

INTERIORIZACIÓN Y DOMINIO DE LA LENGUA MATERNA. COMPETENCIA, CONTEXTO Y MARCO EDUCATIVO.

(En *Homenaje al profesor Luis Rubio*, II,5, pp. 963-975. Universidad de Murcia)

Rafael Monroy Casas

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En el abigarrado panorama de estudios dedicados al análisis de lengua desde una vertiente aplicada pocos términos tienen una carga semántica tan densa como la noción metodológica de 'competencia' que Chomsky (*Aspects*, 1965) introdujera en oposición al de 'uso'. Esta distinción de vital transcendencia en el campo de la lengua materna, ha suscitado reticencias en distintos sectores que o bien no se resignan a polarizar todo el fenómeno lingüístico en una dicotomía que consideran reducionista (Hymes, 1985), o encuentran difícil extrapolar tal dicotomía a la enseñanza de otras lenguas que no sean la primera.

En un intento por obviar algunas dificultades que inevitablemente surgen en un contexto de lengua materna, se plantea la necesidad de analizar las implicaciones de dicha dicotomía como constructo referencial en la discusión de factores tales como 'adquisición' o 'aprendizaje'. Se analiza, igualmente, la relación existente entre estos términos y otros que pudieramos considerar como reflejos terminales de los mismos: conocimiento (proficiency), capacidad (ability), dominio (mastery), etc., planteando la necesidad de una mayor matización de estos conceptos. En este sentido se aboga por una distinción entre la lengua como código social frente a la lengua como código cultural, división que serviría para situar mejor el concepto clásico de 'competence' obviando al mismo tiempo buena parte de los calificadores que en grado creciente se le asignan.

I. COMPETENCIA COMO CONCEPTO DINAMICO

Cuando Chomsky empieza a desarrollar su teoría lingüística en la década de los sesenta (1957, 1965), establece una distinción básica entre lo que juzga objeto de investigación y lo que no es competencia del lingüista en el polifacético mundo del lenguaje. Desde planteamientos netamente mentalistas como reacción al estructuralismo americano de cuño conductista, considera digno de interés no el 'corpus' ni los procedimientos de búsqueda (discovery procedures) de escuelas precedentes, sino el conocimiento que un hablante tiene de su lengua. En sus propias palabras: "la teoría lingüística se centra fundamentalmente en un hablante-oyente ideal que forma parte de una comunidad lingüística totalmente homogénea (y) que conoce su lengua perfectamente..." (1965: 3). Este conocimiento, que denomina

'competence' ('dominio' o 'competencia') por oposición a la 'performance' (o 'uso') es el resultado de unas reglas gramaticales y léxicas cuyo carácter y vinculación con una supuesta gramática subyacente el lingüista ha de descubrir y evaluar.

La dicotomía 'competencia vs. uso', de amplia tradición tanto psicológica (Hull) como filosófica (Humboldt), ha sido aceptada por un gran número de lingüistas como lo fuera anteriormente el binomio saussureano de '*langue–parole*'. Una aquiescencia más generalizada en la polaridad que dichos términos establecen que en el grado de concreción de los mismos, pues si existen aspectos en la lengua cuya adscripción a uno u otro es cuanto menos problemática (piénsese, por ejemplo, en la entonación o la organización del discurso) mayores son los problemas que plantea una definición mínimamente operativa de un concepto como el de 'competencia'¹. Recordemos que Chomsky habla de un hablante ideal que conoce su lengua perfectamente (*perfectly*). Pero, ¿qué es conocer la lengua perfectamente?

Varios son los términos existentes en inglés que hacen referencia a un dominio de una determinada actividad y casi todos ellos han sido utilizados en la literatura lingüística como sustitutos coextensos con la noción de competencia. Hymes, en concreto, ha hablado de '*abilities*' y de '*habitos comunicativos*' (1964); Katz y Fodor de "*abilities and skills involved in the linguistic performance of a fluent native speaker*" (1962); Teeter ha utilizado '*command*' (1970); J.Rubin ha escrito sobre '*adquisition and proficiency*', e incluso hay quienes, como Hudson (1980), establecen una relación directa entre '*competencia*' y '*skill*' (cf. Hymes, 1985). Hay que señalar que este uso terminológico no ha sido siempre consecuente con una situación de L1, de L2 o de LE (lengua extranjera). Solo el término '*competencia*' a secas ha hecho referencia desde el comienzo a un contexto de primera lengua, empezando a ser calificado en el año 1970 por Campbell y Wales –todavía en un contexto de L1– como '*competencia comunicativa*'. Establecían de este modo una clara separación entre esta competencia, que definían como " habilidad para producir y entender emisiones apropiadas al contexto en el que ocurren", y '*competencia grammatical*' que sería la habilidad de discriminar y construir secuencias grammatical o lingüísticamente correctas (1970: 247). En su opinión, la '*competencia lingüística*' puede interpretarse en dos sentidos distintos: una primera noción que cubriría aquellas capacidades formales responsables de la productividad y creatividad lingüísticas, y una segunda –olvidada según ellos por Chomsky– que correspondería a la antedicha '*competencia comunicativa*' (*ibid.*, 247). La expresión pasa pronto al campo de la enseñanza de lenguas para referirse (al menos en el mundo anglosajón) a la competencia de una persona en lo que a interacción espontánea se refiere en un contexto de lengua extranjera. A partir de estos planteamientos asistiremos al nacimiento de un auténtico

¹ Para Saussure la *langue* es "el sistema grammatical que existe virtualmente en cada cerebro" (Curso, 1916: 30). Chomsky rechaza que dicha competencia sea simplemente un inventario sistemático de elementos, viéndola más bien como un sistema de procesos generativos (Chomsky, 1965).

aluvión de calificadores en un intento por matizar la idea de suficiencia propuesta por Chomsky.

La ampliación se ha orientado fundamentalmente, aunque no exclusivamente, hacia lo sociocultural, área que parece requerir multitud de 'competencias'. Es así como comienza a hablarse, además de la antes mencionada 'competencia comunicativa' (Campbell and Wales, 1970) (la única que aparecía recogida en el *Diccionario Longman de Ling. Aplicada*, 1985), de una 'competencia sociolingüística' (Ervin-Trip, 1979), de una 'competencia situacional' (K. M. Borman, 1979), una 'competencia pragmática' (Chomsky, 1980), de una 'competencia interaccional' (Garnica and King, 1979), de una 'competencia conversacional' (E. Ochs Kennan, 1974), etc.² Indudablemente, muchas de estas denominaciones han surgido como extensiones obligadas ante la imposibilidad de trasvasar inalterable el concepto chomskiano a otro contexto que no sea el de la primera lengua y dentro de ella aplicado a un hablante ideal adulto. En todas ellas lo sustantivo seguirá siendo un 'dominio' de unas habilidades que por nacer en un contexto de L1 ya no tienen por qué ser necesariamente 'adquiridas'. De hecho, cuando se empieza a hablar de competencia comunicativa se plantea como una alternativa en la que no se tiene en cuenta la exactitud lingüística como componente de la misma, y cuando a mediados de la década se la incorpora, lo hace supeditándola a las exigencias del marco comunicativo. Ante los vaivenes y fluctuaciones de lo que debe incorporar este concepto, no es de extrañar que haya habido propuestas más o menos integradoras. El modelo teórico de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), que completa y modifica Canale en 1983), es un intento en este sentido. En él encuentran cabida cuatro grados de competencias que funcionan de un modo integrado: la gramatical, que implica un dominio del código lingüístico; la sociolingüística, que supone adecuación entre dicho código y distintos contexto comunicativos; la discursiva, que subyace a la habilidad para combinar forma y pensamiento con coherencia y, finalmente, la competencia estratégica con la cual el individuo dispone de estrategias verbales o no verbales para hacer frente a situaciones en las que falla el código o hay ruptura comunicativa.

II. CÓDIGO SOCIAL VS. CÓDIGO CULTURAL

A pesar de estas formulaciones teóricas con las que se pretende cubrir gran parte de la problemática suscitada por la dicotomía 'competencia-uso' a la hora de aplicarla al aprendizaje de lenguas, la insatisfacción ha sido una constante tanto a nivel de L1 como en contextos de L2 o de lengua extranjera, insatisfacción que nace de la inconcreción de partida de ambas nociones. Pese a los diversos intentos por matizar los términos chomskianos, es evidente que seguimos sin conocer sus atributos intrínsecos, que en el caso de la 'competencia', han de ser comunes a todas las variantes tipológicas que surjan. De lo

² Hymes (1985), de quien tomamos estos conceptos, habla de una 'competencia literaria' (Fowler, 1981), una 'competencia narrativa' (McLendon, 1971), una 'competencia retórica' (M. Steinmann, 1982), etc.

contrario, habría que hacer uso de un constructo superior capaz de aglutinar lo que de otro modo sería un conjunto inconexo de capacidades³.

En un intento por dar respuesta a este problema, postulamos un concepto de 'competencia' que entendemos como el dominio que TODO hablante nativo adulto posee de su lengua, utilizada en un contexto social (código social) con una finalidad primordialmente interactiva, donde las funciones interpersonales surgen y se delimitan en función del contexto. Sobre esta competencia básica se asentarían otros conocimientos y usos del lenguaje derivados de un proceso de escolarización que, si bien asumen esta noción, se caracterizan por un dinamismo y una especificidad tales que hacen inviable un concepto general de competencia. En otras palabras, postulamos para la lengua materna una competencia de cuño chomskiano con la matización de que ha de abarcar tanto lo lingüístico como lo pragmático, y ha de dejar al margen todo conocimiento fruto de una instrucción formal.

Hecho este deslinde metodológico, es necesario dar respuesta a una serie de preguntas que nacen de la propia hipótesis. Por una parte, interesa conocer el modo de llegar a alcanzar tal competencia. En segundo lugar, es necesario saber los elementos que la constituyen. En tercer lugar, necesitamos saber si es permanente una vez adquirida o, por el contrario, está sujeta a fluctuaciones ya sean cronológicas o individuales. Y por último, conviene analizar el alcance de esta noción frente a opiniones que parecen contradecirla.

III. ¿COMPETENCIA ADQUIRIDA O APRENDIDA ?

La respuesta al primer interrogante está bastante documentada por lo que un simple esbozo bastará⁴. Para Chomsky (1966,1968) toda persona tiene acceso a la lengua gracias a un dispositivo innato (el LAD) en el que subyacen ciertos principios cognitivos universales. Este dispositivo sería el encargado de evaluar y de seleccionar en un determinado entorno los reflejos concretos que en cada lengua presenta la supuesta 'gramática universal'. Deja Chomsky muy claro que este descubrimiento solo se efectúa en la lengua materna (o L1) y que el proceso de interiorización se realiza como 'adquisición', palabra que incluye en el nombre del mencionado dispositivo. La elección de este término en lugar del de 'aprendizaje' tiene su razón de ser en una firme postura anti-conductista que entiende que ninguna teoría psicológica puede explicar como 'aprendizaje' los logros del niño expuesto a su lengua materna. En palabras de Chomsky, parafraseando a Humboldt:

³ Se habla de 'competencia comunicativa' y de 'simple comunicación' (actual communication) o 'uso comunicativo' (communicative performance) sin que esté clara en absoluto la línea de demarcación entre ambas.

⁴ Véase Fuensanta Hernández Pina, *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna* (1984), Siglo XXI, Madrid.

.. "la tesis racionalista (es que) la lengua no se aprende realmente -ciertamente no se enseña- sino que se desarrolla desde dentro de un modo básicamente predeterminado cuando se dan las condiciones ambientales apropiadas. No se puede realmente enseñar una primera lengua, decía (Humboldt), sino solamente propiciar el hilo conductor a través del cual discurrirá por su cuenta gracias más bien a procesos madurativos que de aprendizaje" (Chomsky, 1968: 38)

La distinción entre 'adquisición' y 'aprendizaje' es bastante vetusta en psicología, aunque en lingüística aparezca formulada con claridad muy tardíamente (Strevens, 1964) capitalizándola de algún modo Krashen (1982, 1985). Hoy en día, es casi paladino distinguir ambos conceptos entendiendo por aprendizaje todo proceso consciente y dirigido, mientras que se habla de adquisición en el caso de procesos que tienen lugar de un modo inconsciente y espontáneo. Esta precisiones semánticas de ambos conceptos marcarían las pautas de un gran corriente investigadora interesada en conocer los procesos que intervienen en la interiorización de otra lengua distinta de la materna. Chomsky, como se sabe, nunca se ha planteado la necesidad de extrapolar sus hallazgos sobre la lengua materna a los procesos de interiorización de una segunda lengua, y en más de una ocasión ha expuesto con meridiana claridad su escepticismo al respecto (1966: 43). Pero no está claro si la 'competencia'⁵ de la primera lengua es toda ella el fruto de un proceso de 'adquisición' o intervienen también procesos de 'aprendizaje' y, si lo hacen, en qué medida. El postular que la competencia es fruto tanto de uno como de otro (adquisición-aprendizaje) nos llevaría a tener que aceptar un concepto de la misma distinto para cada persona, distinción que radicaría en la idiosincrasia de los mecanismos de aprendizaje, en el efecto de factores psicológicos, personales, ambientales, etc., así como en el caudal de conocimientos interiorizado. La gran dificultad en este caso estribaría en establecer el umbral que separa la competencia de la no-competencia. El tema reviste su importancia puesto que al nativo, desde posturas tanto teóricas como aplicadas se le reconoce un "completo dominio" (Chomsky, 1965) cuyo techo, pese a su indefinición, sirve de objetivo en un contexto de lengua extranjera en escalas tanto de objetivos como de evaluación (cf. Liskin-Gasparro, 1982). Sostener, por otro lado, que la interiorización de la primera lengua es labor exclusiva de la 'adquisición', presentaría menos problemas metodológicos en un marco mentalista, puesto que dejaríamos fuera toda contaminación fruto del 'aprendizaje' y podríamos postular esa competencia básica a que antes nos hemos referido. El resultado sería un conocimiento implícito del sistema (un 'know how' o 'saber' frente a un conocimiento explícito o 'know that' = 'conocer') (Palmer, 1971: 159) típico de quien aprende la gramática. Es decir asistiríamos en el nativo a una evolución que va desde la adquisición inconsciente del lenguaje a un control consciente, justamente lo opuesto a lo que ocurre en un contexto de lengua no nativa en el que, por tratarse de aprendizaje, se da un cambio gradual del control consciente de los

⁵ En inglés se establece una distinción entre 'competence' (el conocimiento del nativo) y 'proficiency' (la suficiencia del que aprende una lengua extranjera. No es fácil hallar equivalentes en español: si en un contexto técnico adscribimos 'competencia' a 'conocimiento del nativo', podemos utilizar 'conocimiento' sin más al nivel de

mecanismos lingüísticos a una ulterior asimilación automática.

Expuesto el modo de alcanzar la competencia, interesa dilucidar el segundo interrogante que antes nos planteábamos y que hacía referencia al carácter indivisible o componencial de la misma. Para ello comenzaremos por hacer algunos comentarios sobre el modo más apropiado de establecerla. Desde una postura de observador externo, cabe hacer una valoración real a través de lo que dice el hablante, es decir, a través de su 'uso' interpretado en un determinado contexto. Con estos datos, el lingüista puede elaborar a base de un razonamiento inductivo las reglas de la lengua. Pero puesto que el 'corpus' no es el sistema, deberá recurrir a la intuición del nativo como último criterio. Ahora bien, estos procedimientos, pese a su innegable utilidad, pueden ser problemáticos en dos sentidos: por una parte, tanto la respuesta del nativo como el recurso a la propia intuición pueden estar 'viciados' por un aprendizaje escolar; en segundo lugar, la reflexión sobre la propia intuición suele estar descontextualizada o se adolece de falta de ese "conocimiento explícito" a que antes me refería, o –lo que es más preocupante–, no es garantía para solventar situaciones en las que la lengua tiene límites imprecisos. Otra vía que goza de gran predicamento en un contexto de lengua extranjera, sería el estudio de las variables situacionales que, una vez establecidas, podrían servir para calibrar los conocimientos de un determinado sujeto. Es decir, en lugar de proceder vía análisis interno del caudal lingüístico del hablante, analizaríamos sus recursos expresivos en función de unas variables externas, previamente establecidas como parámetros cuantificadores de competencia⁶. No obstante, entendemos que en el conocimiento lingüístico existen parcelas cuyo dominio no está necesariamente vinculado a un contexto situacional (caso de la fonología). Por otra parte, resulta metodológicamente difícil establecer una tipología general ya se trate de contextos o de actos comunicativos: entre otras razones, por el problema que entraña la propia definición de estos términos. De ahí que consideremos necesario definir la competencia atendiendo a criterios tanto pragmáticos como lingüísticos.

Pero ¿qué hay detrás de ese conocimiento del nativo? ¿Es una especie de sustancia viscosa (Oller, 1979) indivisible o es más bien fragmentable en distintos componentes susceptibles de ser analizados? Indicaba anteriormente, que la competencia de Chomsky implica la interiorización de un sistema de reglas que cubren los tres niveles clásicos de la fonología, la morfosintaxis y la semántica. Estas categorías descriptivas han constituido desde siempre marcos de referencia en las distintas escuelas lingüísticas, y parece oportuno mantenerlas como entidades intimamente relacionadas, puesto que siempre acaecen juntas, si bien suficientemente diferenciadas como para poder ser evaluadas por separado. Habría

suficiencia lingüística en una lengua extranjera.

⁶ En la literatura sobre aprendizaje de lenguas, encontramos varios inventarios de variables externas. Véanse, por ejemplo, *Background data for the teaching of French*, de H. L. Nostrand, publicado por la Universidad de Washington, o el artículo de Vicki B. Galloway: 'Communicating in a Cultural Context: The Global Perspective'. *Proceedings of the 1981 Summer Cross-Cultural Workshop for Foreign Language Teachers*. Columbia: South Carolina State Department of Education.

que añadir, sin embargo, el componente sociocultural tal como hace Lado (1966) cuando se plantea la necesidad de valorar el nivel de conocimientos (*proficiency*) alcanzado en un contexto de lengua no materna. En su libro *Language Testing*, establece cuatro categorías (pronunciación, estructura gramatical, léxico y contexto cultural) que evalúa contra las variables que representan las cuatro habilidades clásicas: producción, audición, lectura y escritura. Esta visión componencial de la suficiencia lingüística que una persona puede alcanzar en otra lengua distinta de la materna (el término inglés '*proficiency*' puede tomarse por perfecto correlato de la '*competence*') creemos que es apropiada en una situación de L1, máxime cuando incorpora esa vertiente sociocultural tanto preocupa en algunos frentes.

IV. COMPETENCIA FONOLÓGICA

No todos estos niveles tienen igual proceso de desarrollo y consolidación, por lo que es conveniente estudiarlos por separado. El nivel fonológico es quizá el más representativo de esa competencia básica a la que antes nos referíamos. Por un lado, es de todos ellos el que más claridad refleja un proceso de adquisición que se inicia con el nacimiento y culmina al comienzo de la pubertad. Tal como señala Lenneberg (1967), existe un '*periodo crítico*' para la adquisición de la lengua que va vinculado a un desarrollo madurativo de la persona, adquisición que conlleva implícitamente tanto la '*fluidez*' como la '*precisión*' así como factores esenciales en el dominio de la oralidad de un sistema. El período culminaría entre los 12 y 14 años, edad en la que, al parecer, se completa el proceso irreversible de lateralización en el hemisferio izquierdo del cerebro (Lenneberg, 1967: 181). Durante este tiempo cualquier persona es capaz de reproducir la fonología del sistema al que se halla expuesta sin traza alguna de acento extranjerizante, al tiempo que se adquiere la habilidad de reconocer a un hablante no nativo como tal (Scovel, 1969: 248). La culminación de la lateralización en el cortex cerebral supondrá el nacimiento inevitable de dicho '*acento extranjero*', pues como señala Penfield (1978), toda adquisición lingüística que tiene lugar a partir de la segunda década de vida resulta difícil por no ser '*fisiológica*'. Nos encontramos, por tanto, con un nivel cuyo dominio el nativo alcanza al margen de cualquier proceso de escolarización. Los posibles reajustes que el hablante efectúe por influjo de una instrucción formal serán esporádicos y no afectarán a la esencialidad⁷ del sistema, que queda fijado de por vida.

V. COMPETENCIA GRAMATICAL

El segundo nivel, la '*estructura gramatical*' de Lado que comprende los clásicos campos de la morfología y la sintaxis, requiere mayor puntualización a la hora de establecer un umbral

⁷ Si bien existen estudios a nivel segmental (véase para el inglés, por ejemplo, Denes, 1963: "The statistics of spoken English", JASA, 35, pp.892-904), y para el español N.Tomás, Alarcos Llorach, etc. (véase *Gramática Española* de Alcina y Blecua, págs.429 y ss.), no conocemos trabajos que establezcan la carga funcional de todos los fonemas en una u otra lengua.

competencial. La razón estriba en que consistiendo toda gramática de un sistema finito de reglas, nadie hasta la fecha ha elaborado un cuadro completo de tales reglas. Existen, sin duda, compendios gramaticales que captan con más o menos precisión la variante reglada del idioma (el estándar), pero raramente se hacen eco de peculiaridades dialectales o de usos que no coinciden con lo normativo. En esta tesisura, no es mucho lo que podemos establecer a nivel grammatical. Cabe aventurar que una competencia morfosintáctica ha de incluir las clases cerradas (artículos, preposiciones, pronombres), un stock básico de las abiertas (cf.infra) con los accidentes de voz, género, número, persona y caso; modos y tiempos verbales de mayor cobertura para hacer referencia al tiempo grammatical y cronológico, y un conjunto de modelos oracionales no definidos, pero en los que entrarían aspectos como la afirmación, negación, interrogación, etc. En cuanto a si la competencia grammatical (morfosintáctica) es algo adquirido o más bien aprendido, si nos atenemos a la versión chomskiana, el adulto nativo sin especificar no queda claro si dicha competencia es algo dinámico o si además de ser adquirida requiere un cierto grado de aprendizaje. Razones de índole empírica nos llevan a postular una competencia grammatical fundamentalmente adquirida. Primeramente, porque el nativo que no ha sufrido escolarización alguna, está dotado de un conocimiento metalingüístico o 'implícito' innegable. Especificar esa gramática básica interiorizada es tarea árdua, pues más que al lingüista que elabora una gramática sobre la base de una comunidad "completamente homogénea" (Chomsky, 65: 3) y sin tener en cuenta los posibles efectos de una instrucción formal, sería labor más bien del psicolingüista que analiza los procesos por los que pasa la persona para interiorizar su primera lengua, al margen de una instrucción formal. Habría que tener en cuenta, además, otros factores (cronológicos, psicológicos, ambientales, etc.) para ver si el proceso adquisitivo continúa, hasta qué edad y a qué ritmo, o si, por el contrario, entra en un estado de estabilización o de fosilización a un determinado nivel.

Otra razón que cabe aducir en contra de la idea del 'aprendizaje' de la gramática en el caso de la primera lengua, nos la brinda el mismo marco escolar. Una ojeada a cualquier manual de lengua para estudiantes nativos servirá para poner de manifiesto que el objetivo no es tanto la enseñanza de nuevas reglas gramaticales cuanto la reflexión sobre las ya conocidas con el fin de llegar a alcanzar un conocimiento explícito de las mismas. Este conocimiento solo es necesario para quienes van a hacer uso de la lengua como código cultural, uso que se ha de plasmar en el aprendizaje de dos habilidades típicas de este código que constituirán el primer objetivo escolar: la lectura y la escritura. Por contra, la competencia básica no precisa de estas habilidades, quedando las otras dos (habla-comprensión) como constitutivas fundamentales de dicha competencia.

La misma heterogeneidad palpable en el modo como las distintas escuelas lingüísticas entienden los hechos de lengua es otro argumento contra el 'aprendizaje' grammatical. Antes hacía mención al hecho de que no existe una codificación exhaustiva de las reglas de una lengua; es más, sin ser exhaustiva, tampoco encontramos una codificación homogénea, sino que más bien tenemos descripciones parciales que nacen de visiones del lenguaje en

ocasiones contrapuestas. En esta coyuntura, difícilmente puede el hablante nativo aprender regla alguna⁸. Todo lo más que podremos afirmar es que puede aumentar su caudal gramatical dentro de un marco educativo mediante adquisición, pero no como 'aprendizaje'. Ni la explicación gramatical, por muy sistemática que sea (que no siempre lo es), ni el estudio personal, lograrán desarraigar los patrones tácticos que el hablante ha adquirido y utiliza en la oración y en el discurso en función de una estructura neurofuncional tan innata como personal.

VI. COMPETENCIA LÉXICA

El nivel léxico –el más abierto de los tres–, es quizás el más difícil de aquilatar a la hora de señalar en qué grado interviene en esa supuesta competencia básica. Es indudable que hay que postular un "caudal léxico" fundamental que capacita a todo hablante de una lengua para poder establecer una comunicación mínima intersubjetiva y que en dicho caudal hay que dar opción tanto al léxico 'activo' como al 'pasivo'. Ambos están inextricablemente unidos a un contexto sociocultural, que en los primeros años de vida del hablante se circunscribe a un marco familiar y comunal en el cual deberá hacer frente a unas determinadas funciones. El problema estriba en especificar el alcance de ese stock léxico. La aproximación estadística al léxico para determinar los términos más usuales que comenzara Thorndike en 1921, nos parece un procedimiento válido. García Hoz inicia en español esta línea con la publicación en 1953 de un *Vocabulario Usual, Común y Fundamental* con la finalidad de hacer un recuento de las voces que utiliza el hombre de la calle. Más recientemente, Fernando Justicia (1985)⁹ ha realizado un estudio en el que se intenta cuantificar el vocabulario infantil en niños pertenecientes al primer ciclo de EGB y al ciclo medio. El *Basic English* de Odgen (1930) o el *Francés Fundamental* (1964) constituyen, junto con los anteriores, intentos pedagógicos de buscar la nuclearidad a nivel léxico que se supone ha de dominar todo nativo. Ahora bien, ¿cabe hablar aquí de un nivel 'adquirido' o 'aprendido'?

El que el léxico se caracterice por el mayor grado de apertura dentro de los niveles lingüísticos no ha de ser óbice para aceptar que la interiorización de un stock fundamental ha de ser proceso adquirido en lugar de 'aprendido': por las mismas razones que hemos esgrimido al hablar de los otros dos niveles. Por otra parte, es innegable que se da 'aprendizaje' léxico por parte del individuo. ¿Cómo compaginar, pues, ambos conceptos a la hora de hablar de una competencia básica? En los diversos estudios realizados sobre adquisición semántica por parte del niño, se señala con insistencia el carácter 'diferencial' de dicha adquisición (Clark, 1973). El niño, paulatinamente, iría desdoblando un todo semántico

⁸ La ortografía es un claro ejemplo: pese a un estudio en ocasiones concienzudo de las reglas, al final el hablante ha de basarse en una interiorización inconsciente de las mismas.

⁹ Fernando Justicia: *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y el ciclo medio de la EGB*. Publicado en 1985 por el ICE de la Universidad de Granada.

a la vez que va incrementándose su poder de abstracción. En estadios sucesivos, hasta alcanzar la edad adulta, iría cubriendo huecos (ie. añadiendo nuevas acepciones) a ese stock fundamental que ha adquirido. El aprendizaje en el sentido krasheniano solo podrá acaecer en un marco de instrucción formal, lo cual quiere decir que la adquisición seguiría primando sobre el 'aprendizaje' siempre que la relación individuo-contexto/objeto sea experiencial. Los diccionarios generales, pese a recoger más o menos extensamente el vocabulario de la lengua, solo sirven dentro de un marco educativo y en contextos donde lo situacional no es crucial, aspecto del que hasta ahora se han hecho muy escaso eco.

VII. COMPETENCIA PRAGMÁTICA

En toda esta discusión no podemos dejar de lado la vertiente externa al individuo que tanto condiciona su comportamiento verbal: el contexto sociocultural. En un plano lingüístico, la pragmática ha cobrado una gran importancia a partir de los años setenta por entender que hay reglas de gramática que son inútiles sin una regla de uso, lo que también es cierto a la inversa. El resultado es el interés en los 'actos de habla' ('performance models') que ha dado lugar a toda una corriente investigadora. Y aunque puede ser cierta la crítica de que aún no sabemos con certeza los tipos de funciones lingüísticas que requiere esa competencia (Higgs and Clifford, 1982), los inventarios que se han elaborado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (ej. el Modelo Emergente de Nostrand, 1967), son modelos dignos de tener en cuenta en el caso de la lengua materna. Que no es que no existan, pero que requieren mayor matización por ser modelos funcionales caracterizados por un alto grado de generalización lingüística (ej. Jakobson, 1960; Austin, 1962).

Uno de los más precisos a la hora de tener en cuenta el desarrollo evolutivo de la persona, es el propuesto por M.A.K. Halliday (1975). En su opinión, el niño parte de unas funciones básicas, extralingüísticas que corresponden a usos del lenguaje simples y no integrados que serían universales culturales (Hernández-Pina, 84:64 y ss.) aplicables tanto a nivel léxico como estructural. En una primera fase, estos universales cumplirían las funciones instrumental, regulativa, interrelacional, personal, heurística, imaginativa e informativa, equiparándose función y uso. En una segunda fase, función y uso dejarían de ser equiparables, surgiendo por una parte la función macética (resultado de la fusión de las funciones personal y heurística), y por otra la pragmática (que correspondería a las funciones instrumental y regulativa). La adecuación del lenguaje infantil al del adulto supondría la entrada de las funciones ideacional e interpersonal. A falta de una formulación más sugerente, podríamos tomar estas funciones como básicas del componente pragmático de nuestra competencia, dejando antes bien sentado que una cosas son funciones o contextos (susceptibles de categorización)¹⁰ y otra

¹⁰ Carroll, J. B. (1980), *Testing communicative performance. An interim study*. Oxford: Pergamon Institute.

muy distinta usos reales que, por ser infinidad, resisten cualquier intento de categorización.

VIII. COMPETENCIA PERMANENTE vs. COMPETENCIA FLUCTUANTE

El último punto que queremos tratar hace referencia al carácter de permanencia e inmutabilidad de la competencia social básica. ¿Es constante dicha competencia o por el contrario sufre deterioro? Y si es así, ¿en qué grado se da?. Que tengamos noticia, fue Jespersen quien primero utilizó el término de fosilización (1922: 142) para referirse en un contexto de lengua materna al fenómeno de pérdida en la capacidad de interiorización lingüística (i.e. la teoría del período crítico). Posteriormente, el término ha pasado al área de aprendizaje de lenguas para hacer referencia, dentro de la lingüística contrastiva, a la "permanencia a largo plazo de errores" (Martín-Morillas, 83: 117).

Aplicado a la primera lengua, habría que establecer una diferencia entre 'atrofia' o estancamiento (equivalente a la fosilización) y 'estabilización'. La estabilización sería una característica de la competencia básica, una vez alcanzado el nivel mínimo de tal competencia, como ocurre con la fonología. La atrofia o estancamiento, por el contrario, sería el resultado de una falta de progreso dentro de un contexto de 'aprendizaje'. Así entendemos la noción de 'empobrecimiento lingüístico' que, pese a la falta de pruebas empíricas que la avalen (en un contexto hispánico), es mantenida y aireada por quienes más o menos intuitivamente consideran que el nivel de lengua (estructural-discursivo y léxico-semántico sobre todo) de ciertos hablantes es 'pobre'. En realidad, teniendo presente que la acusación parte de quienes trabajan en un marco educativo, hay que interpretar que estamos hablando de un supuesto déficit de la lengua entendida como código cultural. Es decir, en nuestra opinión, el hablante cuya expresión es tildada de empobrecida no es que adolezca de la competencia básica del idioma, más bien hay que colegir que no ha desarrollado la lengua como código cultural hasta los niveles previstos por su grado de instrucción formal.

El tema no es nuevo, pues se remonta por los menos a mediados de este siglo cuando Bernstein (1971-73) en Inglaterra comienza a estudiar las relaciones entre clase social, lenguaje y educación. En EE.UU. Labov (1966) entre otros, inicia un estudio sociológico de dialectos sociales con el fin de comprobar la veracidad de esta teoría del déficit. El convencimiento de que también la lengua de las clases bajas es un sistema altamente estructurado y desarrollado, ha dado paso a la 'teoría de la diferencia' en sustitución de la idea del déficit. Inicialmente, Bernstein correlacionó en cierto medida a la clase baja con un 'código restringido' que opuso al 'código elaborado'¹¹ de quienes pertenecen a estratos sociales más altos. La dicotomía, aun cuando nunca fue claramente definida y solo la aplicó a los aspectos formales de la lengua, y ha sido posteriormente matizada por el propio Bernstein, preñió en el mundo académico, que ha visto en ella una 'confirmación' (el

¹¹ Para una crítica de sus postulados, léase *Language and Class. A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein*, de Harold Rosen (1972). Falling Wall Press.

Bernstein 'apocrifo', según Sinclair, 1976) de algo que se toma por palmario, y que es en mi opinión una falta de discernimiento entre lo social y lo cultural.

NO muy distante de la noción de 'empobrecimiento' encontramos la de 'corrupción', leit motiv casi permanente en la historia de las lenguas. De nuevo, esta noción supone la equiparación de lo social con lo cultural, con los peligros que esto puede entrañar. El concepto de 'corrupción' en algo tan dinámico como la lengua va inexorablemente unido al concepto de 'norma' o 'corrección lingüística,' que a su vez va ligada a una visión dogmática o 'prescriptiva' del idioma. Pues bien, solo en un contexto de código cultural tienen valor estas actitudes que nacen de una visión de la lengua como algo regulado y regulable –condición, por otra parte, indispensable de todo sistema que ha de servir como vehículo cultural. El código social está exento de ese imperativo de estandarización que, de ser aplicable a todo el sistema, lo 'fosilizaría', haciendo inviable el dinamismo creador que caracteriza a toda lengua.

IX. CONCLUSIÓN

Por lo hasta aquí expuesto, queda patente que el concepto chomskiano de competencia, achacado de reduccionista, puede ser perfectamente válido en una situación de primera lengua (donde surgió) si en lugar de restringirlo al marco puramente lingüístico (en un sentido microlingüístico), damos en él cabida a un conjunto de capacidades encargadas de establecer los ajustes precisos entre gramática y contexto, de modo similar a lo efectuado por Canale y Swain (1980), por ejemplo, al hablar de la competencia comunicativa. Evitaríamos de este modo el atomismo al que en materia de competencia parecemos abocados. Pero al mismo tiempo que vemos posible la expansión del concepto para mejor adecuar lengua y contexto, es necesario matizar su alcance. El concepto de competencia en su sentido primigenio –y por oposición a 'uso'– entendemos que resulta más plausible cuando se aplica a la lengua vista como código social, resultado de procesos de adquisición, en lugar de dar cabida a la lengua como código cultural, al que se accede por la vía del aprendizaje. Esta división se nos antoja fundamental para entender en su justa dimensión ciertas nociones que, aplicadas al nativo, parecen contradecir la idea de lengua como suma de competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. (1992). *How to do things with words*. Oxford: O.U.P.
- BERNSTEIN, B. (1971-73). *Class, Codes and Control* (vol.I, II, III). London: Routledge.
- CAMPBELL,R. Y WALES, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. London: Penguin.
- CLARK, R. (1974). Performing without competence. *Journal of Child Language*, I.,pp.1-10.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge,Mass.:The M.I.T Press.
- _____ (1966a). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper & Row.
- _____ (1966b). Linguistic theory. *Language Teaching: Broader Contexts*. Report of N.E.Cponference on the Teaching of Foreign Languages. Menasha. Wisconsin, pp.43-49.(Recogido en *Readings for Applied Linguistics*, O.U.P.,1973).
- _____ (1968). *Language and Mind*. New York: Hartcourt-Brace Jovanovich.
- HALLIDAY, M.A.K (1969). Relevant models of language. *Educational Review*, 22 .I., pp.22-37.
- _____ (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: E. Arnold.
- HERNANDEZ PINA, F. (1984). *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- HYMES, Dell H. (1985). Toward linguistic competence- *Revue de L'AILA*, 2, pp.9-23.
- JAKOBSON, R.(1960). Linguistics and Poetics. En T. Sebeok (ed.), *Style and Language*.The MIT Press, pp.353 y ss.
- JUSTICIA, F. (1985). *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y el ciclo medio de la EGB*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- LABOV,W. (1969). The logic of non-standard English, reeditado por F. Williams (1970) en *Language and Poverty*. Chicago, pp.153-173
- LENNEBERG,E. H.y E. (1975). *Foundations of Language Development. A multidisciplinary Approach.*, vols.I y II. Academic Press Inc.
- _____, (1964). The Capacity for Language Acquisition, en J.A. Fodor y J.J. Katz (eds.),*The Structure of Language. Readings in the Philolophy of Language*, pp. 579-603.
- LISKIN-GASPARRO, J. E.(1982). *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton,N.J.: Educational Testing Service.

MARTIN MORILLAS, J. M.(1983). El fenómeno de fosilización en los sistemas de interlenguaje. *Actas del I Congreso Nacional de Ling.Aplicada*. Murcia: Universidad de Murcia.

SINCLAIR, R. (ed., 1976). *They don't speak our language*. London: Edward Arnold.

SCOVEL,T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, XIX, 3-4, pp.245-253.