

Competencia comunicativa e interpretación: reflexiones lingüísticas y didácticas

Edith Le Bel

Hoy en día ¿quién no alude a la noción de «competencia comunicativa» (C.C.) en la reflexión, en la práctica o en el comercio de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras?

Desde la aparición del concepto, cuya paternidad se suele atribuir a Hymes (1972)(1) en su «On Communicative Competence», han pasado casi veinte años, durante los cuales las interpretaciones de lo que esta noción recubre han sido diversas.

Nacida de la crítica del concepto chomskyano de «competencia» que alude a la capacidad por parte de un locutor ideal de generar una infinidad de oraciones a partir de un número reducido de reglas, independientemente de los contextos situacionales y socio-culturales de su producción o recepción, la C. C. se define como un concepto mucho más amplio en la medida en que «elle met en oeuvre des fonctions d'ordre cognitif, volitif ou affectif et toute une expérience sociale» (D. Coste, 1978: 27) al integrar los parámetros situacionales del acto enunciativo.

En efecto, tal como lo recogen Coste y Galisson (1976) en su **Diccionario de Didáctica**, esta noción supone no sólo el dominio de las reglas del sistema gramatical de una lengua sino también el **conocimiento** de las reglas de su empleo apropiado a las circunstancias situacionales de su enunciación y la **capacidad** de utilizarlas.

En su definición del concepto de C. C., estos autores insisten en el **carácter práctico** de este conocimiento y, por otra parte, hablan en términos de **complementariedad** de ambas competencias lingüística y comunicativa.

Con todo, alrededor y a raíz de esta idea de complementariedad y del énfasis en el carácter práctico de la C.C., se han dibujado tres grandes tendencias definitorias de la noción de C. C. que Sophie Moirand (1982) cataloga de «glissements simplificateurs» o «dérivations réductrices» y que, en todo caso y a pesar de la abundante literatura escrita al respecto, han sembrado -y siguen sembrando- la confusión entre los profesores -adeptos entusiastas u opositores encarnecidos- de los enfoques comunicativos.

Entre esos «glissements», destacan, pues, 3 concepciones:

* una concepción **restrictriva** que asimila la C.C. a un «savoir- faire», una habilidad que rige las transacciones orales de «face à face» y no concierne a las actividades de producción o comprensión escrita:

«En tant qu'outil d'analyse et d'interprétation, la compétence de communication n'aurait de pertinence que locale pour les pratiques conversationnelles, notamment dans cette zone exemplaire mais limitée qu'est le dialogue» (Coste, 1978:25)

* una concepción **universalista** que postula la existencia de una misma C.C. para todos, como totalidad única aunque se produzcan diferencias individuales a nivel de «actuación» comunicativa.

Las consecuencias pedagógicas de este transfert de la pareja «competencia/actuación» de Chomsky, desde un mismo planteamiento inneísta, son importantes.

En efecto, la C.C. no tendría por qué ser adquirida puesto que ya existe en la comunidad de la lengua materna. Bastaría con actualizarla en otra comunidad lingüística.

Estas consecuencias desembocan en una tercera concepción:

* una concepción **disociativa** que establece una relación aditiva entre dos entidades complementarias pero independientes: la competencia lingüística y la competencia comunicativa:

«Certains pensent qu'on peut traiter séparément compétence linguistique et compétence de communication. Dans cette perspective, on entend dire parfois que les approches structurales visent essentiellement l'acquisition d'une compétence linguistique (sur laquelle viendraient se greffer après coup des capacités communicatives) alors que les approches communicatives mettent d'abord l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication (celle du système linguistique étant considérée comme secondaire dans la communication. Cette dichotomie un peu hâtive (Galissou 1980) amène certains auteurs à privilégier le rôle de l'une aux dépens de l'autre, niant ainsi la complémentarité de leur fonctionnement» (S.Moirand, 1982:16)

Si bien es verdad que se ha podido gritar en un momento dado: «S.O.S....Didactique des langues en danger...Intendance ne suit plus...»(Galissou), parece ser que la confusión actual es más bien sintomática de una cierta precipitación por parte de dicha «intendance» en poner en práctica un concepto pragmlingüístico no siempre muy claro, adelantándose en una adhesión o en un rechazo injustificados del enfoque metodológico que ése sustenta.

Como ejemplo ilustrativo de lo que llamamos «precipitación», citaremos algunas de las observaciones emitidas recientemente en un Congreso de Lingüística Aplicada (2):

«Según Wilkins (1983:36), de estas habilidades (3), la más compleja es la producción oral. De más está señalar que si a esta producción oral le **agregamos** los elementos comunicativo y apropiado (como lo exige el enfoque comunicativo), su grado de dificultad aumentará proporcionalmente.»/.../

«La insistencia en la producción oral comunicativa y apropiada del enfoque comunicativo, si bien deseable en el contexto de una L1/L2, no obedece a una necesidad real en el caso de un idioma extranjero precisamente por su condición de **sistema lingüístico complementario** aprendido en un entorno en el cual normalmente **no se utiliza con fines prácticos**. Para la mayoría de los alumnos de un idioma extranjero, su motivación de aprendizaje es del tipo instrumental y el uso potencial de éste se limita a **situaciones receptivas** o de **reconocimiento pasivo** que no implican el tener que salir de su región o país de origen.»(1990: 50) (4).

De estas observaciones se desprenden, a nuestro entender, unas confusiones que concentran todos los «glissements» anteriormente aludidos respecto al concepto de C. C.

En efecto:

- al asociar dicha noción exclusiva y restrictivamente a la expresión oral;
- al reducir la comprensión escrita a un mero «décodage» pasivo independiente de los parámetros comunicativos;
- al independizar artificialmente los componentes lingüístico -entiéndase gramatical, morfo-sintáctico- y comunicativo;

subyace de las observaciones citadas una acepción reduccionista y poco realista de la noción de competencia comunicativa siempre movilizada en toda actividad lingüística.

En resumen, se define aquí el concepto de C. C. como un «savoir-faire» que se asimila de manera restrictiva a un «saber-comunicarse» oral y exclusivamente con fines pragmáticos, en transacciones cotidianas de «face à face».

Además, esta confusión puede llevar al profesor a caer en la trampa de unas prácticas mecanicistas en nombre de un «savoir-faire» desvinculado de un «savoir-signifier», de un «savoir-référent» y de un «savoir-repérer».

Aunque, en nuestra opinión, de manera demasiado caricatural, Petitbon (1981 :137), refiriéndose a Wilkins, expresa este peligro en los siguientes términos:

«Tout se passe comme si l'on se proposait de fournir aux apprenants un stock de réponses automatiques à des sollicitations émanant de mini-situations de communication juxtaposées, sans aucun lien entre elles./.../On se croirait revenu aux plus beaux jours de la linguistique structurale, à la différence près que ce sont cette fois les valeurs fonctionnelles des énoncés et non les structures syntaxiques des phrases qui sont soumises à des **procédures de classement et d'étiquetage** sans aucune valeur explicative».

Aunque no se debe confundir «instrumento» y «práctica» pedagógica, es decir «inventario lingüístico» y «metodología» en la reflexión sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, esta crítica nos pone en guardia y nos recuerda que aprender un idioma «ce n'est pas enmagasiner un SAVOIR (fût-il un savoir-faire), c'est s'emparer d'un POUVOIR, celui de construire, transmettre et reconnaître de la signification» (ibid:138).

En este sentido, coincidimos con aquellos teóricos de la didáctica (5) que han construido un modelo plural, integrador, «globalisant» de la noción de C.C. cuyos componentes- gramaticales, textuales, referenciales, discursivos y socio-pragmáticos - están movilizados todos y simultáneamente, aunque en grados variables, en toda actividad lingüística - oral o escrita, de producción o de recepción - en una estrecha imbricación.

Por esta razón, aunque sin pretensión de novedad, quisieramos contribuir a la «remise en place» de esta noción tan «galvaudée» a través de un ejemplo de racionalización de los componentes de la C.C. movilizados para la interpretación de los valores discursivos de un signo lingüístico - el pronombre ON - en un texto publicitario.

Con este «retour au linguistique», pretendemos luchar contra los «glissements réducteurs» anteriormente aludidos y dejar patente la necesidad de enfocar la C.C. desde un punto de vista plural y globalizador en nuestras reflexiones y prácticas didácticas.

Desde una perspectiva enunciativa, si partimos, por un lado, del carácter inter-individual constitutivo del lenguaje y consideramos toda enunciación como acción comunicativa y como fruto de «l'intention en quelque sorte d'influencer l'autre» (Benveniste, 1966:242) y si, por otro lado, enfocamos el aprendizaje de una lengua como una actividad cognitiva, es decir como construcción, habremos de suponer que la C.C. es definitoria de toda actividad lingüística.

Pues bien, definimos la lengua como un sistema de signos interiorizado por los interlocutores y actualizado en la producción/recepción de un(os) enunciado(s), fruto de un acto enunciativo singular y lugar de inscripción de los parámetros situacionales constitutivos de dicho acto.

Esto significa que los interlocutores comparten un «saber», una interiorización de las potencialidades tanto enunciativas como argumentativas de los signos que se actualizan en una significación discursiva en función de las intenciones perlocutivas del locutor, inferidas del texto por el interlocutor - lector u oyente -, a partir de ese saber, de la configuración de las marcas formales de la enunciación y de las propias circunstancias situacionales de los interlocutores.

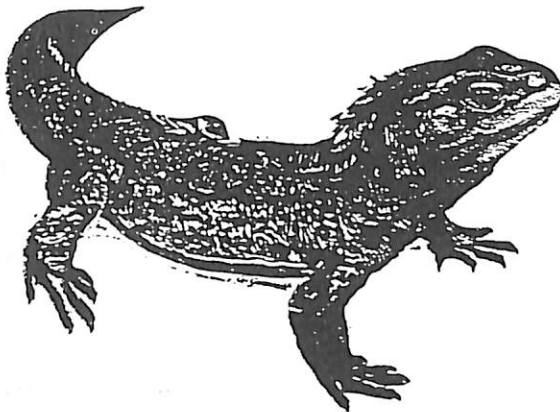
Con el fin de racionalizar los componentes del concepto C. C. que el acto interpretativo supone, reflexionaremos a continuación sobre los parámetros que intervienen en la interpretación del funcionamiento discursivo del morfema «ON» escogido a título de ejemplo.

A nuestro parecer, para interpretar a ON, hemos de recurrir a tres «saberes» que encajan perfectamente con la concepción plural y globalizadora de C. C. aludida en los modelos anteriormente referidos:

1. Los valores enunciativos y argumentativos de ON;
2. Los «repérages» formales de las operaciones enunciativas inscritos en el texto en relación con este pronombre;
3. Las circunstancias situacionales del intérprete: parámetros psico-socio-culturales (representaciones, ideología, conocimiento del mundo, etc.) (6).

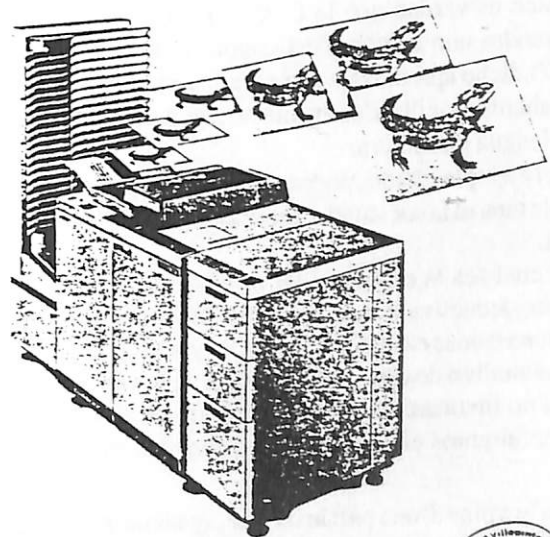
Siguiendo con nuestro ejemplo, realizaremos ahora la interpretación de los valores discursivos de ON en el texto publicitario «KONICA»:

**Chez les Hattérias,
on a peu évolué
depuis 130 millions d'années.**



Hattéria: l'omnivore du Cretacé, forme des amphibiens dans laquelle l'homme est l'unique représentant actuel et semble avoir été créé en compagnie de deux autres espèces, il y a 130 millions d'années.
Hattéria: une évolution de l'homme, depuis 130 millions d'années.

**Chez KONICA,
on améliore nos performances
tous les ans.**



KONICA 760 ZA :
la puissance d'un 76 copies par minute,
la simplicité de l'automatisme intégral.



La vitesse vous permet de copier 73 copies à la minute, soit 4500 copies à l'heure. Le Konica 760 ZA est aussi capable de copier des gommes, des accessoires ou d'obtenir une solution à tous vos problèmes de duplication. Choisissez un appareil automatique avec recopie à un maximum principal de 1.000 feuilles et de 2 mégapixels.

de 1000 feuilles. Sélection automatique des formats, contrôle automatique du contraste pour une qualité optimale et un gain de 2 fois de réduction et 2 agrandissement (origine ou impresseur) réglage par pas de 0,01 mm de 0,20 et 1,51). L'ordinateur contrôle vous sert de guide dans toutes vos opérations grâce à l'affichage des messages en français.

Vous pouvez bien sûr lui associer deux trousseaux de 10 copies chacune, comprenant 20 feuilles par côté de format A4 ou format A3. Le Konica 760 ZA est conçu dans un seul but: l'efficacité optimale grâce à son automatisme intégral.

KONICA BUREAUTIQUE S.A., 5, rue des Saules 92024 NANTERRE Cedex, Tél. 01 49 06 22 00

76 copies par minute
Régulation automatique
Zéro maintenance

Konica
PHOTOCOPIEURS

Este anuncio juega con el paralelismo icónico y sintáctico para resaltar mejor el contraste entre los contenidos enunciados.

ON aparece, en efecto, en dos enunciados asertivos de similar construcción. La determinación co-textual de ON - «chez» + una especie, «les Hattérias», en un caso; «chez» + nombre propio - la empresa «Konica», objeto de la publicidad en el otro caso - le confiere, a primera vista, el estatus referencial de no-persona, plural indeterminado y agente de procesos valorados por el locutor en términos contradictorios:

- En el primer caso, resalta la estaticidad marcada por:
 - el contenido léxico («évolué») modalizado negativamente por el adverbio de opinión «pen»;
 - la localización temporal («depuis 130 millions d'années»); el tiempo utilizado -el «passé composé»- que expresa un proceso empezado desde entonces y todavía abierto sobre el presente de enunciación del locutor.
- En el segundo caso, resalta el dinamismo, la eficacia, connotados a través:
 - del axiológico «performances»;
 - del verbo de modalidad «améliore»;
 - y de la localización temporal «tous les ans».

En efecto, la aparición de NOS en este segundo enunciado cuestiona su paralelismo con el anterior y el valor referencial de ON.

En efecto, NOS puede considerarse ya sea, en relación complementaria con un ON «embrayeur», inclusivo del locutor portavoz de la empresa «Konica»; ya sea, en relación contrastiva con un ON no-persona que la localización asociada «chez Konica» equipara a un *ils* de quien el locutor se disocia para identificarse, a través de «nos performances», con el lector.

ON, inclusivo o no de los interlocutores, permite al lector darle una interpretación referencial en uno u otro sentido, según cual sea el rol social con el que se identifica (comprador-consumidor, comprador-prestador de servicios).

Permite también al locutor, incluirse o no en ON con la misma eficacia perlocutiva.

Esperamos haber dejado patente con este ejemplo que la interpretación de un signo lingüístico en su funcionamiento discursivo moviliza toda una serie de parámetros - savoir y savoir-faire - lingüísticos, referenciales, pragmáticos y sociales estrechamente imbricados entre sí que constituyen la noción unificada de C. C.

Esta no constituye pues un valor añadido a un saber lingüístico desencarnado, sin anclaje situacional y al que se acudiría exclusivamente en interacciones dialógicas sino, confiamos haberlo dejado claro, una entidad integradora de parámetros diversos - enunciativos, argumentativos, referenciales y psico-socio-culturales - que nos deben dictar estrategias de enseñanza que favorezcan su construcción desde una perspectiva unificadora en lugar de disociar sus componentes artificial y arbitrariamente.

Si bien es verdad que la C. C. «n'est pas débrayable d'une culture et d'une langue données, ce qui veut dire aussi qu'apprendre une langue c'est encore et toujours (...) apprendre une nouvelle compétence de communication» (Coste, 1978:27), dicho aprendizaje no se realiza a partir de la nada: la C. C. es un concepto dinámico que se va enriqueciendo a partir de los saberes movilizados en nuestras experiencias enunciativas en lengua materna y que interfieren en nuestro aprendizaje de una lengua extranjera.

En el ejemplo citado, podemos observar que el conocimiento de las características argumentativas del texto publicitario aplicable tanto a la sociedad francesa como a la española, favorece la capacidad interpretativa de los valores de ON del nativo español.

Sea cual sea la metodología privilegiada por el profesor para la enseñanza de los aspectos gramaticales - explícita o implícita; deductiva o inductiva - no debemos de olvidar que el «apprenant» construye su gramática. Ayudarle a entender las características enunciativas de ON y a «repérer» en el co-texto los indicios que permiten descubrir el estatus referencial y argumentativo de este pronombre en su imbricación con su experiencia del texto publicitario, constituye una meta que no puede sino favorecer el enriquecimiento de su C.C. en lengua extranjera.

Concluiremos estas reflexiones citando unas palabras de Petitbon (1981) que hacemos nuestras:

«Il n'y a plus d'une part la langue, système abstrait de référence, et d'autre part l'emploi de la langue visant à la réalisation de besoins langagiers spécifiques» (pág. 142) (...) nous voulons que l'apprenti-énonciateur ressente très fortement sa **force d'intervention** dans le discours (au double niveau de la production significative et de la reconnaissance interprétative d'énoncés». (pág. 144).

Notas

(1) Hymes (Trad. fr. 1984) reivindica dicha paternidad: «Il semble bien que les citations faites par les linguistes se réfèrent généralement à l'une de mes publications...» (pág. 124).

(2) Cfr. ABELLO COMTESSE, C. (1990): «Objetivo de aprendizaje de un idioma extranjero: competencia comunicativa. ¿Cuánta idealización hay en nuestra práctica pedagógica?» in **Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Sevilla, 5, 6 y 7 de abril de 1989**. AESLA: Asociación Española de Lingüística Aplicada.

(3) i. e. las cuatro «habilidades» o «zones d'apprentissage».

(4) El subrayado es nuestro.

(5) Cfr. D.Coste (1978), S.Moirand (1982) o M.Canale (1983) entre otros.

(6) Para el desarrollo exhaustivo de cada uno de estos parámetros, véase LE BEL (1990), capítulo tercero.

Bibliografía

BENVENISTE, E. (1966): **Problèmes de Linguistique Générale**, T.I. Paris, Gallimard. CANALE, M. (1983) «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy» in J.C. Richards y R.W. Schmidt (ed.): **Language and Communication**. London, Longman.

COSTE, D. (1978): «Lecture et compétence de communication». **Le Français dans le Monde**, 141, pp.25-34.

COSTE, D; GALISSON, R. (1976): **Dictionnaire de Didactique des Langues**. Paris, Hachette.

GALISSON, R. (1980): **D'hier à aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Etrangères**. Paris, Clé International.

HYMES, D. (1972): «On Communicative Competence» in J. B. Pride y J. Holmes (ed.): **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin. Trad. fr.: **Vers la compétence de communication**. Paris, Crédif-Hatier, 1984.

LE BEL, E. (1990): **Contribución al estudio del pronombre francés «ON»**. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

MOIRAND, S. (1982): **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris, Hachette.

PETITBON, C. (1981): «Référence et communication dans l'apprentissage d'une langue seconde ou: l'école du repérage» in **Linguistique et pédagogie**. Travaux XXVIII. Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherche sur l'Expression Contemporaine. Université de Saint-Etienne.

WILKINS, D. (1983): «Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teaching of languages in secondary schools» in: K. Johnson et al.(ed): **Perspectives in Communicative Language Teaching**. London, Academic Press.