

IDEALIZACION Y COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

AURA BOCAZ S.

Area de Inglés

El presente trabajo argumenta en favor de la competencia comunicativa como la opción más gratificante, a nuestro entender, en cuanto al objetivo terminal de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Apoyándonos básicamente en lo propuesto por Hymes (1972) respecto a competencia comunicativa, como también en la extensa discusión que sobre el particular han entregado Bell (1976) y Lyons (1977), creemos que se la puede describir como el punto donde mejor se equilibran las idealizaciones extremas entregadas por las abstracciones de la competencia lingüística como por la omnicompetencia comunicativa.

Para propósitos de mayor claridad, consideramos aconsejable puntualizar los alcances conceptuales que aquí se atribuyen a los términos dentro de los cuales se sitúa la presente discusión. Puesto que empleamos idealización en el sentido convencional del término, esto es, como sinónimo de abstracción, estimamos innecesario explicitar su significado más allá de lo estipulado al respecto por el diccionario, vale decir, el hecho de elevar las cosas por sobre la realidad sensible, mediante el empleo de la inteligencia o de la fantasía. En lo que concierne a competencia lingüística, se la emplea aquí en el sentido chomskiano de la expresión, esto es, como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su propia lengua, conocimiento que le permite producir sólo las oraciones gramaticales de la misma. Por competencia comunicativa, en cambio, entendemos, en términos generales, lo propuesto por Hymes, i.e. el conocimiento y habilidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos disponibles, o que se encuentran a su alcance, en tanto miembro de una comunidad sociocultural determinada. No

obstante, y puesto que el conocimiento y manejo de todos los sistemas semióticos implican poseer una teoría global de la interacción comunicativa —lo que de por sí constituye ya una idealización, incluso en el caso de la lengua materna— se hace indispensable restringir considerablemente una competencia de tan amplio rango al proponerla como meta del aprendizaje de lenguas extranjeras. Es así que circunscribimos el alcance de competencia comunicativa en el presente trabajo a un nivel de actuación comunicativa en L₂ que incorpora al manejo eficiente de la gramática oracional (en la acepción que gramática tiene en la lingüística generativa) las variables socioculturales más importantes del lenguaje y los principales y más recientes aportes entregados por las teorías de los actos de lengua ("speech acts") y del análisis del discurso. Finalmente, y en lo que atañe a omnicompetencia comunicativa, puntualizamos el concepto como el manejo perfecto de las reglas que determinan el buen hilvanamiento o formación de las oraciones (competencia lingüística), junto con la habilidad de contextualizarlas apropiadamente en términos de variables socioculturales de diverso orden (Lyons, 1977).

Para poder entregar una argumentación más sólida en favor de la competencia comunicativa, consideramos necesario contemplar, primeramente, la pendiente exagerada que hacia la idealización ha tomado la disciplina que por excelencia ha nutrido durante décadas el quehacer de EALE (enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras). Nos referimos específicamente a la lingüística, ciencia que constituye la mejor ilustración de los niveles realmente exquisitos a que se puede llegar en la teorización sobre el lenguaje. Decimos esto

porque el especialista en esta disciplina se apoya, permanentemente, en una idealización de la conducta lingüística, a partir de la cual entra a postular un sistema subyacente que da cuenta de ella. Aludimos aquí especialmente a aquella lingüística que circunscribe su quehacer a interminables elucubraciones en torno a la competencia del hablante oyente ideal (en la acepción chomskiana, como ya dijimos) y que evita aproximarse a la "contaminada" actuación lingüística del hablante nativo real, miembro de una comunidad lingüística heterogénea, que no conoce su idioma con absoluta perfección, y cuyos enunciados transgreden a menudo los límites de la gramaticalidad prefijada, todo lo cual, obviamente, dificulta a ratos el buen éxito de su proyección interpersonal, en el sentido hallidiano de la expresión.

A tal grado llega el proceso de idealización que ni siquiera el investigador que trabaja con datos lingüísticos recogidos en situaciones comunicativas concretas puede escapar a ella, si se tiene en cuenta que es imposible recolectar datos que constituyan materia prima pura, desde el punto de vista lingüístico. Es así que, cualquiera sea la técnica de recolección —observación, introspección, grabación u otra— se tratará siempre de un proceso que idealizará los hechos iniciales del suceso. Considérese solamente que hasta la más fiel grabación —con toda la precisión tecnológica de que se la pueda dotar y con todas las precauciones que se tengan en cuenta para su más afinada transcripción— no escapará a la omisión de algunos rasgos del enunciado y estará, por otra parte, "coloreada" por preconcepciones existentes en la mente del investigador, las que, a no dudarlo, actuarán sobre la realidad "observada", modificándola. En todo caso, no se trata de preguntarse aquí si los datos lingüísticos pueden ser recolectados sin idealización, ni tampoco pronunciarse sobre el grado de idealización al cual la lingüística decide (o necesita, para los propósitos de su propia supervivencia) elevar los datos con que trabaja. Lo que nos preocupa, para las diferentes prácticas de EALE, es mostrar algunos de los grados de idealización de los datos a que el lingüista tiene que recurrir para explicar los fenómenos por los cuales se interesa, o para verificar las hipótesis que sobre el lenguaje se plantea apriorísticamente.

Los grados de idealización a los que permanentemente recurre este especialista pueden agruparse en los tres siguientes tipos: re-

gularización, estandarización y descontextualización. Cuando se habla de *regularización*, se alude al hecho de dar a los enunciados reales un tratamiento que elimina todos los fenómenos que pertenecen exclusivamente a la actuación. Al contemplar la lengua con un criterio de regularización no se consideran, entonces, las pausas, malas pronunciaciones, tartamudeos, inicios fallidos de conversación, vacilaciones por limitaciones de memoria y todo mal funcionamiento de los mecanismos fisiológicos y psicológicos que con tanta frecuencia se observan en conductas de actuación verbal. Una lingüística que "regulariza" no da cabida a manifestaciones sintomáticas de estados emocionales, de rasgos de personalidad y de actitudes y problemas que afecten la entrega fluida de "oraciones bien formadas". Una EALE que se plantea sólo a partir de una lingüística que regulariza tendrá, obviamente, que hacer otro tanto: establecer como meta del dinamismo comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras una gramática que se limite a la buena formación del nivel oracional, ya sea a partir del enfoque estructuralista o de la teoría transformacional estándar.

El sociolingüista, en cambio, acepta y exige un grado mucho más bajo de idealización al respecto. A diferencia del lingüista, no necesita negar la "degeneración" del lenguaje real y se esfuerza, por el contrario, en demostrar cómo los aspectos del lenguaje de la actuación que acabamos de describir son, a no dudarlo, perfectamente gramaticales. La no gramaticalidad del lenguaje diario es "un mito sin base en los hechos reales", sostiene Labov (1971), siendo la mayoría de los enunciados (75%, aproximadamente) oraciones bien formadas, cualquiera sea el criterio con que se las evalúe. Este porcentaje, añade Labov, aumenta ostensiblemente si se utiliza la elipsis y otras reglas universales para dar cuenta de muchos fenómenos de actuación considerados agramaticales según el criterio de regularización.

No hay duda de que el lingüista, por necesidad, utiliza un criterio de *estandarización* al desconsiderar todas las variaciones —excepto las principales y más sistemáticas— de la conducta lingüística del grupo o comunidad cuya lengua ha elegido describir. Así sucede, por ejemplo, cuando se refiere al "francés general". Todos entendemos que no existe un modelo único que corresponda a esta idealización y que lo que hay es un conjunto de millones de idiolectos, correspondientes a millones de personas, que utilizan diferentes variedades

de este francés general (o que gravitan sobre él), en diferentes situaciones de habla, delimitadas por las variables contextuales que le imponen las situaciones comunicativas concretas en que se ven involucrados.

Si estamos de acuerdo con lo precedente significará que aceptamos el principio sociolingüístico de que el individuo, lingüísticamente hablando, es un conjunto de códigos interrelacionados que se diferencian en la apariencia formal y en la función social, y que un dialecto, social o geográfico, no constituye sino un conjunto de dichos códigos individuales en situaciones de coexistencia.

Aun más, si aceptamos que en lo que concierne a múltiples aspectos léxicos, gramaticales o fonológicos la situación que se observa puede formularse como

X ———> Y, para el 20% de los hablantes,

y que para el caso de muchos acentos de los llamados "dialectos de prestigio" (como sucede en el registro RP de Inglaterra, por ejemplo), la regla se reescribe Y para un porcentaje extremadamente reducido de los hablantes del dialecto en cuestión, nos parece aconsejable permitir que nuestros alumnos se aproximen con mucha mayor frecuencia a muestras de lenguaje recolectados en situaciones comunicativas realmente auténticas. El alejarlos de la idealización de la competencia para acercarlos más a menudo a la realidad de la actuación posibilitaría, además, aumentar su motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera, al permitirles contemplar más vastas y variadas dimensiones de la lengua en su complejo funcionamiento social.

El tercer tipo de idealización, la *descontextualización*, le permite al lingüista presentar las oraciones del sistema derivándolas de los enunciados mediante la eliminación de todos los rasgos dependientes del contexto en que éstos se inscriben. El hecho, por ejemplo, que se den con tanta frecuencia construcciones elípticas como "es probable" y "¿Lenguas Modernas?" muestran que es parte muy importante de la competencia del hablante de una lengua el ser capaz de producir fragmentos de oraciones gramaticalmente incompletas pero contextualmente apropiadas e interpretables. La descontextualización, en este caso, consiste en la capacidad de proveer algún elemento o elementos del co-texto o discurso en que ellos se insertan para la correcta interpretación de los segmentos oracionales en cuestión. Pues-

to que esto es así, el especialista en EALE hará bien, entonces, en trascender a menudo las fronteras estrechas de las oraciones del sistema para alcanzar los enunciados del discurso, lo que permitirá al alumno comprobar que la gramática oracional y la gramática de texto no son necesariamente equivalentes.

Oscilando pendularmente, contemplemos ahora al hablante omnicompetente de cualquier lengua, esto es, a aquella persona que, además de manejar perfectamente las reglas que determinan la buena conformación de sus oraciones, debe también tener la habilidad de contextualizarlas apropiadamente en términos de sus múltiples variables socioculturales.

El proceso de producir enunciados contextualmente apropiados e internamente coherentes involucra, como es bien sabido, mucho más que el conocimiento del sistema de la lengua. En todo caso, y por numerosas que sean las variables que cada hablante maneja, no es posible sostener que ellos posean una teoría implícita adecuada para cada contexto desde el cual deberán proyectarse como individuos. Basta contemplar, por ejemplo, las sucesivas aproximaciones a una norma de prestigio que debe efectuar una persona ubicada en una curva ascendente de movilidad social para entender que su manejo de las variables, por amplio que sea, está sujeto a las limitaciones que el proceso de variación permanente de todo lo circundante impone al conjunto de variables contextuales que ya maneja. Con todo lo cual nos situamos nuevamente de lleno en la idealización, con la sola diferencia que lo que ahora se idealiza es la capacidad del hablante de contextualizar adecuadamente, y en todo momento, todas las variables de origen sociocultural. Por consiguiente, si no estamos dispuestos a aceptar la omnicompetencia comunicativa ni siquiera para el caso de la lengua materna, en la situación de aprendizaje de una lengua extranjera consideramos que sólo cabe plantear la necesidad de incluir únicamente las más importantes de estas variables. Entre ellas, sin entrar en su discusión e ilustración por considerar que han sido ya suficientemente puntualizadas por otros autores en estas mismas páginas, pueden destacarse las que se mencionan a continuación.

En toda situación comunicativa los participantes deben conocer sus respectivos roles y status. Los roles que son significativos desde el punto de vista lingüístico son los déicticos y los sociales. Los déicticos se gramaticalizan

en la categoría de persona en la mayoría de las lenguas (pronombres personales y demostrativos). Los roles sociales son funciones específicas de una cultura (padre, profesor, doctor) y son reconocidos por sus miembros por haberse institucionalizado en la sociedad a la cual pertenecen. Su efecto social más obvio, como variable contextual, es la selección de los términos de apelación que deben emplearse en la función vocativa. En lo que atañe a status social, el término se utiliza para referirse a la posición social relativa de los participantes en la situación comunicativa. Cada participante en un acto de lengua tiene conciencia de su status con relación a los demás participantes en dicho suceso (comunicación de superior-a-inferior, de igual-a-igual). Dentro del status se ubican, asimismo, el sexo y la edad.

El conocimiento de la correcta ubicación espacio-temporal de los participantes es igualmente condición necesaria para la propiedad o adecuación del enunciado, como también lo es la exigencia de que los participantes categoricen la situación comunicativa en términos de los grados de formalidad que le corresponde (formales, informales, íntimas, etc.), ya que ellos se correlacionan con diferencias sistemáticas en lo fonológico, gramatical y léxico.

Sin descuidar el campo, registro y "provincia" (Crystal y Davy, 1969) como variables importantes, diremos finalmente que los participantes deben, asimismo, adecuar sus enunciados al tema o materia que se discute, lo que en las comunidades bilingües y multilingües conduce, incluso, a la selección de un dialecto de una lengua determinada para la discusión de una materia específica.

En lo inmediatamente precedente hemos presentado algunos de los matices principales del vasto abanico de variables socioculturales, cuyo conocimiento permite una codificación y decodificación eficientes del manejo verbalizado por las estructuras lingüísticas, como, asimismo, una proyección más ajustada de la imagen personal que el emisor selecciona como la adecuada para una situación comunicativa particular. Puesto que todo acto de lengua codifica las normas socioculturales que lo enmarcan y lo rigen, el control de buena parte de estas variables en una L_2 , con toda la dificultad que ello implica, resulta crucial para conseguir ciertas conductas terminales, a partir de situaciones comunicativas concretas. La existencia, por otra parte, de una re-

lación concomitante directa entre evaluación del lenguaje y actitudes y conductas humanas (Smith, 1973) —entendiendo por ello que la forma como se evalúa el lenguaje de otra persona ejerce un efecto directo sobre la forma como se actúa sobre esa persona— constituye, nos parece, un argumento decisivo para que el especialista en EALE se preocupe de su responsabilidad de dimensionar adecuadamente los aspectos culturales más relevantes de la L_2 en los contenidos programáticos de sus cursos a nivel de educación terciaria.

Es un hecho que ningún participante en un acto comunicativo puede pretender ignorar, sostenidamente, las variables con que se tiñe socioculturalmente el mensaje de entrada, como tampoco los necesarios procesos de ajuste de la retroalimentación durante el proceso de comunicación. A manera de ejemplo, quisiéramos mencionar la aceptación generalizada en la actualidad de cómo las diferencias que se observan en el lenguaje se correlacionan directamente con determinados grupos sociales, vale decir, que las actitudes acerca del lenguaje llevan a los receptores de los mensajes a evaluar, agrupar y estratificar a los emisores de los mismos (véase, por ejemplo, la estratificación social del lenguaje en Nueva York, Labov, 1966). En suma, digamos que hay conciencia compartida acerca de las variables regionales y sociales; de la importancia de la lengua en general como factor de éxito social; de la reacción valorativa frente al dialecto que se ha seleccionado como norma de prestigio; de que el propio lenguaje fortalece o debilita la movilidad social y la proyección personal; de las variables étnicas que se observan en la propia lengua; del cambio lingüístico por evolución natural o por contacto estrecho con la lengua de otra cultura; de la capacidad para codificar kinéticamente lo que por diferentes razones no se logra, o no se desea, codificar lingüísticamente. La enumeración no es exhaustiva, sino sólo suficientemente ilustrativa, esperamos, para redondear la argumentación en favor de una perspectiva sociocultural en la enseñanza de lenguas.

Cuando se habla de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras no se la concibe, en modo alguno, como conducta lingüística omnicompetente con respecto a la totalidad de las variables que se observan en una L_2 . Lo que se plantea en realidad es el manejo, en la codificación y decodificación, del conocimiento que determina que

ciertas opciones fonológicas, gramaticales y léxicas pertenecientes al sistema de la lengua puedan ser utilizadas eficientemente desde el punto de vista de la comunicación intercultural en contextos de habla concreta.

Para el profesor de lenguas extranjeras que suscribe esta posición frente a su quehacer resulta estimulante observar la marcada acentuación que ha experimentado la meta comunicativa en la presente década (véase Candlin, 1976, por ejemplo), lo que ha sido posible, en buena medida, gracias a las explicitaciones aportadas por la sociolingüística. Por otra parte, es alentador comprobar también cómo las investigaciones en nuestra disciplina se plantean hoy, mayoritariamente, desde la perspectiva de esta competencia comunicativa. Ello significa que se está buscando incorporar el conjunto de reglas que genera todas las oraciones bien formadas del sistema de la lengua (modelo teórico del lingüista) a un modelo de competencia verbal más comprensivo, un modelo que permita contextualizar las oraciones del sistema, de acuerdo a ciertas condiciones de adecuación comunicativa. La tendencia que se observa es, pues, la de acercarse al sistema que subyace a la conducta verbal de los miembros que constituyen la comunidad lingüística específica que se pretende describir. En otras palabras, se busca que el usuario enriquezca el conocimiento que tiene del código formal de una lengua con la incorporación de las variables sociales que las opciones lingüísticas ponen a su disposición cada vez que toma parte en una situación comunicativa. Ya que los actos de lengua son tan manifiestamente esenciales para la incorporación del individuo a la vida comunitaria, y que la competencia comunicativa es inherente a una participación exitosa en dichos actos de lengua, creemos necesario enfatizar que si se adopta la sola competencia lingüística como meta de EALE, ello significa ubicarse en una perspectiva desde la cual se visualiza la lengua como un sistema cerrado, donde lo que interesa es el conocimiento del código que permite a dicho hablante evaluar, fuera de contexto, la gramaticalidad o agramaticalidad de las oraciones. Se abstrae a la lengua así de los rasgos socioculturales que la enmarcan en la interacción social.

Si planteamos, en cambio, la competencia comunicativa como meta de la enseñanza de lenguas, estaremos entregando al usuario la potencialidad de generar y comprender enunciados en contexto, esto es, la capacidad para

producir las señales comunicativas apropiadas a los actos de lengua. Como lo ha señalado Bell (op. cit.), este conocimiento está claramente dirigido al nivel del discurso en el cual la lengua opera como un sistema abierto en constante interacción con su entorno, siendo por lo tanto una instancia de conocimiento pragmático, del cual el conocimiento sintáctico y semántico no son sino una parte. Desde la perspectiva de la competencia comunicativa, el usuario de una lengua es una persona que puede, al mismo tiempo, evaluar los enunciados en términos de su gramaticalidad y agramaticalidad y juzgarlos sobre la base de su aceptabilidad como acto de lengua en una situación social. La competencia comunicativa es, hasta aquí entonces, el nivel en que se mezclan y equilibran las formas oracionales obtenidas de la competencia lingüística que el usuario posee con las funciones provenientes de cierto componente de competencia social, todavía no delineado con precisión.

Todo ello ha llevado en la actualidad al desarrollo, como lo ha expresado Oke (1975), de una metateoría rigurosa que coloca la variación en el centro mismo de los estudios de la lengua. Con ello se persigue el reconocimiento de las reglas de las variables como componente esencial de cualquier noción de competencia que se inserte en un contexto de mundo real (Berdan 1975). Se investiga, asimismo, en muy diversas direcciones, la utilidad del estudio de la variación en el lenguaje, tema sobre el cual Shuy (1975) ha entregado reflexiones muy interesantes, las que se plantean a partir de la necesidad de poner fin a los elitismos disciplinarios exagerados que por más de una década han situado los estudios del lenguaje en grados tales de idealización que sus productos se tornan impenetrables incluso para buena parte de los especialistas de dichas disciplinas.

En lo precedente hemos subrayado, para los propósitos de EALE, la necesidad de alejarse de las idealizaciones extremas de la competencia lingüística y de la omnicompetencia comunicativa, argumentándose en favor de la competencia comunicativa como meta hacia la cual debieran orientarse los contenidos programáticos de la enseñanza de lenguas. Mas, un programa o un sílabo "comunicativo" o "funcional" —como se lo denomina en la literatura de la metodología pertinente— necesitará incorporar, además, hallazgos de otras áreas de la reflexión académica para trans-

formar el repertorio de destrezas lingüísticas y sociales que un alumno pueda alcanzar en una actuación comunicativa realmente funcional en una lengua extranjera.

Consideramos que para lograr una competencia comunicativa en una L₂ se hace necesario, cuando menos, incorporar a una actuación lingüística con marcado acento sociocultural los recientes aportes de las teorías del análisis del discurso y de los actos de lengua. No habiéndonos propuesto examinar ninguna de ellas con detención, nos referiremos en forma muy breve a la reorientación que estos estudios han imprimido a la forma de analizar el lenguaje.

Los últimos años han sido testigo de abundantes contribuciones a una mejor comprensión del lenguaje, las que se inscriben dentro de lo que Hill denominara, hace ya dos décadas, macrolingüística, esto es, el análisis de estructuras lingüísticas mayores que la oración. Ha sido abandonado el énfasis que la lingüística estructuralista y la transformacional colocaran —con métodos muy diferentes, por cierto— en la descripción de la construcción interna de la oración (sus constituyentes inmediatos) y en las relaciones y procesos intraoracionales (relación sujeto - predicado, FN-FV, etc.), vale decir, la microlingüística.

Los especialistas muestran hoy en día particular interés por estudiar las conexiones interoracionales que permiten, al unir una oración con otra, formar textos “cohesivos”, en la acepción técnica del término. Se consolidan así las teorías de análisis de texto y análisis del discurso. Para la primera, remitiremos a Hasan (1968) y Halliday (1976), entre otros; en lo que concierne a análisis del discurso, a Widdowson (1973) y a Sinclair y Coulthard (1975), dentro de lo más pertinente para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Mientras en el análisis de texto la preocupación gira en torno al estudio de la forma lingüística en cuanto indicador de cohesión textual, en el análisis del discurso la búsqueda se dirige al examen de los mecanismos y técnicas funcionales y sociolingüísticos que permiten que un grupo de oraciones se constituya en un trozo de discurso. Las repercusiones que estas teorías sin duda tendrán para la enseñanza de lenguas extranjeras, permiten visualizar realizaciones mucho más gratificantes de esta disciplina en nuestros medios y esperar enriquecedoras reformulaciones

de los programas, particularmente de aquellos de las cátedras de gramática, composición y lengua. El énfasis en lo macrolingüístico de las teorías del discurso y de texto nos lleva a la realidad de la interacción en la lengua, competencia comunicativa de sustancia mucho más rica que la planteada con anterioridad.

Nos referiremos, finalmente, en forma muy sucinta, a la teoría de los actos de lengua, a partir de cuyos hallazgos nos es posible construir, con muchísima mayor adecuación, una competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Según propuesta por Austin (1962) y elaborada más refinadamente por Searle (1969), esta teoría reconoce explícitamente la dimensión social e interpersonal de la conducta lingüística. Así, por ejemplo, el hecho de especificar que todo enunciado puede analizarse en término de tres actos diferentes —locutivo, ilocutivo y perlocutivo— nos permite explicarnos en mejor forma, y con ello sistematizar más productivamente para nuestros alumnos, los enunciados cuyas formas y fuerza ilocutiva no se corresponden entre sí, de acuerdo con las reglas que la gramática tradicional ha especificado al respecto. A manera de ilustración, obsérvese cómo la falta de un indicador explícito de la fuerza ilocutiva (acto que se efectúa o se intenta producir al decir algo) torna ambigua la siguiente oración:

(1) Tiene un perro policial en su casa.

Su fuerza ilocutiva puede ser interpretada, al estar privada de su contexto mayor, como una aseveración, una advertencia, una amenaza, entre otras lecturas posibles.

La importancia de la teoría de los actos de lengua para los efectos de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras se evidencia mejor si nos detenemos a observar cómo la misma forma oracional puede corresponder a diferentes actos ilocutivos. Así tenemos que las oraciones declarativas no se usan exclusivamente para proveer información, ni las interrogativas sólo para requerirla, ni las imperativas necesariamente para desencadenar una acción. Obsérvese, por ejemplo, que la forma interrogativa en las siguientes oraciones no remite a una solicitud de información, sino que tiene diferentes lecturas dictadas por la fuerza ilocutiva de cada uno de los enunciados:

- (2) ¿Me da sus documentos?
 (3) ¿Me pasas la sal, por favor?
 (4) ¿Cuántas veces tengo que decirte que no hagas eso?

En el caso del enunciado (2), las interpretaciones pueden ser de a) una petición o solicitud para que la acción se realice, si lo que se busca es verificar la identidad de una persona en una situación rutinaria, y b) una orden para que la acción se materialice de inmediato, si el emisor del enunciado es una autoridad y el receptor alguien que debe obedecer. El enunciado (3), en cambio, implica habitualmente una solicitud para que el receptor del mensaje desencadene la acción, mientras que el (4) tiene la fuerza ilocutiva de una seria advertencia dirigida a alguien que persiste en realizar un mal hábito. Como se puede observar en estos tres enunciados, la forma interrogativa se ha utilizado para codificar diferente información semántica.

Esta breve incursión en un aspecto de la teoría de los actos de lengua ha servido, esperamos, para ilustrar la inexistencia de una relación necesaria entre tipo de oración y

tipo de acto ilocutivo. Las implicaciones de esta falta de correspondencia para la enseñanza de lenguas son obvias. Diremos, en síntesis, que las proyecciones de éstos y otros presupuestos teóricos que se manejan en una descripción del lenguaje en términos de actos de lengua nos parecen de capital importancia para la reformulación de las gramáticas descriptivas y la posterior revitalización de aquellos programas que todavía se plantean a partir de un enfoque oracional normativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, queremos dejar en claro que las raíces nutrientes de la competencia comunicativa no se hunden solamente en las fuentes de las gramáticas lingüística, sociolingüística, de texto o discurso y de los actos de lengua. La semántica presuposicional, la etnometodología y la etnografía del habla, entre otras, se suman en el presente a las anteriores y plantean hoy en día a los especialistas en la comunicación interétnica los más grandes desafíos en la historia de la pragmática de la comunicación. Es en este marco que el profesor de lenguas extranjeras inscribe su preocupación cuando selecciona la competencia comunicativa como meta de su quehacer.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford, Clarendon Press.
- BELL, E. T. 1976. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. Londres, Batsford.
- BERDAN, R. 1975. "The necessity of variable rules". *Analyzing Variation in Language*. COMP. R. W. Fasold y R. W. Shuy. Washington, Georgetown University Press.
- CANDLIN, C. N. 1976. "Communicative language teaching and the debt to pragmatics". GURT: *Semantics: Theory and Application*. Washington, Georgetown University Press.
- CRYSTAL, D. y DAVY, D. 1969. *Investigating English Style*. Londres, Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. y HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- HASAN, R. 1968. "Grammatical cohesion in spoken and written English". Part II. Nuffield programme in linguistic and English teaching. Work paper. VII. Londres.
- HYMES, D. 1972. *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, Center for Applied Linguistics.
- . 1971. "Linguistic Methodology". *A Survey of Linguistic Science*. COMP. W. O. Dingwall, College Park, University of Maryland.
- LYONS, J. 1977. *Semantics*. 2. Cambridge University Press.
- OKE, D. O. 1975. "Synchronic languages and the problem of interlingual influence". *Analyzing Variation in Language*. COMP. R. W. Fasold y R. W. Shuy. Washington, Georgetown University Press.
- SEARLE, J. R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Londres, Cambridge University Press.
- SHUY, R. W. 1975. "What is the study of variation useful for?". *Analyzing Variation in Language*. COMP. R. W. Fasold y R. W. Shuy. Washington, Georgetown University Press.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, R. M. 1975. *Towards an analysis of discourse*. Oxford, Oxford University Press.
- SMITH, D. 1973. "Language, speech and ideology". *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. COMP. R. W. Shuy y R. W. Fasold. Washington, Georgetown University.
- WIDDOWSON, H. 1973. "Directions in the teaching of discourse". *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. COMP. S. Pit Corder y E. Roulet. París, Didier.