sus significados y de sus condiciones de utilización;
- expresarse con corrección supone tener un buen dominio, por una parte, de las reglas gramaticales que determinan la producción de secuencias bien formadas, y, por otra, de los requisitos externos que sancionan lo que se considera correcto desde el punto de vista normativo;
- expresarse adecuadamente con arreglo a las situaciones implica ser capaz de identificar los rasgos pertinentes que definen los diferentes tipos de situación comunicativa (en función de la situación, la relación entre los interlocutores, el género discursivo, etc), y saber qué elecciones lingüísticas resultan adecuadas a cada uno de ellos; y, por último,
- saber hacer todo esto tanto oralmente como por escrito significa conocer, además, las convenciones asociadas al tipo de medio empleado.



El dominio del idioma surge, pues, de la confluencia de diferentes tipos de conocimientos y capacidades parciales y más específicas. Estas capacidades se ponen en práctica tanto en la producción como en la interpretación.

## 2. Adquisición y aprendizaje

Para avanzar en el dominio de la lengua, es imprescindible tener primero una conciencia clara de cuál es la situación de partida. Para empezar, resulta evidente que no todas las capacidades que lo integran se adquieren de la misma manera. Pensemos en la enseñanza de la lengua materna. Al terminar la educación primaria, los alumnos han asentado ya las estructuras gramaticales básicas de la lengua, y una buena parte del léxico; y lo han hecho, además, de manera inconsciente y espontánea, por inmersión en un entorno social en el que se emplea la lengua, y con una incidencia muy limitada de la instrucción explícita (a lo sumo, unas cuantas correcciones ocasionales, sin apenas repercusión estadística en el volumen de lo adquirido).

Y, sin embargo, los alumnos presentan carencias, a veces muy notables, relacionadas con el uso del idioma. Quizá la mayor dificultad (o, al menos, la que tiene mayor incidencia en la producción y la comprensión) es la relacionada con la elección del *registro*. Conocemos como *registros* las diferentes variedades lingüísticas que dependen de las circunstancias de la situación comunicativa (especialmente, el grado de formalidad y el tipo de relación entre los interlocutores). Pues bien, todos los alumnos dominan en cierta medida los registros familiar y coloquial en que se han venido moviendo en los años anteriores. Pero estos registros no son válidos para las tareas a las que tienen que enfrentarse durante sus años de enseñanza secundaria, bachillerato y universidad; y tampoco lo serán, presumiblemente, para

el desempeño de su vida profesional en el futuro. Uno de los principales retos, por lo tanto, es el de conseguir que los alumnos sean capaces, de entrada, de utilizar nuevos registros que les permitan expresarse con propiedad y adecuación en las situaciones que implica su participación en la vida académica (básicamente, la exposición oral o escrita de los contenidos que aprende en las diversas materias, o la reflexión propia sobre aspectos particulares de dichos contenidos, todo ello en un entorno institucional).

Los problemas de registro no atañen sólo a la producción, sino también a la comprensión. Muchos alumnos no son capaces de entender los textos que les brindan la información que tienen que aprender: las dificultades radican sobre todo en el uso de términos técnicos y específicos, pertenecientes a un ámbito más abstracto, y también en la utilización de patrones sintácticos más complejos. La consecuencia directa es que el aprendizaje mismo se ve extraordinariamente limitado por una falta de comprensión de las fuentes básicas. A estas dificultades habría que añadir las que surgen cuando se trata de realizar operaciones lingüísticas algo más elaboradas, como las que implican, por ejemplo, compilar información obtenida de diversas fuentes, establecer nuevas relaciones entre los conocimientos adquiridos o presentar argumentos a favor o en contra de un determinado asunto.

El desarrollo ulterior de estas capacidades no siempre se produce de manera espontánea a partir del contacto con el tipo de muestras relevantes, sino que suele requerir actuaciones didácticas específicas, cuyo objetivo será el de ampliar la base de conocimiento adquirido. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con el paso de las estructuras gramaticales básicas a otras más elaboradas (por ejemplo, el empleo de construcciones sintácticas con relaciones de subordinación más complejas), o con la ampliación del caudal léxico disponible (con la adquisición de nuevas palabras y el consiguiente establecimiento de redes léxicas cada vez más densas).

La necesidad de una instrucción explícita para mejorar algunas capacidades de la propia lengua materna no es, en absoluto, sorprendente o inesperada. De hecho, como sabemos perfectamente, hay capacidades relacionadas con el lenguaje que no se adquieren nunca espontáneamente, sino que precisan de un entrenamiento específico: saber leer y escribir sólo se consigue tras meses (o años) de entrenamiento dirigido. Pues bien, lo mismo ocurre con otras habilidades más concretas como, por ejemplo, redactar una instancia: para hacerlo, es necesario haber aprendido en qué circunstancias se usa el formato de instancia para hacer una solicitud, cuáles son sus partes y qué fórmulas se emplean en ellas.

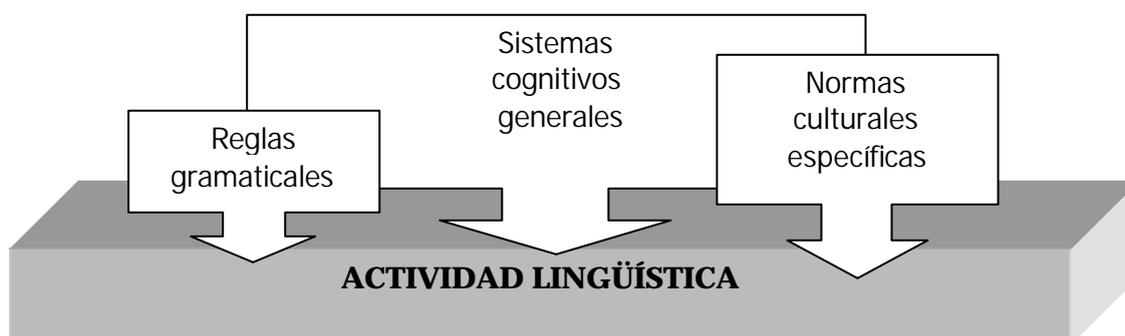
Todo esto indica, pues, que hay componentes sustanciales de la competencia comunicativa cuyo desarrollo está fuertemente condicionado por una instrucción guiada y explícita, como la que se lleva a cabo de manera programada y sistemática en las instituciones educativas: un hablante privado del acceso a la educación difícilmente poseerá un buen dominio de la lengua en toda su amplia gama de registros.

Resulta ingenuo, en consecuencia, pensar que el dominio de la lengua materna se obtiene simplemente por inmersión, mientras que el de una lengua extranjera requiere años y años de esfuerzo consciente. Si bien es cierto que el hablante nativo goza de una innegable ventaja de partida, no es menos cierto que lograr un buen dominio de su idioma le exige también una cierta dosis de instrucción explícita, especialmente en lo que se refiere a los aspectos del uso de la lengua culturalmente determinados.

### 3. Las bases de la capacidad comunicativa

Cuando entendemos la comunicación como la transmisión de información por medio de un código, la existencia de regularidades deriva directamente de la naturaleza del propio código. Sin embargo, el uso del código lingüístico no es suficiente para explicar la comunicación humana; es necesario dar cabida también a elementos externos, de la situación o de nuestro conocimiento del mundo, y a los procesos que hacen posible integrarlos con lo codificado lingüísticamente. La reflexión sobre el lenguaje debe identificar cuáles son las fuentes de las que proceden las regularidades que observamos. El modelo de la comunicación propuesto nos permite sistematizar los componentes de la competencia comunicativa. Después de las distinciones que hemos introducido, podemos ver que las regularidades provienen de tres fuentes:

- del conocimiento compartido del léxico y de las reglas de la gramática, es decir, del conocimiento del código;
- del conocimiento compartido de un conjunto de representaciones, que adquieren la forma de normas culturales específicas; y
- del hecho de que, como seres humanos, compartimos una misma base biológica, es decir, un mismo sistema cognitivo, capaz de un mismo tipo de operaciones.



El carácter social y compartido de una buena parte de las representaciones internas que manejamos constituye precisamente una de las bases de la competencia comunicativa. Si podemos decir que un hablante es o no competente, o es más o menos competente que otro, o que ha mejorado su nivel de competencia, es precisamente porque hay un conjunto de representaciones culturalmente

establecido que determina lo que en cada grupo se considera aceptable en lo que respecta a la conceptualización de las situaciones comunicativas, de los elementos que en ellas intervienen y del uso lingüístico que les corresponde. Es precisamente sobre este conjunto de representaciones sobre lo que debe actuar la enseñanza cuando lo que se quiere conseguir es que un individuo comparta las claves que gobiernan la interacción verbal.

El clasificar a la comunicación entre las actividades intencionales —y, por lo tanto, entre las formas de comportamiento— es un paso necesario para que este objetivo sea alcanzable: si comunicarse es participar en una forma de conducta, entonces las pautas que regulan la actividad comunicativa se pueden modificar, enseñar, aprender, evaluar... Y para ello es posible emplear medios semejantes a los que se utilizan para modificar otras formas de conducta: explicación, reflexión y racionalización, por un lado, y práctica guiada, por otro.

La competencia comunicativa está formada por el conocimiento de las reglas gramaticales, por un lado, y por el de las normas culturales, por otro. Lo que tenemos que plantearnos ahora es cuál es la perspectiva que deberíamos adoptar para poder describir y explicar adecuadamente el funcionamiento de todas las regularidades de la comunicación. Parece innegable, de entrada, que no habrá ningún enfoque único que pueda abarcar a la vez los tres tipos de regularidades con un mismo vocabulario básico: está claro que las regularidades se observan en niveles diferentes, y deben ser diferentes, en consecuencia, los instrumentos que utilicemos para caracterizarlas.

Una parte importantísima de estas regularidades depende, por supuesto, del uso compartido de un mismo sistema lingüístico. Dentro de nuestro modelo podemos enfocar con nueva luz el lugar del conocimiento gramatical. El conocimiento tácito que como hablantes tenemos de la gramática de nuestra lengua materna es un tipo de conocimiento interiorizado, que se adquiere a partir de la exposición a un conjunto de datos lingüísticos. Cada individuo aprende, al menos, la lengua de la comunidad en la que vive (y no otra lengua diferente), de modo que comparte con los demás miembros el conocimiento de las reglas gramaticales. Por consiguiente, este conocimiento lingüístico puede concebirse como un conjunto de representaciones ampliamente compartido por los integrantes de su comunidad. El hecho de que lo conceptualicemos como un conjunto de representaciones no quiere decir que dicho conocimiento sea necesariamente accesible a la introspección y a la consciencia, y que resulte fácilmente expresable de modo declarativo. De hecho, la mayoría de los hablantes, a pesar de exhibir un comportamiento lingüístico correcto, son incapaces de enunciar explícitamente las reglas que subyacen a su propia actuación.

Pero la comunicación está, como hemos visto, sometida a regularidades que van más allá de las reglas que gobiernan la buena formación de las estructuras gramaticales y que tienen que ver con la integración de los contenidos lingüísticos con otros datos y hechos provenientes de la situación extralingüística, que a su vez

están determinados por pautas de comportamiento cultural, que hemos analizado con cierto detalle en los capítulos 3-6. Conviene, por tanto, encomendar a disciplinas diferentes la explicación de cada uno de estos tipos de regularidades.

De igual modo, es preciso no olvidar que todo conocimiento se sustenta en unas bases cognitivas generales. Una reflexión más profunda requiere, por tanto, indagar sobre cuáles son los principios que subyacen a nuestra capacidad comunicativa. Efectivamente, los hechos indican, por ejemplo, que la adquisición del conocimiento gramatical resulta posible gracias a la existencia de una base cognitiva, exclusiva de los miembros del género humano y especializada en el procesamiento de los datos lingüísticos: esta base no se limita a extraer generalizaciones inductivas a partir de los datos, sino que impone restricciones sobre el tipo de operaciones posibles y sobre el tipo de hipótesis que los hablantes hacen acerca de los datos durante el proceso de adquisición. Sólo así pueden explicarse algunos hechos que, de otro modo, resultarían totalmente sorprendentes e inesperados. Entre estos hechos, podemos mencionar los siguientes:

- a pesar de su extraordinaria complejidad, la lengua materna se adquiere a partir de un conjunto fragmentario de datos, y a una edad en la que las capacidades cognitivas generales apenas han comenzado su desarrollo;
- todos los miembros de la especie humana (excluyendo casos patológicos) van alcanzando estadios equiparables de dominio de su lengua, en un mismo periodo de su vida, y con independencia tanto del tipo de lengua que se adquiere como del grado de inteligencia general de cada individuo.

Algo semejante cabría decir con respecto a las bases cognitivas de otras capacidades involucradas en el uso del lenguaje.

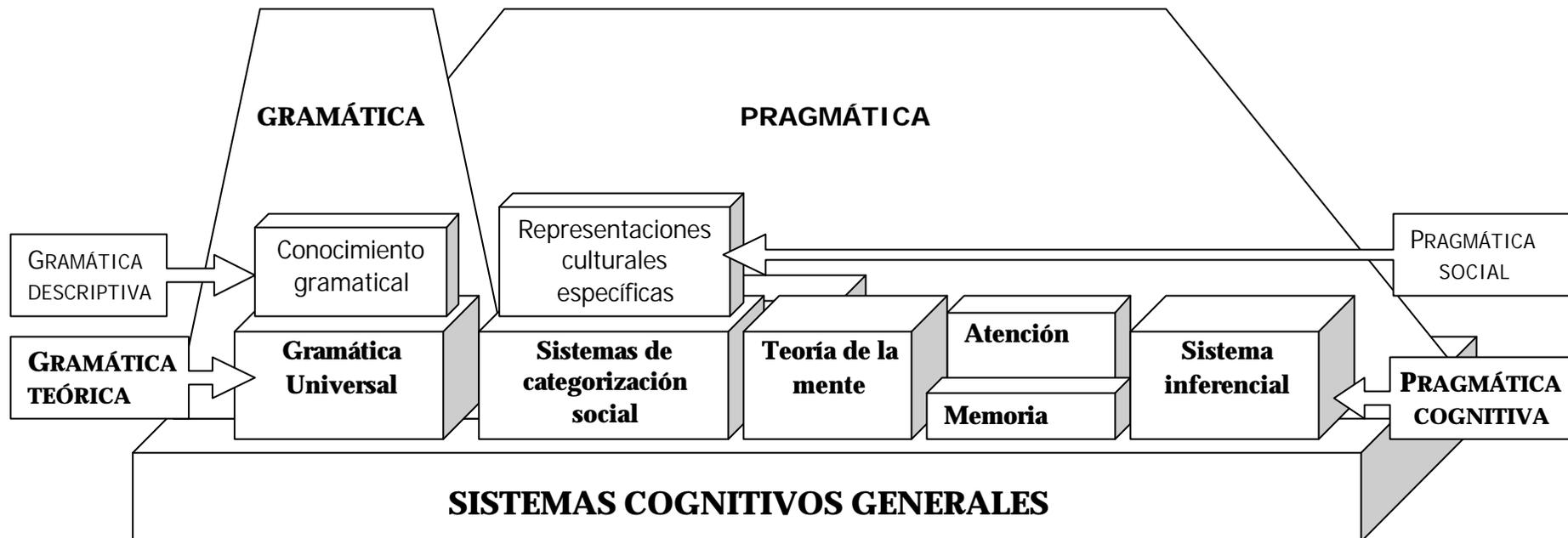
#### **4. Componentes y disciplinas**

Pues bien, el modelo que hemos propuesto, con la diferenciación entre diversos tipos de componentes, nos ayuda a caracterizar diferentes tipos de acercamientos al estudio de la lengua, en función de cuáles sean los componentes a los que se dé prioridad:

- Hay lingüistas que se ocupan fundamentalmente de caracterizar el lenguaje en el nivel de los *elementos*, es decir, de los componentes observables, y ponen el énfasis en los aspectos cuantitativos y físicos. Este es el enfoque, por ejemplo, de la fonética, que se ocupa de los aspectos directamente perceptibles de las señales; es también el del análisis de la conversación, que se centra, entre otras cosas, en la estructura y la distribución de turnos entre hablantes; o el de la sociolingüística, que busca correlaciones significativas entre el uso lingüístico y las variables individuales (edad, sexo...) y sociales (clase social, nivel de estudios...).

- Hay, por otro lado, quienes se ocupan de las *representaciones*. Tratan de sacar a la luz las pautas que subyacen al comportamiento comunicativo de los hablantes de una determinada cultura. Entre este tipo de estudios, colocamos los que se ocupan de describir las reglas gramaticales, que constituyen el terreno de la *gramática descriptiva*; y se encuentran también los que pretenden caracterizar las normas sociales, que se agrupan bajo el nombre de *pragmática social*: en estas últimas se incluyen, por ejemplo, las investigaciones que ponen de manifiesto la existencia de diferentes sistemas de cortesía, o las que describen las especificidades culturales de los diferentes géneros discursivos. Cada tipo de regularidad tiene, pues, un origen y un estatuto, y su estudio debe abordarse, por tanto, desde disciplinas diversas. La tarea de hacer explícitos los principios que determinan las regularidades que tienen que ver con el código corresponde a la gramática descriptiva; la de caracterizar el conjunto de normas que tienen vigencia en una determinada cultura atañe a la pragmática social: juntas proporcionan el aparato descriptivo básico que conviene manejar en la enseñanza.
- Existen, finalmente, quienes investigan sobre los *procesos*. Tratan de descubrir cuáles son los principios que guían las operaciones internas que combinan los datos, tanto en la codificación y decodificación como en la inferencia. En su orientación más abstracta, trata de descubrir cuáles son las capacidades cognitivas que dan lugar a los procesos. Su objetivo último es, pues, identificar lo que de universal y biológico hay en el lenguaje y en la manera en la que éste interactúa con otros sistemas. En este sentido, el tipo de generalizaciones que se persiguen es diferente de las que pueden lograrse al hablar de representaciones: mientras que podemos esperar variaciones culturales en lo que a las representaciones se refiere, no debería haberlas, en cambio, cuando hablamos de operaciones cognitivas, ya que el nivel al que nos movemos es mucho más general y abstracto. Por tanto, cuando analizamos los procesos, debemos aspirar a establecer y formular principios universales sin excepciones. En cuanto a las bases cognitivas que las sustentan, los sistemas que constituyen la base general sobre la que se sustenta el conocimiento lingüístico son tarea de la gramática teórica; la pragmática cognitiva, por su parte, debe tratar de descubrir cómo interactúa el sistema gramatical con el resto de los sistemas cognitivos. Estos dos enfoques constituyen un paso más en la reflexión teórica sobre el lenguaje y su funcionamiento.

El reparto del trabajo puede representarse como en el siguiente esquema:



Estas reflexiones encajan perfectamente con nuestros conocimientos actuales acerca de los procesos cognitivos. Hoy se sabe que todos ellos están determinados por dos grandes clases de restricciones: las que impone la propia configuración del cerebro y las que dependen de la experiencia individual. Parece lógico suponer que lo común puede provenir de dos grandes fuentes: o deriva de un conjunto de experiencias compartidas, o depende de la manera en que funcionan nuestros sistemas cognitivos.

- Las restricciones que dependen de la propia configuración del cerebro reciben el nombre de *configuracionales* o *arquitecturales*, y dependen de la manera en que éste está diseñado, estructurado y organizado. Son, por tanto, restricciones que forman parte de la dotación genética que caracteriza a los miembros de nuestra especie y se manifiestan como rasgos comunes a todos ellos. Por ejemplo, la gama de sonidos audible para la especie humana es diferente de la de otros seres vivos y, en consecuencia, restringe el ámbito de frecuencias a las que podemos responder.
- Las restricciones que derivan de la propia experiencia son claramente *individuales*: cada sujeto es y se ha desarrollado en un entorno irreplicable, y su peripetia vital ha imprimido en él huellas únicas. Sin embargo, una buena parte de nuestra experiencia individual es análoga a la de los miembros de la comunidad en que hemos vivido. Es más, como hemos visto, todas las sociedades se ocupan de que sus miembros compartan un cierto número de conocimientos, creencias o de principios —y a ello dedican, ciertamente, un esfuerzo considerable—. De este modo, aunque la experiencia sea individual, el hábito y el aprendizaje la hacen en gran parte colectiva. Cuando aprendemos una lengua extranjera debemos aprender también cuáles son las convenciones que imperan en la cultura a la que pertenece.

## 5. Conclusión

Las reflexiones anteriores nos ofrecen un espacio esquemático en el que situar y entender los diferentes tipos de enfoque y su materialización en disciplinas concretas. Ninguna disciplina puede, por sí sola, dar cuenta de toda la complejidad de componentes y procesos que configuran nuestra competencia comunicativa. Sólo una integración adecuada y coherente de perspectivas será capaz de devolvernos, a medio plazo, una imagen más detallada y completa de todas las capacidades y de todos los sistemas que entran en juego en la comunicación lingüística.