

## LENGUAS

***Este texto de Canale y Swain constituye un hito en la historia de los denominados “enfoques comunicativos” en la enseñanza de las lenguas y una referencia bibliográfica inexcusable para el profesorado de esta materia.***

*De los cuatro apartados de que consta, descritos brevemente en los párrafos iniciales del artículo, hemos seleccionado para su reproducción -en dos entregas, por obvias razones de espacio- los apartados 1 y 3. En ellos consideramos que se encuentran, respectivamente, el meollo de la discusión en torno a las bases teóricas y el contenido esencial de la propuesta de estos autores.*

# FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

**La enseñanza  
y la evaluación de una segunda lengua (I)\***

MICHAEL CANALE-MERRILL SWAIN\*\*

**E**l presente ensayo representa tan sólo la fase inicial de un trabajo de investigación más amplio, encaminado a determinar la posibilidad y la viabilidad práctica de medir lo que en adelante denominaremos la “competencia comunicativa” de los alumnos matriculados en cursos de francés “esencial” (similares a los de carácter general) como segunda lengua en las escuelas primarias e institutos de enseñanza secundaria de Ontario.

Por ello, en este artículo hemos decidido examinar los principios actualmente al uso que rigen los “enfoques comunicativos” para la enseñanza de una segunda lengua, buscando establecer en qué medida se fundamentan en las teorías del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística y otras disciplinas relacionadas con el estudio de la lengua. El análisis de las bases teóricas nos ha llevado a poner en cuestión algunos de los principios existentes y a desarrollar al mismo tiempo un nuevo conjunto de principios, de algún modo diferente, que esté en mayor consonancia con un marco teórico más comprensivo para la determinación de la competencia comunicativa. Dichos principios actuarán como directrices para fijar qué enfoques comunicativos cabe diseñar y desarrollar con vistas a orientar la metodología docente y los instrumentos de evaluación de una segunda lengua. Este tipo de análisis teórico resulta crucial si queremos trazar una definición clara del contenido y de las fronteras de la competencia comunicativa. Ello nos llevará a su vez a una enseñanza de la segunda lengua más útil y eficaz, y nos permitirá conseguir una evaluación más válida y fiable de las diversas destrezas implicadas en la comunicación.

Este artículo está estructurado como sigue. En primer lugar, revisaremos los antecedentes generales de los enfoques comunicativos, distinguiendo entre las nociones de competencia comunicativa y actuación comunicativa<sup>1</sup>. A continuación, examinaremos varias de las teorías existentes sobre la competencia comunicativa y discutiremos las ventajas e inconvenientes de usar un enfoque comunicativo en los cursos generales para la enseñanza de una segunda lengua. Seguidamente, propondremos un marco teórico para la competencia comunicativa y analizaremos las consecuencias que comporta para la enseñanza y para la evaluación. Por último, procederemos a sugerir algunas líneas de estudios ulteriores que habrán de incidir, ya sea directa o indirectamente, en las metas de nuestra propia investigación<sup>2</sup>.

## 1. Antecedentes

### 1.1. Enfoques gramaticales y enfoques comunicativos

Con vista a nuestro estudio resulta útil distinguir entre enfoques *gramaticales* (o basados en la

gramática) y enfoques *comunicativos* (centrados en la comunicación) en la enseñanza de una segunda lengua. Con la elección de estos dos términos concretos esperamos superar la confusión a que ha dado lugar el uso de otras dos denominaciones más globales, “formal” y “funcional” (véase Stern, 1978). Por enfoque *gramatical* entendemos aquél que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas, o *gramaticales*, según las llamaremos en adelante (es decir, aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos), y hace hincapié sobre los modos en que cabe combinar dichas formas para producir frases grammaticalmente correctas. La mayor parte de los materiales didácticos que normalmente se utilizan en los cursos generales de idiomas están estructurados siguiendo estas líneas: por ejemplo, las series *Lado English* y *Le français international*. Por el contrario, un enfoque comunicativo (o *nacional-funcional*) se organiza en torno a funciones comunicativas (por ejemplo, pedir disculpas, describir, invitar, prometer) que el alumno o grupo de alumnos debe conocer y pone el énfasis en los modos en los que cabe usar determinadas formas *gramaticales* para expresar tales funciones de manera adecuada. Ya han comenzado a aparecer manuales para la enseñanza de idiomas diseñados dentro de este marco, tales como las series *Challenges* (Abbs y otros, 1978) y *Communicate* (Johnson y Morrow, 1978), pero por lo general se limitan únicamente a la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Un tercer enfoque, al que se hace referencia con frecuencia en los últimos trabajos sobre enseñanza de lenguas, es el conocido como *situacional* (ver Morrow 1977, Munby 1978, Wilkins 1976). Este enfoque se estructura tomando como referencia ante todo una serie de contextos (o situaciones) particulares en los cuales el alumno habrá de actuar utilizando el idioma<sup>3</sup>. Se suele citar el curso de Ockendon (1972), *Situational dialogues*, como ejemplo de materiales docentes desarrollados desde esta perspectiva. Ahora bien, aunque está claro que estos tres enfoques son diferentes en su lógica interna, en este artículo simplemente vamos a incluir el enfoque situacional bien sea bajo el *gramatical* o el *comunicativo*. Dos razones avalan esta decisión. Primera, según ya señalaba Morrow (1977), los programas *gramaticales* con frecuencia presentan las formas *gramaticales* objeto de aprendizaje dentro de diálogos y contextos que se denominan “situaciones”. Ahora bien, en la medida en que la base para la organización del plan de enseñanza (*syllabus*) son las formas *gramaticales* y no las situaciones en sí mismas, el enfoque es fundamentalmente *gramatical*. Segunda, en la medida en que el motivo para incluir una determinada situación en un programa situacional sea el atender a las necesidades socioculturales del aprendiz y producir el lenguaje adecuado, parece tener lugar una superposición de objetivos entre los enfoques si-

tacionales y los comunicativos suficiente como para justificar una relajación de la distinción entre ambos. El trabajo de Johnson y Morrow (1978) ilustra este asunto con bastante claridad.

Por supuesto, existen otros enfoques posibles y han venido apareciendo de hecho en el campo de la investigación y de los materiales didácticos (véase Candlin, 1977 y Cook, 1978, a modo de ejemplo). Con todo, aunque aceptamos que todos estos enfoques mantienen diferencias lógicas entre sí, no los vamos a considerar diferentes aquí, en razón de la coincidencia entre sus objetivos principales y aquellos que propugnan los enfoques gramatical y comunicativo.

Esta breve descripción de los enfoques gramatical y comunicativo que acabamos de ofrecer pretende servir de definición funcional a lo largo de todo este artículo. Por otra parte, aunque ya debería estar claro, es importante señalar que el término "enfoque" lo utilizamos aquí para referirnos a los principios que guían la elaboración del programa y no a los materiales y métodos concretos que se emplean en las clases (véase el uso que Wilkins, 1978, hace de este término en el mismo sentido (...).

## 1.2. Competencia y actuación

Estos dos términos, "competencia" y "actuación", se utilizan con mucha frecuencia en la discusión de los enfoques para la enseñanza de segundas lenguas. Dado que son utilizados de manera diferente por varios investigadores y que se trata de importantes diferencias que afectan a la enseñanza y a la evaluación de los idiomas, merece la pena discutirlos aquí con cierta profundidad.

Chomsky (1965) introdujo los términos "competencia" (*competence*) y "actuación" (*performance*) en la lingüística moderna en razón de la necesidad metodológica de estudiar el lenguaje a través de abstracciones idealizadas, dejando de lado lo que parecen ser detalles irrelevantes asociados al comportamiento lingüístico concreto. Ahora bien, según señalan Campbell y Wales (1970), Chomsky (1965) utiliza estos términos en un sentido débil y en otro fuerte. El uso débil se puede apreciar en el siguiente pasaje:

"Así pues, establecemos una distinción fundamental entre *competencia* (el

**"Por enfoque grammatical entendemos aquél que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas (es decir, aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos), y hace hincapié sobre los modos en que cabe combinar dichas formas para producir frases gramaticalmente correctas"**

conocimiento que hablante y oyente tienen de su lengua) y *actuación* (el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas)... De hecho, la segunda no podría reflejar directamente la competencia. Una grabación del discurso hablado natural nos mostrará numerosos arranques fallidos, desviaciones de las reglas formales, cambios en la orientación del discurso a medio camino, etc." (Chomsky 1965: 4; la cursiva es suya).

Según esto, la competencia se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua, mientras que la actuación se refiere al uso concreto de la misma. Campbell y Wales (1970) aceptan la distinción metodológica entre el conocimiento o capacidad, por un lado, y la actuación concreta, por otro, como algo "sumamente estimable" dentro de cualquier disciplina. De hecho, la mayor parte de los lingüistas parecen aceptar también esta versión débil. Halliday (1970) viene a ser una notable excepción cuando la rechaza, bien por innecesaria (si la distinción se refiere simplemente a lo que cabe o no cabe describir dentro de la gramática), o bien por engañosa (si, por ejemplo, restringe los datos que se toman en consideración). Por nuestra parte, estamos de acuerdo con su implicación (y con la afirmación explícita de Chomsky, 1976) de que las asunciones teóricas de lo que puedan constituir o no datos relevantes dentro de una determinada disciplina pueden resultar peligrosas y no deben tomarse como dogmas conducentes a la exclusión de otras líneas de investigación.

La versión fuerte de Chomsky (1965) es que la competencia se refiere al sistema de la lengua (o gramática) que un hablante nativo ideal ha interiorizado, mientras que la actuación tiene que ver fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso; por ejemplo, estrategias de análisis gramatical de los enunciados percibidos, limitaciones de memoria y aspectos semejantes. Desde esta perspectiva, una teoría de la competencia equivale a una teoría de la gramática y tiene que ver con las reglas lingüísticas que pueden generar y describir todas las frases gramaticalmente correctas de una lengua (por contraposición a las que no lo son). Por otra parte, una teoría de la actuación



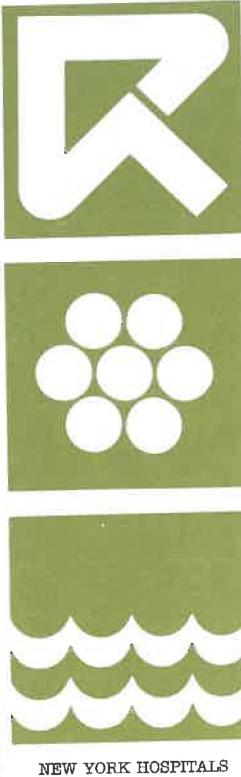
se centrará sobre la aceptabilidad de las frases en el ámbito de la comprensión y producción del discurso y constituirá una teoría de la interacción entre la teoría de la gramática y una serie de factores no gramaticales que tienen incidencia sobre el uso de la lengua. Analicemos, por ejemplo, las siguientes frases:

- a) habió verde una queso (agramatical)
- b) el queso que la rata el gato el perro vio persegúía había comido era verde (gramatical, pero inaceptable)
- c) el perro vio al gato que perseguía al ratón que se había comido el queso verde (gramatical y aceptable).

Según nuestro propio análisis, (a) difiere tanto de (b) como de (c) en cuanto a corrección gramatical, pero (b) y (c) difieren sólo en cuanto al grado de aceptabilidad; dicho de otro modo, (b) es más difícil de interpretar y de producir que (c).

Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970) se cuentan entre los primeros en señalar que esta versión fuerte de la distinción entre competencia y actuación no permite tomar en consideración el grado de *adecuación sociocultural* de un enunciado en el contexto situacional y verbal al que pertenece. Para Campbell y Wales (1970), “la destreza lingüística más importante” es con mucho la capacidad de “producir y comprender enunciados que no sean simplemente correctos desde un punto de vista *gramatical*, sino que, mucho más importante, *sean adecuados respecto al contexto en que son emitidos*” (1970: 247; la cursiva es suya). Hymes (1972), por su parte, afirma de un modo algo menos taxativo que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles” (1970: 278). Su argumento queda claramente ilustrado en su discusión acerca de un niño (hipotético) que tuviera la habilidad de comprender y producir cualquiera de las frases que componen una lengua. He aquí sus palabras:

“Supongamos la existencia de un niño con tal habilidad. Un niño que pudiera producir cualquier frase de la lengua. Un niño semejante podría convertirse en una institución; máxime si no sólo las frases, sino también el discurso y el silencio fueran casuales, impredecibles” (Hymes, 1972: 277).



NEW YORK HOSPITALS

**“Por el contrario, un enfoque comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas (por ejemplo, pedir disculpas, describir, invitar, prometer) que el alumno debe conocer y pone el énfasis en los modos en los que cabe usar determinadas formas gramaticales para expresar tales funciones de manera adecuada”**

Y añade:

“Entonces habremos de tener en cuenta que un niño normal adquiere un conocimiento de las frases no sólo en cuanto que son gramaticalmente correctas, sino también apropiadas. Es decir, adquiere competencia respecto a cuándo hablar y cuándo no hacerlo, acerca de qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo. En síntesis, un niño se capacita para manejar un reportorio de actos de habla, para tomar parte en interacciones lingüísticas, y para evaluar la realización de los mismos por parte de otros. Es más, tal competencia se combina con actitudes, valores y motivaciones que afectan a la lengua, sus características y sus usos; igualmente se combina con la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación de la lengua con el otro código de comportamiento comunicativo (es decir, la interacción social)” (Hymes 1972: 178).

A la vista de la tesis fuerte de Chomsky (1965) de que la competencia sólo ha de ir ligada al conocimiento de las reglas gramaticales, tanto Hymes (1972) como Campbell y Wales (1970) proponen otra noción de competencia más amplia, la de *competencia comunicativa*. En su descripción, esta noción incluye no sólo la competencia gramatical (o el conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales), sino también la competencia contextual o sociolingüística. Más aún, Hymes (1972), de manera explícita, y Campbell y Wales (1970), de manera implícita, establecen la distinción entre competencia y actuación comunicativas, donde esta última noción se refiere al uso práctico de la lengua.

Sin embargo, existe cierta divergencia de opiniones en la literatura especializada respecto a (i) si la noción de “competencia comunicativa” incluye o no la de “competencia gramatical” como uno de sus componentes, y (ii) si la competencia comunicativa debiera distinguirse de la actuación (comunicativa).

Por lo que se refiere al punto (i), es bastante frecuente encontrar la expresión “competencia comunicativa” referida exclusivamente al conocimiento o la capacidad relativos a las normas de uso lingüístico, y la de “competencia gramatical” (o

*“Un tercer enfoque es el **situacional** y se estructura tomando como referencia ante todo una serie de contextos (o situaciones) particulares en los cuales el alumno habrá de actuar utilizando el idioma”*

lingüística) referida a las reglas gramaticales. Por ejemplo, estos términos son utilizados de este modo por Allen (1978), Jakovobits (1970), Palmer (1978), Paulston (1974) y Widdowson (1971). Por otra parte, es igualmente frecuente encontrarse estos términos utilizados en el sentido otorgado por Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970). Tal es el caso de Connors y otros (1978), Cooper (1968), Morrow (1977), Munby (1978) y Savignon (1972), entre otros. Munby (1978) propugna que la tesis de que la competencia comunicativa incluye la competencia grammatical es preferible a la contraria, dado que la primera evita dos posibles conclusiones que pueden conducir a error: primera, que las competencias grammatical y comunicativa se deberían enseñar por separado, o que la primera debiera abordarse antes que la segunda; y segunda, que la competencia grammatical no sea un componente esencial de la competencia comunicativa. Por nuestra parte, encontramos la primera razón poco convincente, puesto que, incluso si se adopta la postura de que la competencia comunicativa abarca la grammatical, todavía sigue siendo posible defender que la enseñanza de la competencia grammatical puede separarse o preceder a la enseñanza de la competencia sociolingüística. En cambio, la segunda razón de Munby nos parece convincente e importante. Del mismo modo que Hymes (1972) podía decir que existen reglas gramaticales que resultan inútiles sin las normas de uso, entendemos que existen también reglas de uso lingüístico que resultarían inútiles sin la presencia de reglas gramaticales. Por ejemplo, alguien puede tener un nivel adecuado de competencia sociolingüística en el francés canadiense simplemente por el hecho de haber desarrollado dicha competencia en el inglés de ese país; ahora bien, sin un nivel mínimo de competen-

cia grammatical en francés, no parece verosímil que pueda lograr una comunicación efectiva con un canadiense hablante monolingüe de francés (dejando a un lado, como hace Clark [1972], las limitadas posibilidades de comunicación que los recursos no verbales puedan permitir). Nótese que, al adoptar la postura de que la competencia grammatical constituye un componente esencial de la competencia comunicativa, seguimos, no obstante, estando de acuerdo con Widdowson (1978) en que, en una conversación normal, los hablantes nativos se fijan más en el uso lingüístico que en la corrección grammatical (...).

Consideremos ahora el punto (ii), es decir, la cuestión de si la competencia comunicativa debería distinguirse de la actuación (comunicativa). Justo es decir que casi todos los investigadores que se dedican al estudio de la competencia comunicativa sostienen (al menos de manera implícita) esta distinción. Una excepción, ya señalada con anterioridad, la constituye Halliday (1970 y en el resto de sus obras). Otra es Kempson (1977), quien adopta la postura fuerte de Chomsky (1965) de que la competencia se refiere exclusivamente a las reglas gramaticales e identifica la noción de competencia comunicativa con una teoría de la actuación. Esto parece ser corriente entre los lingüistas que trabajan dentro del paradigma chomskiano (por ejemplo, véase Dresher y Hornstein, 1977). Kempson (1977) defiende su postura de este modo:

“Una teoría que resalta las regularidades de la lengua es una teoría de la competencia; en cambio, una teoría que destaca

la interacción entre esas características lingüísticas y todos los demás factores que determinan la gama completa de regularidades que se producen en la comunicación es una teoría de la actuación... Una teoría que define la capacidad de un hablante de usar la lengua de manera apropiada en su contexto, una teoría de la competencia comunicativa es sencillamente una teoría de la actuación” (1977; 54-55).



Esta autora prosigue diciendo que la versión fuerte de la distinción entre competencia y actuación establece una diferencia de prioridad lógica entre el estudio del conocimiento que los usuarios de una lengua tienen de la misma, que ella identifica con el concepto de competencia, y el estudio del uso de dicho conocimiento, o actuación, en su propia definición. Es decir, el estudio de la competencia debe preceder en buena lógica al estudio de la actuación (sobre este punto, véase también Chomsky 1965). Por nuestra parte no cuestionamos esta afirmación tanto como la interpretación que se hace de la misma, dada la identificación que Kempson establece del término competencia con competencia gramatical, y del de actuación con competencia comunicativa. No estamos de acuerdo con la exclusión que se realiza del estudio de la noción de competencia de aquello que hemos denominado competencia sociolingüística, ni tampoco estamos convencidos de que una descripción de la competencia gramatical haya de preceder lógicamente a la de la competencia sociolingüística, según su interpretación viene a implicar. Por el contrario, parece perfectamente razonable asumir que existen aspectos normativizados, universales y creativos de la competencia lingüística exactamente como los hay de la competencia gramatical. Cualquier posición que ignorase estas propiedades del conocimiento del uso de la lengua podría ser sometida a una crítica semejante a aquélla lanzada por Chomsky (1965) contra la lingüística tradicional y la estructuralista. Nuestro punto de vista, pues, es que el estudio de la competencia sociolingüística es tan esencial para el conocimiento de la competencia comunicativa como lo es el de la competencia gramatical. Por consiguiente, resulta razonable asumir que cabe abstraer las regularidades del conocimiento que el hablante tiene tanto de la gramática como del uso lingüístico, por un lado, de sus realizaciones concretas en la actuación, por otro, y estudiarlas de manera independiente de los rasgos no esenciales e inespecíficos (siguiendo la terminología de Campbell y Wales, 1970) de la actuación.

En síntesis, hasta el momento hemos adoptado el término "competencia comunicativa" para referirnos a la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua. Se debe también distinguir entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa, que consiste en la ejecución de esas competencias, así como en su interacción en el marco de la comprensión y producción de enunciados concretos (bajo las limitaciones psicológicas que son específicas del ámbito de la actuación). En el apartado 3.2 propondremos<sup>4</sup> un tercer sistema de conocimientos que debe quedar incluido en una teoría de la competencia comunicativa.

Opinamos que es importante retener estas definiciones básicas con vistas a la enseñanza y a la evaluación de una segunda lengua. Por ejemplo, si adoptamos un enfoque comunicativo para estas enseñanzas, entonces el diseño del programa *habrá de integrar necesariamente* aspectos pertenecientes tanto a la competencia gramatical como a la sociolingüística. Aun más, se deberán diseñar instrumentos docentes y para la evaluación tales que no sólo se aborde la competencia comunicativa sino también la actuación comunicativa, es decir, la demostración práctica de este conocimiento en situaciones *reales* de uso de la lengua y en función de propósitos comunicativos *auténticos*.

También resulta igualmente importante tener en cuenta que no es posible medir directamente la competencia: sólo la actuación es observable. Volveremos a considerar estas cuestiones<sup>5</sup> con más detalle en los apartados 3 y 4.

Hay otra serie de aspectos en relación con estas definiciones que habremos de tener presentes a lo largo de este artículo. En primer lugar, al adoptar la postura de que la competencia comunicativa incluye (como mínimo) tanto la competencia gramatical como la sociolingüística, no pretendemos que la competencia comunicativa consti-

tuya el más amplio ni el más alto grado de competencia lingüística que cabe distinguir y sea relevante a efectos de la enseñanza de lenguas.



MIGUEL ANGEL NIETO

Este asunto no queda claro en la mayoría de los estudios sobre la competencia comunicativa, aunque la opinión de que la comunicación constituye el fin esencial de la lengua está ampliamente extendida (véase, por ejemplo, Campbell y Wales, 1970; Groot, 1975; Habermas, 1970; Munby, 1978; y Searle, 1969) y parece llevar a la conclusión de que la competencia comunicativa es la competencia lingüística más comprensiva. Estudiaremos<sup>6</sup> esta tesis en el apartado 3; por el momento, tan sólo queremos señalar que en este artículo la competencia comunicativa se considera un subcomponente de una competencia lingüística más general, al igual que la actuación comunicativa se trata como la expresión parcial de una actuación lingüística más amplia.

En segundo lugar, hemos utilizado la noción de competencia -ya sea comunicativa, gramatical, o de otro tipo- para referirnos al conocimiento subyacente en una determinada esfera. Hymes (1972) argumenta que esta noción debería referirse no sólo al conocimiento tácito, sino también a la *habilidad para utilizarlo*. Afirma este autor:

"Ciertamente cabe pensar que los individuos difieren respecto a su habilidad para hacer uso del conocimiento...: para interpretar, diferenciar, etc. El establecimiento de la *habilidad para el uso* como parte de la competencia da cabida al papel de los factores no cognitivos, tales como la motivación, como parcialmente determinantes de dicha competencia. Al hablar de competencia, resulta de especial importancia no separar los factores cognitivos de los afectivos y volitivos, al menos por lo que afecta a la incidencia de la teoría sobre la práctica educativa..." (Hymes, 1972: 283; la cursiva es suya).

Parece razonable caracterizar la *actuación* comunicativa mediante la inclusión de factores como la volición, la motivación y la patología (orgánica o funcional) que pueden afectar al abanico de elección de actuaciones que un individuo tiene a su disposición en un determinado ámbito. Sin embargo, dudamos en incorporar la noción de habilidad para el uso en nuestra definición de *competencia*, principalmente por dos razones: (i) por lo que nosotros sabemos

**"La versión fuerte de Chomsky es que la competencia se refiere al sistema de la lengua (o gramática) que un hablante nativo ideal ha interiorizado, mientras que la actuación tiene que ver fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso"**

esta noción no ha sido aplicada con rigor en ninguna investigación sobre la competencia comunicativa (o considerada como directamente relevante para tal investigación); y (ii) dudamos de que exista una teoría de la acción humana que pueda explicar la noción de "habilidad para el uso" y sustente unos principios de diseño de programas orientados a reflejar dicha noción (véase Chomsky, 1975, para una discusión relevante de este punto). Existe, asimismo, el temor de que, al introducir el concepto de habilidad para el uso como un componente esencial de la competencia comunicativa, estemos dando cabida a la posibilidad lógica de que los usuarios de la lengua tengan "carencias lingüísticas" (o "carencias comunicativas"), es decir, una competencia lingüística inadecuada que dé lugar a diferencias de poder y clase social (para una discusión de este aspecto, consúltense la obra temprana de Bernstein: por ejemplo, Bernstein, 1965). Este último punto de vista ha sido criticado por Dittmar (1976) sobre fundamentos sociolingüísticos y plantea problemas políticos y filosóficos similares a los abordados por Bracken (1973). Por consiguiente, no nos parece claro que la inclusión de la habilidad para el uso en nuestra definición de la competencia comunicativa fuera a tener aplicaciones prácticas para el diseño de un programa comunicativo, o que merezca la pena enzarzarnos en nuestra investigación con los temas relativos a la noción de "carencia lingüística", algo que tal inclusión vendría a provocar.

Un tercer aspecto de nuestras definiciones básicas de competencia y actuación comunicativas tiene que ver con el lugar que ocupan los factores psicolingüísticos generales (por ejemplo, la memoria o las estrategias de percepción). Hemos asumido que tales factores *no son específicos* de la competencia comunicativa y que, por consiguiente, deberían ser tratados como aspectos de la actuación comunicativa, según sugieren Campbell y Wales (1970). Otros investigadores, en cambio, han sugerido que dichos factores deberían quedar incluidos en la noción de competencia comunicativa (tal es el caso de Hymes, 1972, y Jakobovits, 1970). La única razón que nosotros tenemos para excluirlos de nuestra noción básica de competencia comunicativa es que normal-



LOIS EHLERT

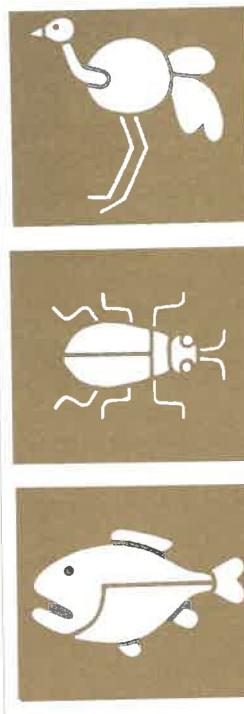
mente se los considera como limitaciones psicológicas generales que afectan, entre otras cosas, a la comprensión y producción de enunciados concretos (véase Bever, 1970, para el tratamiento de este asunto), y no hallamos ninguna razón de peso para incluirlos en un modelo de competencia comunicativa. Por supuesto, estos factores, con todo, pueden resultar relevantes para el diseño de un programa comunicativo; por ejemplo, en lo tocante a la secuenciación de las estructuras gramaticales.

Por último, hemos de subrayar que, pese a considerar que el estudio de la competencia comunicativa debería centrarse como mínimo en las relaciones e interacciones entre las regularidades en la competencia gramatical y las de la competencia sociolingüística (según señala Munby, 1978, y como hemos discutido más arriba), también creemos que ciertos aspectos de cada tipo de competencia se podrían investigar por sus propios méritos. Así, de igual modo que existen regularidades en el conocimiento que el usuario tiene de la utilización de la lengua, las cuales pueden estudiarse de manera independiente de la gramática en sí (por ejemplo, la adecuación del significado que un hablante desea transmitir respecto a un determinado contexto sociolingüístico, al margen de cómo este significado venga expresado en términos verbales), existen asimismo regularidades en el conocimiento que el usuario tiene de la gramática, las cuales pueden analizarse separadamente respecto al contexto sociolingüístico (tal es el caso de los universales lingüísticos formales y sustantivos en la perspectiva chomskiana, 1965). Este aspecto suele quedar marginado en la mayoría de las investigaciones sobre la competencia comunicativa. Nosotros lo sacamos a colación aquí por cuanto creemos que una teoría de la competencia comunicativa derivará su fortaleza tan sólo de la consistencia de las teorías individuales sobre la competencia (gramatical, sociolingüística, y otras) sobre las cuales se sustenta (...)<sup>7</sup>.

## Notas

(1) En el original "competence" y "performance", respectivamente (nota del traductor).

(2) Como se indica en la presentación de este texto, SIGNOS sólo reproduce, por su mayor interés



LOIS EHLERT

pedagógico, los apartados 1 y 3 (nota de la redacción de SIGNOS).

(3) Véanse también al respecto las interesantes ideas de Candlin (1977) sobre lo que él denomina "programa de encuentros", donde el acento se sitúa no tanto en las funciones comunicativas (o actos de habla) como tales, sino en la exploración acerca de cómo los diversos aspectos que configuran los intercambios orales vienen a influir sobre lo que se dice y cómo se dice.

(4) Véase el número 18 de SIGNOS, *en prensa*.

(5) Véase nota 4.

(6) Véase nota 4.

(7) En el texto original, sigue aquí el apartado 2 del artículo, que los autores dedican a efectuar una amplia revisión de las investigaciones de aula realizadas por un buen número de estudiosos de la enseñanza de las lenguas hasta el año 1979, con el fin de contrastar la utilización que se hace de las nociones claves hasta aquí analizadas y buscar apoyo para cimentar sus propias conclusiones acerca de los componentes de la competencia comunicativa. Este último aspecto es el objeto del apartado 3, que reproduciremos, como segunda entrega, en el número 18 de SIGNOS *en prensa*. (Nota de la redacción de SIGNOS).

(\*) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" (*Applied Linguistics*, 1980, 1: 1-47). Permiso editorial de Oxford University Press. Traducción de Miguel A. Murcia.

(\*\*) Michael Canale y Merill Swain pertenecen al *Instituto de Ontario para Estudios Educativos*.

## Referencias bibliográficas

- ABBS, B. et al. (1978): *Challenges: a multimedia project for learners of English*. Harlow, Essex: Longman English Teaching Services.
- ALLEN, J. P. B. (1978): "New developments in curriculum: the notional and the structural syllabus". Paper read at the TEAL Conference, Vancouver, B. C., March 1978. Mimeo.
- BERNSTEIN, O. (1965): "A sociolinguistic approach to social learning". En J. Gould, ed. *Penguin survey of the social sciences*. Harmondsworth, England: Penguin Books Ltd.
- BEVER, T. G. (1970): "The cognitive basis for linguistic structures". En J. R. Hayes, ed. *Cognition and the development of language*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- BRACKEN, H. M. (1973): "Essence, accident and race". *Hermathena* 116:88-95.
- CAMPBELL, R. and R. WALES (1970): "The study of language acquisition". En LYONS, J. (traducción al castellano en *Nuevos horizontes de la lingüística*. Alianza. Madrid) ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- CANDLIN, C. N. (1977): "Preface to M. Coulthard". *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press (traducción al

**"La competencia comunicativa incluye no sólo la competencia gramatical (o el conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales), sino también la competencia contextual o sociolingüística"**

castellano: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid, 1970.

CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on language*. New York: Pantheon Books (traducción al castellano: *Reflexiones acerca del lenguaje*. Trillas. México, 1981).

CHOMSKY, N. (1976): "On the biological basis of language capacities". En R. W. Rieber, ed. *The neuropsychology of language*. New York: Plenum Press.

CLARK, J. L. D. (1972): *Foreign language testing: theory and practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.

CONNORS, K., N. MENARD, R. SINGH, et al. (1978): "Testing linguistic and functional competence in immersion programs". En M. Paradis, ed. *The Fourth LACUS Forum*. Colombia, S.C.: Hornbeam Press.

COOK, V. J. (1978): "Some ways of organising language". *Audio Visual Language Journal* 16.2:89-94.

COOPER, R. L. (1968): "An elaborated language testing model". En J. A. Upshur, ed. *Problems in foreign language testing*. *Language Learning*, Special Issue no. 3.

DITTMAR, N. (1976): *Sociolinguistics*. London: Edward Arnold.

DRESHER, E. and N. HORNSTEIN (1976): "On some supposed contributions of artificial intelligence to the scientific study of language". *Cognition* 4.4:321-398.

GROOT, Peter J. M. (1975): *Testing communicative competence in listening comprehension*. En R. L. Jones and B. Spolsky, eds.

HABERMAS, J. (1970): "Introductory remarks to a theory of communicative competence". *Inquiry* 13.3. Reimpresión en H. P. Dreitsel, ed. *Recent sociology*. Nº 2. Londong: Macmillan.

HALLIDAY, M. A. K. (1970): "Language structure and language function". En J. Lyons ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Ver Campbell&Wales.

HALLI-  
DAY, M. A. K.  
(1973). *Explora-  
tions in the  
functions of  
language*. Lon-  
don: Edward Arnold  
(traducción al castellano:  
*Exploraciones sobre las funciones  
del lenguaje*. Editorial Médica  
y Técnica. Barcelona, 1982).

HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to mean: explora-  
tions in the development of lan-  
guage*. London: Edward Arnold.

HALLYDAY, M. A. K.  
(1978): *Language as social  
semiotic*. London: Edward  
Arnold (traducción al cas-  
tellano: *El lenguaje  
como semiótica social*.  
FCE. México, 1982).

HYMES, D. (1972): "On communicative competence". En J. B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

JAKOBOWITS, L. A. (1970): *Foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

JOHNSON, K. and K. MORROW (1978): *Communicate: the English of social interaction*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

KEMPSON, R. M. (1977): *Semantic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORROW, K. E. (1977): *Techniques of evaluation for a no-  
tional syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies,  
University of Reading (Study commissioned by the Royal Society  
of Arts.).

MORROW, K. and K. Johnson (1977): "Meeting some social  
language needs of overseas students". *Canadian Modern Lan-  
guage Review* 33.5:694-707.

MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cam-  
bridge: Cambridge University Press.

OCKENDON, M. (1972): *Situational dialogues*. London: Longman.

PALMER, A. S. (1978): "Measures of achievement, communica-  
tion, incorporation, and integration for two classes of formal EFL learn-  
ers". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August. Mimeo.

PAULSTON, C. B. (1974): "Linguistic and communicative  
competence". *TESOL Quarterly* 8.4:347-362.

SAVIGNON, S. J. (1972): *Communicative competence: an ex-  
periment in foreign-language teaching*. philadelphia: Center for  
Curriculum Development.

SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge  
University Press (traducción al castellano: *Actos de habla*. Cátedra.  
Madrid, 1980).

STERN, H. H. (1978): "The formal-functional distinction in  
language pedagogy: a conceptualclarification". Paper read at the  
5th AILA Congress, Montreal. Mimeo.

WIDDOWSON, H. G. (1971): "The teaching of rhetoric to  
students of science and technology". En *Science and technology in  
second language*. London: Centre for Information on Language Te-  
aching and Research.

WIDDOWSON, H. G. (1978):  
*Teaching language as communi-  
cation*. London: Oxford Uni-  
versity Press.

WILKINS, D. A. (1976): *No-  
tional syllabuses*. London: Ox-  
ford University Press.

WILKINS, D. A.  
(1978): "Approaches  
to syllabus design:  
communicative,  
functional or no-  
tional". En K.  
Johnson and K.  
Morrow, eds. *Fun-  
ctional materials and  
the classroom tea-  
cher: some back-  
ground issues*. Re-  
ading: Centre for  
Applied Lan-  
guage Studies,  
University of  
Reading.



# ¿EDUCAR O SEGREGAR?

## La educación secundaria obligatoria



Una de las incógnitas del cambio educativo reside en saber si la nueva educación secundaria obligatoria será capaz en la práctica de contribuir al pleno desarrollo de las capacidades de todos los alumnos y de todas las alumnas o si, por el contrario, acabará poniendo el acento en la función selectiva del sistema escolar convirtiéndose de esta manera en escenario de la selección académica y de la segregación social.

Con el fin de contribuir al conocimiento de los fines educativos de esta etapa obligatoria de escolaridad y de mostrar algunas implicaciones didácticas el número 18 de **SIGNOS** (abril-junio) ofrece a sus lectores un número monográfico sobre la educación secundaria obligatoria.

# SIGNOS

Otra manera de pensar (y de hacer) la educación