



De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas

PATRICK CHARAUDEAU

UNIVERSIDAD DE PARÍS NORTE

Traducción de Jean Louis Rebillou

RESUMEN. Este artículo es sobre la competencia de habla, concepto bien conocido en las ciencias del lenguaje. En un primer momento se habló exclusivamente de "competencia lingüística". Luego de competencia comunicativa en el campo de la didáctica de las lenguas y paralelamente en la etnografía de la comunicación desarrollada en Estados Unidos, pero nunca de la relación entre una y otra. Lo que se pretende mostrar aquí, después de revisar distintas definiciones del concepto, es la necesidad de diferenciar varios niveles de competencia para poder articularlos entre sí. Se retoman al final varias cuestiones que circulan en los campos tanto del análisis del discurso como de la didáctica de las lenguas para esclarecerlas según el modelo propuesto.

PALABRAS CLAVE: *competencia situacional, discursiva, semántica, semiolingüística, situación comunicativa, estrategia discursiva.*

RESUMO. Abordaremos, nesse artigo, a competência de fala, conceito bem conhecido nas ciências da linguagem. Num primeiro momento se falava exclusivamente da "competência linguística". Mais tarde, no campo da didática das línguas e da etnologia da comunicação, –desenvolvida em forma paralela nos Estados Unidos–, se começou a falar de competência comunicativa. No entanto, nunca se tratou a relação entre ambas. O que pretendemos demonstrar aqui, depois de revisar distintas definições do conceito, é a necessidade de distinguir diferentes níveis de competência para articulá-los entre si. Para finalizar, analisaremos várias questões que circulam tanto no campo da análise do discurso como no da didática de línguas, para estudá-las à luz do modelo proposto.

PALAVRAS CHAVE: *competência de fala –competência discursiva– níveis de competência.*

ABSTRACT. This paper deals with speech competence, which is a well known concept in linguistic sciences. At the beginning, researchers talked about "linguistic competence". Later, of communicative competence in the field of language teaching and, simultaneously, of ethnography of communication developed in the United States, but never about the relationship between the two. What we want to show here, after reviewing different definitions of the concept, is the need to differentiate several levels of competence in order to see how they articulate. Finally, several issues that circulate in the fields of discourse analysis and language teaching are discussed in order to clear them out in light of the model proposed.

KEY WORDS: *speech competence –discourse competence– levels of competence.*

Introducción

De la competencia ya todo parece dicho y al mismo tiempo poca cosa se sabe, por lo menos en cuanto a su realidad cognitiva. Por un lado, ciertas ciencias, y muy particularmente las ciencias cognitivas, la han erigido en su objeto fundamental pero, en sus trabajos experimentales, no abordan sino aspectos muy precisos y, por tanto, muy limitados, y es de creerse que tardarán todavía mucho tiempo antes de hacer aportes definitivos en torno al funcionamiento de la mente humana. Por otro lado, existe una praxis que progresa, inventa, innova y recurre a conceptos con fines prácticos, y cuya evolución es, a la vez, más rápida y más lenta que el pensamiento. Más rápida, cuando fomenta innovaciones aquí y allá, en Francia, en el campo de la enseñanza del francés como idioma materno, y con buenos resultados, con el teatro y el cinema; más lenta, cuando ciertos adelantos de las teorías lingüísticas tardan en incorporarse a la enseñanza (aunque este tiempo es distinto según se trate del francés como lengua extranjera o del francés como lengua materna).

La temporalidad propia de las ciencias especulativas no es la misma de las ciencias aplicadas, ni mucho menos de la praxis. No quiero con esto caer en la demagogia de la praxis contra la teoría, tampoco en la arrogancia de la teoría en contra de la praxis, pero es patente que estos campos no evolucionan al mismo ritmo.

Por lo tanto, en mi opinión, siempre se ha de precisar el enfoque que se adoptará para abordar un tema, con miras a evitar malentendidos. Trataré esta cuestión como un analista del discurso, que siempre ha estado en una encrucijada entre la sociología, la sicología social y el lenguaje y que, por esto mismo, se ha visto obligado a hacerse preguntas en torno al papel del sujeto en el lenguaje (y la noción de competencia remite a la de sujeto). Mi primer propósito, entonces, es repasar rápidamente los sentidos que el vocablo adquiere en el uso cotidiano; esto es lo primero que debe hacer un analista del discurso: empezar por

el uso común de las palabras. Luego, haré una breve reseña histórica de esta noción en las ciencias del lenguaje, con el fin de ubicar los momentos importantes de la misma, y, seguidamente, me tomaré la libertad de proponer una definición. Finalmente, concluiré retomando algunas *cuestiones* que son de actualidad en varios escritos, y especialmente en los de didáctica.

De la competencia en el uso común

Si se repara en el uso común del término, se detectan señales de lo que define esta noción en el uso social, indicios que no se consiguen en los diccionarios. Haré tres señalamientos.

Primer señalamiento: cuando se dice de alguien que es *competente*, siempre se remite a una actividad humana: “es competente en cuestiones militares, en informática, en materia de jardinería o de arte culinario...”, y sin que por ello esta persona tenga el título correspondiente (ser jardinero, cocinero o informático diplomado no implica necesariamente ser competente). El adjetivo también presenta el mismo sentido (“Es competente en cocina”), así como el sustantivo (“No se cuestiona su competencia culinaria”). Esto apunta hacia tres características: (1) la competencia señala una *aptitud para un hacer*; (2) ésta tiene *finalidad* (aptitud para hacer cierta cosa con cierto propósito); (3) dicha aptitud para un hacer es aptitud para manipular algún material (con o sin herramientas).

Segundo señalamiento: si se contrasta “Es competente en jardinería (cocina, informática)” con “sabe ‘jardinar’ (cocinar, informatizar)”, se ve que la noción de competencia añade algo. Puede formularse la hipótesis según la cual este algo más consiste en el conocimiento que se atribuye al sujeto acerca del referido campo. Se puede saber hacer algo y obtener resultados satisfactorios, sin ser necesariamente competente. Pareciera que para merecerse el calificativo de competente, hubiera que, por una parte, evidenciar que siempre se obtienen buenos resultados (constancia), y, por otra parte, garantizar dicha constancia por un adecuado conocimiento del área. Es probable que por eso no se diga de un deportista que es competente (se le juzga únicamente por sus resultados), cuando sí se dice de un comentarista en deportes, el mismo antiguo deportista (sabe de lo que habla). En otras palabras, la competencia implica a la vez “saber-hacer” y “conocimiento”. Se retomará esto, y sigamos investigando el discurso cotidiano.

Tercer señalamiento: el juicio de competencia, aparentemente, remite a la adecuación entre una aptitud para el hacer y su resultado. Lo que significa que el resultado está previsto dentro de la finalidad de la aptitud. Dicho de otra manera, se declara competente al que “hace estrictamente lo necesario para”, y nada más. Si lo logra estupendamente bien (por la calidad de su realización), se dirá que es “verdaderamente muy competente”

o “hiper competente”. Pero si se excede, si lo que produce va más allá de lo que está previsto, se dice que es “demasiado competente” (tal como lo dijo la prensa francesa del joven informático que violó los chips de las tarjetas bancarias). Será por lo mismo que no se dice de un músico, de un novelista o de un poeta que es competente (cuando sí se dirá de un crítico –de ahí que se dude de su saber-hacer–). Cualquier creación artística, cualquier actividad en la cual hubiera algo de imponderable, invención, imaginación, no puede ser juzgada en términos de competencia. Con esto se ve que la competencia conlleva un acto de producción, cuyo objeto (material o intelectual) es corresponder con lo que se espera, y no un acto de creación, cuyo objeto, obviamente, no puede ser previsto.

En resumidas palabras, el uso común (el discurso cotidiano) nos enseña que la competencia:

- es un *juicio* emitido acerca de alguien, sobre la base de sus logros;
- este juicio concierne a la *aptitud* (¿o capacidad?) de dicha persona para el manejo de ciertos *materiales*, dentro de determinado *campo*, un función de un *fin* bien definido, con miras a producir de manera *constante* un objeto *conforme* con lo previsto, lo que se evalúa en el momento de la realización;
- la referida aptitud se desprendería de la mezcla de un *saber-hacer* con *conocimientos* relativos a determinado campo;
- por el contrario, cualquier logro que *excediera* lo esperado caería en el campo de la creación o de la invención, para ubicarse, por tanto, en un universo desprovisto de objetos comparables.

De la competencia en las ciencias del lenguaje. Recuento histórico

Este primer recorrido, además de que es útil para eliminar ciertas confusiones, resulta en todo caso necesario para averiguar si los rasgos semánticos que se acaban de detectar también están presentes en las ciencias del lenguaje o si, por el contrario, les son ajenos.

Ahí surge una primera diferencia importante, mediante la cual la noción de competencia, en las ciencias del lenguaje, se opone radicalmente a la del discurso cotidiano: no es un juicio. Se observó que en su significado común dicha noción implicaba un juicio emitido acerca del hacer de un sujeto. Las ciencias del lenguaje, en cambio, buscan definir lo que serían el mecanismo y el mismo funcionamiento de la aptitud para producir lenguaje. Hagamos, entonces, un breve recuento histórico de esta noción, con el fin de entender mejor lo que está en juego en este campo. Tres grandes momentos caracterizan su historia.

Primer momento, el de la *gramática generativa* de Chomsky, que produjo una ruptura con el estructuralismo saussureano, en la medida en que no

existe, por un lado, una lengua como hecho-social y, por otro lado, una palabra como hecho-individual, sino un sujeto cognitivo capaz de producir un sin número de oraciones, inclusive innovadoras. El campo constitutivo de esta aptitud se llama "competence" y el de la realización, "performance" y ambos se relacionan a través de un conjunto de normas, ya que, tal como se sabe, la competencia viene dada por cierto número de enunciados primarios (estructura profunda) sujetos a cierto número de transformaciones, que se desprenden de un sistema de reglas complejas (fonológicas, sintácticas, semánticas).

No me detengo en las discusiones que se desataron, entre los mismos teóricos de la gramática generativa, entre los partidarios del "todo sintaxis" y los de la "introducción de la semántica" (Mc Cawley, 1981) en el modelo de base, y hago énfasis en que el surgimiento de la gramática generativa en el paisaje lingüístico trajo efectos positivos y negativos. Positivos, en la medida en que se introducía (restablecía) la idea según la cual todo hecho de lenguaje se halla bajo la responsabilidad de un sujeto (sujeto hablante), quien, a la vez, memoriza conocimientos y normas y determina su actualización (lo que no existía en el modelo estructuralista, juzgado excesivamente rígido). Negativos, porque, paradójicamente, aquel sujeto de lenguaje, por ser un "locutor-auditor ideal", según palabras del mismo Chomsky, niega toda especificidad al sujeto, confunde en un mismo proceso producción y comprensión y hace caso omiso de las circunstancias y condiciones contextuales del acto de lenguaje.

Segundo momento, el de la *pragmática*, que proviene de la reflexión de los filósofos del lenguaje y, muy en particular, de la teoría de los actos de habla. El problema de fondo que se planteó entonces fue: ¿los hechos pragmáticos remiten a la "competence" o a la "performance"? No tomaré parte en este debate que sigue vigente hoy día, sólo recordaré que ambas posiciones están confrontadas.

La de una *pragmática integrada*, desarrollada por Anscombe y Ducrot (1983), para quienes los enunciados no describen hechos (representaciones), sino actos (acción) y que por ende su fuerza (ilocutoria y perlocutoria) se halla inscrita (adscripción) en la semántica de las palabras y sus combinatorias. Hasta cierto punto, puede decirse que éste es el enfoque de las teorías de la enunciación que derivan de la obra de Emil Benveniste. La de una *pragmática radical*, desarrollada por los pragmáticos anglo-sajones y anglo-americanos (Grice, 1979; Levinson, 1983), para quienes el estudio del sentido ha de centrarse en "las condiciones de verdad" (sentido "vericondicional") de los enunciados, que se sobreponen a su valor lógico (sentido "vericondicional", semántica de los predicados).

No se trata aquí de tomar posición. Me limitaré a destacar que los aportes de la pragmática han sido de suma importancia para los estudios del lenguaje (otra ruptura) en la medida en que, cualesquiera que fueren las posi-

ciones asumidas, es imprescindible de ahora en adelante tomar en cuenta una *competencia pragmática* en virtud de la cual tenemos que enfocar los hechos de lenguaje como actos orientados ya no hacia el mundo para rendir cuenta de la realidad, sino hacia el otro del lenguaje, para obligarle a pensar y a actuar (teoría accional).

Tercer momento importante, el de la *sociolingüística* (abordada en un sentido lato). Sociolingüística estadounidense (Labov, Hymes, Gumperz), y en alguna medida anglo-sajona (Bernstein, Halliday), que no acepta limitar la competencia al campo de la lingüística y propone vincular fuertemente el enunciado (su producción e interpretación) al contexto social y cultural. De ello se desprendieron varios modelos de análisis (Labov, Hymes, Goffman), cuyo denominador común, en contraposición con la pragmática, consiste en aseverar que son los factores externos al acto de lenguaje los que determinan su sentido (posición igualmente asumida por Bourdieu, lo que desató la consabida polémica). De ahí la primacía concedida al estudio de las variaciones sociolingüísticas (Labov, 1972), de las distintas funciones del lenguaje (modelo denominado etnográfico *-speaking-* de Hymes, 1972), de los ritos de interacción (Goffman, 1974 y 1984), en desmedro de las estructuras.

Este momento también resulta de suma importancia para los estudios del lenguaje. De hecho, al ampliar el punto de vista lingüístico y pragmático hasta el abordaje socio-etnográfico, uno se ve confrontado con la necesidad de considerar que el hecho de lenguaje depende de una competencia comunicativa. Sigue pendiente, no obstante, el problema de cómo articular lo interno de lo lingüístico con lo externo de lo social, ya que varios aspectos aun no tienen respuesta:

- a) se sabe bastante de los modos de estructuración de lo lingüístico, en cambio se sabe mucho menos acerca de aquello externo, sicosocial;
- b) ¿será aquello externo lo que predomina (sociología del lenguaje) o no debería más bien estudiarse sino en segundo lugar (lingüística sociológica)?
- c) correlativamente: ¿pueden los actos de habla ser estudiados (y, por tanto, clasificados) en sí mismos, o dependerán del contexto y la situación de producción?
- d) final y otra vez correlativamente: ¿se ha de distinguir entre *situación de comunicación* y *situación de enunciación* o será lo mismo? Al respecto, formularé algunas propuestas.

La competencia de lenguaje. Propuestas

En última instancia, los problemas que se plantean en torno a esta pregunta, vale decir: la articulación entre *lenguaje* y *acción*, la articulación entre *algo externo* y *algo interno al lenguaje*, y correlativamente, la estructuración de aquello externo por una parte, y *niveles de organización* de aquello inter-

no por otra parte, desembocan en uno solo: ¿el acto de lenguaje procede de una sola competencia o de varias?

Axiomáticamente, en mi opinión, y en esto siguiendo los planteamientos de las teorías de la pragmática, la enunciación y la sociolingüística, no existe acto de comunicación en sí, vale decir que pudiera significar por el solo hecho de producir un enunciado o un texto. Para que haya sentido, es preciso que lo dicho esté vinculado con el conjunto de las condiciones dentro de las cuales lo dicho está dicho. Esto es lo que, a menudo, en análisis del discurso, se ha denominado las condiciones de producción. Las mismas, no obstante, no son del todo iguales a las condiciones de interpretación, ya que se trata de dos sujetos que se hallan envueltos en procesos cognitivos distintos. Sin embargo, es menester que dicho acto de comunicación desemboque en cierta intercomprensión. De ahí la necesidad de imaginar cuáles podrían ser las condiciones ideales para un acto cuyo propósito es la *intercomprensión*, vale decir que propicie el encuentro de ambos procesos. A tal efecto, propongo retomar los aspectos tratados por la pragmática, la enunciación y la sociolingüística dentro de una *teoría del sujeto*. La construcción del sentido, mediante cualquier acto de lenguaje, procede de un *sujeto* que se dirige a otro sujeto, dentro de una *situación de intercambio* específica, que sobredetermina parcialmente la elección de los *recursos de lenguaje* que pueda usar. Esto me ha llevado a elaborar un modelo que consta de tres niveles, con tres tipos de competencia correspondientes para el sujeto: nivel situacional y *competencia situacional*, nivel discursivo y *competencia discursiva*, nivel "semiolingüístico" y *competencia "semiolingüística"*.

Competencia situacional

La *competencia situacional* exige que todo sujeto que se comunica sea apto para construir su discurso en función de la *identidad* de los protagonistas del intercambio, de la *finalidad* del mismo, su *propósito* y sus *circunstancias materiales*.

La *identidad* de los protagonistas del intercambio determina "¿quién habla con quién?", en términos de *estatus*, *papel social* y *ubicación* dentro de las relaciones de poder (jerarquía). La identidad del sujeto hablante determina y justifica su "derecho de palabra" (por ejemplo, en la calle, uno no puede dirigirse a alguien, sino para preguntarle la hora o una dirección).

La *finalidad* del acto de comunicación viene dada por la respuesta a la pregunta implícita siguiente: ¿estoy aquí para decir qué?, expresable, a este nivel, en términos de *finés discursivos* ("prescripción", "solicitud", "información", "incitación", "instrucción", "demostración"). Por ello, precisamente, la misma pregunta: "¿Cuántos años tiene?" –cuyo fin discursivo es "requerimiento"– tendrá un significado apropiado, según la finalidad si-

tuacional dentro de la cual está enmarcada (el consultorio de un médico, una comisaría, un aula, etc.).

El *propósito* hace eco al principio de pertinencia, con la idea de que todo acto de lenguaje se enmarca dentro de un área temática, por general que sea. Se trata de *tematización*, i.e. de la manera como se estructura lo “acerca de lo cual se habla”, en términos de *temas* (macro y micro-temas). Por ejemplo, aquí, en esta conferencia, no puede tratarse sino de lo que ha sido tematizado por los organizadores del coloquio. Pero uno podría, de igual manera, referirse a las propagandas de Benetton, que explotan la transgresión del propósito publicitario normal (Benetton –aparentemente, por lo menos– apela a lo humanitario y no a lo comercial).

Las *circunstancias materiales* permiten distinguir variantes dentro de la situación global de comunicación, que le dan dimensiones específicas.

Se trata, en primer lugar, de lo que determina las situaciones de intercambio orales (interlocutivas) o escritas (monolucutivas):

- en las *situaciones interlocutivas*, el sujeto que toma la iniciativa de hablar se adueña del espacio de habla, excluyendo al otro del mismo e imponiéndose a él (inclusive si sólo es por unos momentos); pero, al mismo tiempo se halla expuesto a las reacciones del otro, sus intervenciones, de ahí unos intercambios que se caracterizan por una lucha por *justificar su derecho de hablar* y por *orientar la tematización*, mediante escogencia, introducción o modificación de los temas del intercambio. A raíz de esto, se producen actos de lenguaje *discontinuos*, cuya coherencia no depende de un solo locutor, sino de ambos.

- En las situaciones *monolucutivas*, no pasa igual, ya que el sujeto hablante, iniciador del espacio de locución, no le quita la palabra a nadie. En este caso, el otro, ya que no se encuentra presente físicamente (o no tiene derecho de hablar-conferenciar) es solicitado por el mismo sujeto hablante y con la ubicación que a éste le conviene asignarle. De la misma manera, puesto que el otro no puede interactuar de inmediato (no puede hacerlo, sino de manera diferida), la justificación del derecho de hablar ya no tiene razón de ser, y la lucha discursiva, siempre posible, no podrá darse sino por *simulación* (anticipar o imaginar las reacciones-objeciones del otro). Asimismo, el sujeto hablante se ve relativamente *dueño del espacio de tematización*; lo introduce, lo impone al otro, lo desarrolla a conveniencia y puede completarlo, sin tomar en cuenta las reacciones del otro.

Se puede observar, en términos generales, que el sujeto de la interlocución es un sujeto que debe defender permanentemente su derecho de hablar, mediante adecuada regulación de las reacciones de aceptación o rechazo del otro, cuando, en cambio, el sujeto de la monolucución es un sujeto que solicita al otro y le impone su universo y su organización temática. Pero hay otros tipos de situaciones de locución. Ciertas circunstancias materiales pueden intervenir. Por ejemplo, lo que diferencia la publicidad en la calle (vallas), de la de

las revistas (en hoja) y la de la televisión (spot animado), más allá de lo que tienen en común por su situación global. Otro ejemplo, lo que distingue, dentro de la situación de comunicación política, los discursos producidos en situación de concentración electoral, de declaración a la televisión, de entrevista radiofónica, de análisis de prensa.

Por tanto, la competencia situacional es lo que determina lo que está en juego con un acto de lenguaje, y esto es fundamental, puesto que no hay acto de lenguaje sin propósito.

Competencia discursiva

La competencia discursiva exige de cada sujeto que se comunica e interpreta que esté en capacidad de manipular (Yo) - reconocer (Tú) las *estrategias de puesta en escena* que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional. Las mismas (que no deberán confundirse con las estrategias propiamente lingüísticas) son de tres tipos: *enunciativo, enunciatorio y semántico*.

Las estrategias de orden *enunciativo* remiten a las actitudes enunciativas que el sujeto hablante construye en función de los elementos de identificación e interrelación de la situación de comunicación (ya que son sobredeterminantes), así como en función de la imagen de sí mismo que quiere transmitir y de la que quiere atribuirle al otro. Elabora a partir de ahí un Yo y un Tu de la enunciación que coinciden con estos elementos o los ocultan (así, en el caso de la ironía). Lo logrará mediante lo que se llama el juego de la *modalización* del discurso y la construcción de los roles enunciativos (de orden elocutivo, alocutivo, delocutivo, tales como los definí en mi gramática). Dichas estrategias delimitan la *situación de enunciación*, que se desprende del marco situacional.

Pero aquel juego debe desarrollarse respetando las normas que rigen tal o cual grupo social, por lo menos si uno quiere establecer o mantener contactos con los demás. Ahí es preciso incluir el estudio de los ritos de lenguaje (escritos y orales), tal como lo llevan a cabo los sociolingüistas. De hecho, existe un *mercado social* de estos ritos que se adecua a las costumbres culturales de cada comunidad sociolingüística. Basta con irse a otro país (si uno está abierto a la diferencia) para darse cuenta de que los ritos no son los mismos de la comunidad a la cual uno pertenece. El sujeto requiere, por tanto, de una aptitud que le permita reconocerlos, competencia que se adquiere mediante el aprendizaje social.

Las estrategias de orden *enunciatorio* remiten a lo que denominé, en mi gramática, los "modos de organización del discurso": el modo *descriptivo* que consiste en un saber *nombrar y calificar* los entes del mundo, de manera objetivo y/o subjetiva; el modo *narrativo* que consiste en un saber describir las *acciones* del mundo de acuerdo con la búsqueda de los distin-

tos *actuales* que en ellas intervienen; el modo *argumentativo* que consiste en un saber organizar las *secuencias causales* que explican los acontecimientos, así como las *pruebas* de lo verdadero, lo falso o lo verosímil. En este caso también es necesaria una aptitud del sujeto para saber manejar los distintos modos de descripción, narración y argumentación, al respecto de los cuales es menester acotar que no son nada universales, ya que cada comunidad desarrolla sus modos de organización del discurso. Este tipo de competencia se adquiere tanto a través de la experiencia (lectura/escritura) como de la escuela.

Las estrategias de orden *semántico* remiten a lo que en lingüística cognitiva se conoce como “el entorno cognitivo compartido” (Sperber, 1989). Se trata del hecho de que, para comprenderse el uno al otro, es necesario que ambos protagonistas del intercambio apelen a conocimientos supuestamente compartidos. Se distingue entre:

- conocimientos por *discernimiento* que proceden de percepciones y definiciones más o menos objetivas en torno al mundo. Percepciones sacadas de experiencias compartidas: se habla de la salida y la puesta del sol; conocimiento científico: se sabe que la tierra gira alrededor del sol;
- conocimientos por *creencias* que remiten a los sistemas de valores, más o menos normados, que se dan dentro de un mismo grupo social, sustentan los juicios de sus miembros y, a la vez, dotan a éste de su razón de ser en términos de identidad (opiniones colectivas). La aptitud aquí requerida es mucho más compleja que las anteriores, en la medida en que descansa fundamentalmente en la experiencia social y en que esta dimensión semántica del discurso se expresa de manera explícita e implícita a la vez. ¿Cómo entender el diálogo siguiente oído en la calle entre un muchacho y una muchacha: “Él: ¿vienes al cine? -Ella: no te acostarás conmigo, esta noche”, o el eslogan publicitario “Todos debiéramos regalarnos una Clioterapia”, si no se realiza una serie de inferencias entre lo que está dicho y el contexto dentro del cual se dice lo que está dicho (sobreentendido)? Estas inferencias consisten en relacionar el enunciado con la identidad de los que conversan, con su historia interpersonal y las circunstancias en las cuales están comunicándose. ¿Cómo entender que un padre, entrando a su casa y exclamándose ante el desorden causado por los juguetes de su hijo regados por la sala: “¿Qué montón de juguetes hay aquí!”, hace que su hijo guarde sus juguetes? ¿Por qué acto de magia, este enunciado, que expresa observación y admiración, adquiere valores de orden (petición de hacer), si no es por lo implícito y el juego de inferencias compartidas? Una *teoría de las inferencias* me parece más acertada para el estudio de estos fenómenos de interdiscursividad (también conocidos como “dialogismo bakhtiniano”) para lograr definir los componentes de esta competencia semántica.

Competencia semiolingüística

La competencia *semiolingüística* postula que todo sujeto que se comunica e interpreta pueda manipular-reconocer la *forma* de los signos, sus *reglas combinatorias* y su sentido, a sabiendas de que se usan para expresar una intención de comunicación, de acuerdo con los elementos del marco situacional y las exigencias de la organización del discurso.

En este nivel, precisamente, se construye el *texto*, si se entiende por texto el resultado de un acto de lenguaje producido por un sujeto dado dentro de una situación de intercambio social dada y poseyendo una forma peculiar. A tal efecto, se necesita una aptitud para adecuar la formalización del mismo con determinada intención, en función de las exigencias anteriormente definidas. Dicha formalización comprende tres niveles y cada uno requiere de un saber-hacer:

- un saber-hacer en términos de *composición del texto*: la composición del texto dentro de su entorno (lo *paratextual*¹) por una parte, vale decir la disposición de los distintos elementos ajenos al texto (por ejemplo, la diagramación de las páginas de un periódico y su organización en secciones y sub-secciones); la composición interna por otra parte, vale decir su organización en partes, el vínculo entre éstas, así como todo el sistema de iteraciones y anáforas entre una y otra.
- un saber-hacer en términos de *construcción gramatical*, vale decir el uso adecuado de los distintos tipos de construcción (activa, pasiva, nominalizada, impersonal), las marcas lógicas (los conectores), el sistema de los pronombres, de la anáfora, la modalidad y todo lo relativo “al aparato formal de la enunciación”, tal como lo dijera Benveniste (verbos modales, adverbios, adjetivos, y distintas locuciones).
- finalmente, un saber-hacer relativo al *uso adecuado de las palabras y el léxico* según el valor social que transmiten. De la misma manera como existe un mercado social de los rituales del lenguaje, existe un mercado social de las palabras. Éstas, de tanto haber sido empleadas en ciertos tipos de situaciones, terminan adquiriendo cierto valor como mercancía: se hacen de cierta “fuerza portadora de verdad” e identifican, asimismo, a los que las usan (“delimitar como blanco”, “posicionamiento”, “imagen de la empresa”, “fidelizar” al público” remiten al grupo de los expertos en comunicación, así como ciertas locuciones)².

Se trata, por tanto, de una competencia específica, que consiste en saber reconocer y usar las palabras en función de su valor de identificación y su fuerza portadora de verdad. Las mismas, ratifican lo que algunos denominan “sociolectos”, *i.e.* formas de hablar que identifican a un grupo social, los cuales son de extensión variable (familiar, profesional, regional, nacional o cultural).

Esta triple competencia constituye en mi opinión las condiciones de la comunicación mediante el lenguaje. Que se diga que se trata de tres competencias o de una sola compuesta por tres aptitudes del hacer, lo que impor-

ta es que se aborde dicha competencia (por mi parte, tiendo a hablar de “una triple competencia del lenguaje”) como el resultado de un movimiento de ida y vuelta permanente entre la aptitud para reconocer las condiciones sociales de comunicación, la aptitud para reconocer-manejar las estrategias del discurso y la aptitud para reconocer-manejar los sistemas semiolingüísticos, las cuales se hallan mutuamente insertadas. Esta competencia, si bien no puede ser un juicio, tal como en el uso cotidiano, es, en cambio, el resultado de un andamiaje dentro del cual se articulan saber-hacer y conocimientos³.

Reexamen de algunas cuestiones

Se trata ahora, en función de lo que se ha podido leer aquí o allá, de formular algunas observaciones en relación con lo que se acaba de proponer.

¿CÓMO DISTINGUIR ENTRE “CONOCIMIENTO” Y “COMPETENCIA”?

En mi opinión, no es preciso distinguir entre una y otra, ya que toda competencia es el resultado de una sabia mezcla de saber-hacer práctico y conocimiento de un área. En lo que al lenguaje se refiere, la competencia abarca conocimientos en torno a datos empíricos, teóricos, creencias, formas y su sentido.

¿ES MENESTER DISTINGUIR ENTRE “COMPETENCIA COGNITIVA” Y “COMPETENCIA PRÁCTICA”?

Todo depende del sentido que se le dé al término “cognitivo” –y además hay mucha confusión acerca del uso de este término en el campo de la docencia (por ejemplo en las instrucciones relativas al concurso del Capes, en Francia, se lee que hay que “explicar los aspectos cognitivos del texto”, y en las Instrucciones Oficiales se señala como objetivo “motivar las aptitudes cognitivas de los alumnos”–. Si por “cognitivo” se remite al solo campo de lo que denominé los *conocimientos de tipo teórico*, entonces será factible procurar apelar a o identificar los hechos de lenguaje que proceden de este campo, el cual se opone al de los conocimientos relativos a valores (o creencias). Si “cognitivo” remite a las actividades mentales en la medida en que se oponen al “afecto”, el cual remite más bien a los sentimientos, e inclusive a las pulsiones, tal como lo plantea la psicología tradicional, ahí se adopta un enfoque clásico de la partición del ser humano en espíritu y cuerpo y sentimientos, del cual ya se sabe que es muy difícil de sostener. Si “cognitivo” remite a los procesos mentales con los cuales el hombre genera sentido y lenguaje, entonces cualquier actividad humana tiene algo que ver con lo cognitivo, hasta el punto que los mismos adeptos del cognitivismo están intentando integrar las emociones al funcionamiento de la cognición.

¿EXISTE UNA COMPETENCIA CULTURAL?

Personalmente, lo dudo, pero, una vez más, todo depende de lo que se entienda con "cultural". Si "cultural" alude todo lo conformado por los conocimientos y las prácticas de un grupo social, entonces éste se ve incluido dentro de la competencia en materia de lenguaje, en los distintos niveles que acabo de definir: *situacional*, que da cuenta de cómo actúan los grupos sociales, *discursivo* que atestigua los rituales propios de cada comunidad, *semiolingüístico* que testimonia las especificidades del mercado de las formas lingüísticas. Hasta que me atrevería en decir que lo cultural cobra toda su importancia en los dos primeros niveles, más que todo. Si puede decirse que existen distintas variedades de francés (Francia, Quebec, Bélgica, África, etc.) así como diferentes variedades de español (España y distintos países de América Latina), no es tanto por la dimensión semiolingüística, cuyos sistemas, más allá de algunas variantes, son idénticos (en esto se puede hablar de lengua común), sino por los usos discursivos correspondientes, vale decir las aptitudes de tipo situacional y discursivo. La cultura es coextensiva del discurso, no de la lengua.

Si "cultural" implica el hecho de que dos individuos que procuran comunicarse pertenecen a culturas diferentes y, por ende, tropiezan con incomprendiones que se desprenden de las características de comportamiento de ambos y sus maneras de pensar, entonces se trata de una relación intercultural. ¿Será que puede hablarse de *competencia intercultural*?

Uno puede adquirir ciertos conocimientos (en alguna medida científicos) de las características culturales del otro, hasta aprender como iniciar la comunicación con él, no obstante ¿será que podrá hablarse de aptitud para protagonizar, en lo que a lenguaje se refiere, comportamientos que se correspondan con los del otro, puesto que, en este caso, siempre se sobrepone la cultura de uno? Hablaría más bien de estrategia circunstancial de ajuste, mediante ensayos y errores. En lo que a los que se suele llamar perfectamente bilingües se refiere, ya que hacen gala de competencia lingüística y cultural, diría mejor que son *bivalentes*, puesto que, en lo que a lenguaje respeta, dan muestra de una doble competencia, correspondiendo la de cada grupo sociocultural. No obstante, queda una interrogante importante, siempre delicada de manifestar, por su vínculo tan profundo, dondequiera que fuere, con problemáticas de orden político e ideológico: ¿cuando un sujeto cambia de lengua, cambia de comportamiento, pensamiento y mentalidad cultural? En otras palabras, cuando un quebequense habla inglés ¿su cultura se transforma? ¿Será que un catalán, cuando se expresa en castellano, cambia de cultura? Y podría hacerse la misma pregunta a un belga de lengua flamenca, cuando habla francés, a un vasco de España, cuando habla castellano, etc.

Competencia y didáctica

Al respecto también sólo haré algunas acotaciones, con miras a aclarar ciertos aspectos, ya que lo demás constituye la temática del presente coloquio.

1) En primer lugar, es patente que no debería hablarse de “competencia didáctica”, sino de “competencia en cuestiones didácticas”. La didáctica no es ningún sujeto pensante que pudiera producir algo, es un *campo de teorización* dentro del cual hay varios actores quienes, sí, piensan.

2) Al hablar de competencia en materia de didáctica, es preciso distinguir lo que atañe a los distintos *campos de actividad* que conforman el campo de la práctica. Por ejemplo, aquí: el campo de la *educación* (que se ocupa de los sistemas educativos); el campo de la didáctica (que elabora teorías en torno a la docencia); el campo de la *docencia* (en el cual se estudia la puesta en marcha de un dispositivo global o particular, en función de los objetivos, los materiales de apoyo, las edades, los niveles, lo que diferencia los tipos de enseñanza: FLM, FLE, FLS)⁴; campo del *aula* (que se encarga de todo lo que atañe a la actividad pedagógica), etc. Estas diferenciaciones desatan numerosos debates, entre los cuales se halla, por ejemplo, el de saber si cabe una ciencia de la educación que no tomaría en cuenta las diferencias entre las distintas disciplinas, o si sólo tienen razón de ser las didácticas de las distintas disciplinas. Sea como sea, es evidente que las aptitudes requeridas varían según el campo de actividad: se puede ser competente en materia de didáctica y no saber enseñar; se puede ser competente en ciencias de la educación y no saber nada de la didáctica de tal o cual disciplina.

3) Cuando se habla de competencia en materia de didáctica, es necesario diferenciar, dentro de cada uno de estos campos de actividad, las *competencias de cada uno de los tipos de actores*. La competencia no es cosa del campo de actividad, sino de los actores involucrados. Por ejemplo, no puede ser la misma, tanto para el que se encuentra en situación de producción (el docente), como de recepción –inclusive activa– (el aprendiz).

Si se toma el caso del aula, es notorio que la competencia de la instancia docente no es la misma de la instancia discente. La *posición docente* requiere de múltiples aptitudes: la de ganarse una imagen de autoridad (*ethos*), saber explicar, saber motivar, saber dar trabajo, saber evaluar (dicho sea de paso, no se evalúan competencias, sólo realizaciones). La *posición del alumno* requiere otros tipos de aptitudes: reconocer y aceptar su no-saber y su posición de aprendiz, reconocer y aceptar la finalidad del intercambio (aquí estoy por mi bien y por necesidad social) –lo que no es como tres y dos son cinco– saber escuchar y reproducir modelos (eventualmente producir realizaciones personales), etc.

4) En fin, terminaré destacando la gran recurrencia de una expresión que aparece en la mayoría de los escritos en materia de didáctica o en los infor-

mes de experiencias: "una competencia para el conocimiento nuevo".

El uso de la misma —que a veces linda con lo obsesivo— denota un discurso de justificación de la legitimidad de la actividad pedagógica, que ha de descansar en un principio de libertad: no se adiestra a un aprendiz de la misma manera como se amaestra un animal para que reproduzca gestos, se da al aprendiz la oportunidad de adueñarse de lo que se le enseña para que lo reutilice de manera personal y novedosa. ¡Claro que comparto este idealismo de la docencia! No obstante, algo de lucidez no puede perjudicar el bienestar del cuerpo docente.

Tal como lo señalaba al inicio de esta conferencia, poco se sabe acerca de los mecanismos de la competencia, pero es cierto, en cambio, que es posible observar lo que pasa en la realización. Y a este nivel, ¿qué hay de nuevo? ¿En relación con qué y para quién? ¿Será en el campo de los conocimientos o del saber-hacer? ¿Será nuevo para el aprendiz, por el sólo hecho de que, antes, no lo sabía y que después, sí? Quizá, pero convengamos que eso de nuevo no es sino una reproducción según un modelo. ¿O será que esto de nuevo alude a la capacidad de innovación del aprendiz? De ser así ¿qué permite decir que hay innovación? ¿Cuáles criterios lo comprueban? ¿Cómo apreciar la competencia creativa? Bach se copió de Vivaldi durante la mayor parte de su vida, antes de producir su obra propia, y la mayoría de los que la sociedad califica como *genios* dijeron en un momento u otro que lo que se merece el nombre de creación es 1% que se añade a 99% de trabajo arduo de reproducción.

Creo que ahí subyace la idea de que, en cuestiones educativas, hay que lograr que el aprendiz se construya una "competencia activa" (los programas oficiales de 6º oponen, por ejemplo, "conocimientos pasivos" y "competencia activa")⁵. En lo que al lenguaje se refiere, la competencia no es ni activa, ni pasiva. Es una aptitud (o capacidad) para saber y saber-hacer que se actualiza o no, según la intencionalidad del sujeto que habla o interpreta.

En todo caso, me parece que la cuestión fundamental, en lo que atañe a la enseñanza-aprendizaje de una lengua, por lo menos si se acepta un esquema parecido al que acabo de proponer, es: ¿cómo vincular estos tres niveles? ¿Cómo elaborar una metodología que aborde cada uno por separado, sin perder de vista los demás? Existen respuestas distintas, y ello depende de los objetivos y condiciones de la enseñanza (lengua materna, extranjera o segunda). Lo esencial es estar claro en cuanto al nivel dentro del cual se quiere intervenir.


NOTAS

1. Vocablo y noción tomada de Genette, J. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
2. Por ejemplo, las frases pertenecientes al estilo administrativo, tales como "por cuanto que...", "considerando que...", o las expresiones que, en la prensa, señalan las citas, tales como "según...", "de fuente bien informada...", "si crédito merece...", etc.

3. Desde el punto de vista de su análisis, se vincula con una teoría de los géneros del discurso. Ver *Actas de Tolosa* (por publicarse).
4. FLM= francés lengua materna; FLE= francés lengua extranjera; FLS= francés lengua segunda (nota del traductor).
5. Equivalente al séptimo grado de educación básica en Venezuela (nota del traductor).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSCOMBRE, J. C. y Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vols. 1-3*. Londres: Routledge.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- GOFFMAN, E. (1984). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GRICE, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communication*, 30, Paris: Seuil.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
- HALLIDAY, M.A.C. (1979). Language structure and language function. En Lyons, J. (ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- HYMES, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MC CAWLAY, J. D. (1981). *Everything that linguists have always wanted to know about logics, but were ashamed to ask*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1989). *La pertinence*. Paris: Minuit.

 PATRICK CHARAUDEAU es profesor de Ciencias del Lenguaje en la Universidad de París Norte, donde dirige el Centro de Análisis del Discurso. Desde 1977, sus investigaciones abarcan desde el dominio de la lingüística hispánica hasta el análisis del discurso a partir de la perspectiva comunicacional, con énfasis en el discurso social y muy particularmente sobre los discursos mediáticos. Ha publicado numerosos artículos en revistas y libros, entre los que se destacan: *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique* (1983), Paris: Hachette; *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social* (1997), Paris: Nathan-Ina; *La parole confisquée. Un genre télévisuel: le talk show* (en colaboración) (1997), Paris: Dunod; *La télévision et la guerre. Déformation ou construction de la réalité? Le conflit en Bosnie* (en colaboración). Asimismo, es autor de una reconocida gramática de la lengua francesa (*Grammaire du sens et de l'expression* [1992], Paris: Hachette).