

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

Tesis Doctoral

**Tema: “La Competencia Estratégica: argumentación y
eficacia comunicativa”**

TOMO I

Doctoranda: Lic. Mariana Cucatto

**Directora: Dra. María Luisa Freyre
Codirectora: Dra. Elvira N. de Arnoux**

agosto de 2006

Índice

Capítulo I: Competencia Lingüística, Competencia Comunicativa y Competencia Estratégica: tensiones y convergencias

1.1 El concepto de competencia: definiciones preliminares.....	p. 1
1.2 La definición de competencia en las Ciencias del Lenguaje.....	p. 7
1.2.1 La competencia como conocimiento de la estructura	p. 7
1.2.2 La competencia como saber y actividad cultural.....	p. 18
1.2.3 La competencia como saber práctico	p. 23
1.2.4 La competencia como razón social.....	p. 35
1.2.5 La competencia como capital cultural	p. 39
1.2.6 La competencia como interdiscurso.....	p. 44
1.2.7 La competencia como figuración creativa de la experiencia.....	p. 50
1.2.8 La competencia en los modelos de la Didáctica de las Lenguas: el origen del concepto de competencia estratégica.....	p. 53
1.3 La competencia estratégica: redefinición y alcances.....	p. 78
1.4 La competencia estratégica desde una perspectiva psicopragmática: hipótesis de trabajo.....	p. 90

Capítulo II: La Competencia Estratégica como saber regulador de las otras competencias

2.1 El concepto de estrategia.....	p. 96
2.1.1 Relación entre el concepto de estrategia y otros conceptos asociados –regla, regularidad y norma-	p. 130
2.1.2 La estrategia como conducta adaptativa: dimensión psicopragmática.....	p. 151
2.2 La competencia estratégica en relación con las otras competencias.....	p. 169
2.2.1 La competencia estratégica y la competencia gramatical.....	p. 171
2.2.2 La competencia estratégica y la competencia sociopragmática.....	p. 175
2.2.3 La competencia estratégica y la competencia textual/discursiva.....	p. 182
2.3 La competencia estratégica como saber integrador y regulador.....	p. 187

Capítulo III: La Competencia Estratégica: principios pragmático-cognitivos que la sustentan

3.1 Bases para un enfoque psicopragmático.....	p. 196
3.2 Principios pragmático-cognitivos que sustentan el uso estratégico del lenguaje.....	p. 218
3.2.1 La relevancia.....	p. 218
3.2.2 La economía	p. 225
3.2.3 La eficacia.....	p. 236
3.3 Eficacia y argumentatividad	p. 250
3.4 Rol de los modelos cognitivos individuales y sociales.....	p. 294

Capítulo IV: La Competencia Estratégica en el análisis lingüístico: operaciones y procedimientos lingüístico- enunciativos

4.1 Operaciones lingüístico-cognitivas que actualizan la conducta estratégica:	p. 313
4.1.1 La reificación.....	p. 323
4.1.2 La analogía.....	p. 352
4.1.3 La tipificación.....	p. 382
4.1.4 La discriminación.....	p. 422

Capítulo V: La Competencia Estratégica: consideraciones finales

5.1. La Competencia Estratégica desde un enfoque psicopragmático.....	p. 463
5.2. Conclusiones.....	p. 474
5.3. Proyecciones y líneas de trabajo futuras	p. 479

Bibliografía.....	p. 484
-------------------	--------

Introducción

Esta Tesis es producto de una búsqueda ardua y laboriosa que he iniciado hace algunos años cuando empecé a pensar en el lenguaje de un modo diferente: como un espacio de confrontación y, particularmente, como un medio para modelar y enriquecer el pensamiento. Los conceptos de competencia, argumentación, estrategia, texto/discurso, significación y cognición fueron los primeros convocados; no obstante, debía encontrar un vínculo válido que permitiera reunirlos y sintetizarlos en forma adecuada y comprensiva, formulando nuevas preguntas y ofreciendo, consecuentemente, otras respuestas.

Es, justamente, el objetivo de esta Tesis elaborar un enfoque renovado y en cierto sentido original para sentar las bases teórico-metodológicas de una visión psicopragmática de la *competencia estratégica* que pueda acercar una propuesta alternativa no sólo al estudio de la racionalidad en la lengua sino también al de las capacidades y habilidades que poseemos los sujetos para mentalizar situaciones y, por así decir, "salirnos con la nuestra" a fin de lograr nuestros propósitos comunicativos, siempre guiados por una postura personal que configuramos a través del lenguaje y equipados con instrumentos verbales y cognitivos capaces de ayudarnos en la concreción de tales propósitos.

Sin embargo, encontrar razones para razonar acerca de las razones que guían nuestra conducta lingüística no resulta nada fácil. Espero que el lector encuentre en mi trabajo un camino sencillo y claves certeras para hallarlas.

Agradezco, ante todo, a la Fundación Antorchas por la Beca de Estudios de Postgrado otorgada durante estos dos últimos años, pues su ayuda económica favoreció la culminación de mi investigación. Agradezco, además, a mi Directora de Tesis, Dra. María Luisa Freyre y a mi Codirectora, Dra. Elvira Arnoux, por su apoyo, sus consejos y sus agudos comentarios y, en especial, a mi familia, por su compañía y por su cariño incondicional.

Capítulo I:

Competencia Lingüística, Competencia Comunicativa y Competencia Estratégica: tensiones y convergencias

"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 [...] 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" (Charaudeau, 2001: 8).

1.1 El concepto de competencia: definiciones preliminares

Sin duda, la definición del concepto de competencia constituye hoy, dentro de las Ciencias del Lenguaje, un dilema de difícil resolución pero, al mismo tiempo, una empresa ineludible. Varios son los interrogantes que han surgido a propósito de ella: ¿qué se entiende por competencia, en general, y qué se entiende por competencia comunicativa, en particular? ¿Se debe hablar de "la" o de "las" competencias comunicativas? Cuando se habla de competencia, ¿se alude a una facultad o capacidad que poseen los hablantes, se hace referencia al conjunto de procesos que se ponen en juego en las diferentes situaciones comunicativas o se trata de un estado de conocimiento alcanzado en un dominio específico?; es decir, ¿se trata de un saber declarativo o procedimental? ¿Cuál es la naturaleza de los saberes involucrados en la competencia comunicativa? ¿Qué competencias existen y cuáles y de qué modo intervienen en la actividad lingüística? No obstante tal potencial riqueza, las teorías han respondido de modo parcial sólo algunos de estos interrogantes y lo han hecho, además, a partir de enfoques ciertamente diversos y que, a nuestro juicio, no han permitido comprender totalmente su alcance y complejidad.

Es el propósito de la siguiente investigación ofrecer una visión renovada del concepto de competencia incorporando, dentro de ella, la *competencia estratégica* como un expediente fundamental para poder observar, describir, explicar e interpretar la conducta verbal. Para ello, en una primera instancia, se llevará a cabo una evaluación

crítica del concepto de competencia en los diferentes modelos provenientes del campo de las Ciencias Sociales y, en particular, de las Ciencias del Lenguaje y del rol que, dentro de algunos de ellos, ha tenido la *competencia estratégica*. En efecto, consideramos que el desarrollo teórico de esta noción refleja, por un lado, la evolución de los diversos enfoques dentro de la propia Lingüística y muestra el paso del paradigma estructuralista y generativo al paradigma de la Pragmática, de la Sociolingüística, de la Lingüística Textual, del Análisis del Discurso y de la Lingüística Aplicada; y, por otro lado, nos permite observar que, en la mayoría de esos modelos, la *competencia estratégica* se encuentra subsumida –explícita o implícitamente– dentro de las otras competencias que conforman la denominada competencia comunicativa general ocupando, dentro de la misma, un rol secundario. En una segunda instancia, nos propondremos presentar, a partir del marco que llamaremos psicopragmático, los lineamientos de un modelo que posibilite un abordaje pertinente del concepto de *competencia estratégica* en el que se le otorgue a ésta un lugar privilegiado respecto del resto de las competencias que poseen los hablantes para comunicarse eficazmente en cada situación comunicativa.

Antes de comenzar a evaluar las posturas teóricas más representativas sobre la competencia, resulta esclarecedor observar también los usos preteóricos que se hacen de la misma. Así, la RAE define la expresión “competencia” en dos sentidos:

1- *Competir*

- Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
Persona o grupo rival.
Competición deportiva.

2- *Competente:*

Incumbencia.
Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Precisamente, estos dos sentidos orientan, de algún modo, nuestra propia manera de recortar y de tratar el tema desde la perspectiva psicopragmática que adoptaremos

dado que, por una parte, la competencia lingüística, en general, y la *competencia estratégica*, en particular, pueden ser abordadas a partir de la dimensión polémica que rige los intercambios verbales: para poder competir o negociar socialmente significados resulta necesario poseer algún conocimiento, alguna aptitud, alguna inclinación o cierta habilidad, según veremos luego, así como también se requiere adoptar un punto de vista o locación –física, emocional, social y aún verbal- frente al otro o a los otros a fin de modificar el estado de cosas o el "statu quo" imponiendo este punto de vista como forma de ganar la contienda. Esta dimensión será trabajada por nosotros cuando inscribamos el estudio de la argumentación y la polemicidad en la *competencia estratégica*.

Esto se advierte en los usos de la propia expresión "competencia" o en el modo como se metaforiza la interacción dentro del dominio nocional del mercado:

- (1) La competencia en el mercado es feroz.
- (2) Ambos compitieron con argumentos sólidos y fuertes.

Por otro lado, el segundo sentido del término "competencia" se refiere a la dimensión que podríamos llamar cognitiva puesto que se la vincula tanto con un estado mental determinado: pericia, conocimiento, saber, habilidad, destreza (conceptos que, por cierto, no son fácilmente delimitables) como con los procesos y la índole de los procesos que se relacionan con estos estados mentales. Pero, sobre todo, este segundo sentido, apunta también a los efectos potenciales y reales que se logran poniendo en ejercicio o ejecutando esta competencia. Aquí se inscriben, además, otros conceptos concomitantes: autoridad, legitimidad, idoneidad, incumbencia que poseen clara relación con los entornos socio-culturales o comunicativos. La competencia se entiende, entonces, como un tipo de atributo que se adscribe a los sujetos, tal como se ve en:

- (3) De esto se va a encargar la autoridad competente.
- (4) Luis Álvarez es el empleado más competente.
- (5) Se advierte un claro déficit en la competencia comunicativa del alumno Ordóñez.

Este segundo sentido será abordado en nuestra tesis cuando vinculemos los conceptos de competencia y *competencia estratégica* con dos dimensiones complementarias: la dimensión cognitiva –plano de las representaciones mentales y de las operaciones que llevan a esas representaciones, factores y restricciones que inciden sobre las mismas- y la dimensión pragmática –las intenciones, propósitos y consecuencias que definen los actos verbales y los principios que permiten regular, comprender y valorar dichos actos verbales en función de determinados parámetros-. A su vez, ambas dimensiones serán puestas continuamente en tensión y serán reelaboradas teóricamente a través de los conceptos de *estrategia* y *eficacia* de modo tal de lograr una adecuada síntesis conceptual.

Asimismo, Charaudeau (2001) afirma que, cuando se dice que alguien es competente, siempre se remite a una actividad humana, "se es competente en X" Esto no presupone acreditación alguna; ser competente señala, más bien: (a) una aptitud para hacer algo; (b) cierta finalidad implícita en dicha actividad (aptitud para hacer cierta cosa con cierto propósito); y (c) aptitud para manipular algún material o alguna herramienta. Además, ser competente en "algo" significa saber sobre ese "algo" en algún campo o dominio específico y saber-hacer sobre ese algo, obteniendo buenos resultados. Sin embargo, este autor expresa, al mismo tiempo, que "se puede hacer algo y obtener resultados satisfactorios, aún sin ser necesariamente competente" (Charaudeau, 2001: 9). En realidad, nosotros no acordamos en principio con dicha afirmación porque, a nuestro criterio, la competencia debería ser entendida en relación directa con los efectos logrados: una mayor competencia presupone logros mayores; si no se es competente, no se sabe y no se es apto, por lo tanto, no se pueden "obtener resultados satisfactorios" y viceversa, si alguien no tiene el conocimiento ni la aptitud para hacer, no resulta competente. Pensemos, por ejemplo, en una actividad deportiva como la natación. Se dice que alguien no sabe nadar si, por ejemplo, no flota, pero sí se afirma, de alguien que apenas flota moviendo los brazos, que sabe y puede nadar. Incluso, si a esa persona se le pregunta si sabe o no hacerlo, su respuesta será, seguramente, que sí, aunque a continuación aclarará que "sin estilo" y peor aún que un nadador profesional en el que se conjuga estilo, velocidad, tiempo, recursos, creatividad, práctica, etc. En este sentido, podríamos establecer una amplia gama que va de sujetos que no saben nadar (que no son competentes) pasando por sujetos que saben nadar (que son menos o más competentes) a sujetos nadadores

(que nadan óptimamente y que aspiran a ser "nadadores ideales"). Ahora bien, si razonamos en la línea que nos sugiere Charaudeau (2001) y hacemos que un individuo que ni siquiera flota se sumerja una tarde de verano en una profunda pileta olímpica veremos que éste no "podrá hacer algo y obtener resultados satisfactorios" si no sabe ni tiene la aptitud para nadar, pues se ahogará o, al menos, pasará un gran susto. Podría ocurrir también que ese sujeto, frente al peligro, lograra mantener su cuerpo flotando y deslizándose por el agua, y, en este caso, podríamos decir que el sujeto posee cierta competencia para él desconocida, o de la cual, al menos, no estaba del todo consciente. La cuestión que surge es la siguiente: ¿sus pocos conocimientos y aptitudes resultaron suficientes para obtener los resultados esperados? Evidentemente sí; aunque, si comparamos la situación anterior con otra en la que un nadador profesional es arrojado accidentalmente a una pileta, podremos constatar que éste, al poseer una mayor capacidad y habilidad, lo logrará en menos tiempo y del mejor modo posible. Nuestro trabajo tendrá como propósito redefinir la *competencia estratégica* desde una concepción perspectivista y relativista, demostrando que ésta debe ser explicada como una cuestión de grado y a partir de un conjunto de ajustes o adaptaciones que llevan a cabo los sujetos para alcanzar diversos logros comunicativos –verbales y no verbales-, proceso que se va optimizando a medida que dicha competencia se desarrolla.

Por otro lado, realizar un juicio respecto de si alguien es o no competente, remite a la adecuación entre una aptitud para hacer y su resultado; por lo tanto, será competente quien "hace estrictamente lo necesario" (Charaudeau, 2001: 9). De este modo, podría afirmarse que alguien es "muy competente" o "hipercompetente" si logra realizar algo de forma muy satisfactoria pero que es "demasiado competente" si se excede en sus acciones, es decir, si lo que produce va más allá de lo previsto. Al respecto, nosotros nos preguntamos: ¿es positivo o negativo ser "demasiado competente"?; ¿se puede ser "demasiado competente"? Cuando se afirma que "lo que produce va más allá de lo que está previsto", ¿a qué se refiere: a lo previsto por el hablante o a lo esperado por el oyente? En el primer caso, si el resultado va más allá de lo previsto por el hablante, ¿puede resultar negativo ir "más allá de lo previsto" si se logran los propósitos comunicativos? En el segundo caso, si consideramos que los intercambios comunicativos constituyen un terreno de tensiones y confrontaciones, ¿no será tal vez "verdaderamente muy competente" el que logre obtener resultados más allá de lo que

prevea o espere el oyente? Esto nos lleva a precisar y delimitar nuestro concepto de *competencia estratégica* de manera tal de proponer una explicación de la gradualidad en el marco de una teoría de la significación lingüística "situada" que incluya la dimensión pragmática (interacción hablante/oyente) y la dimensión cognitiva (o sea, la injerencia de los "estados mentales" como, por ejemplo, las intenciones, los planes, los propósitos, las expectativas, los conocimientos o las emociones, y los procesos y las operaciones que transforman esos estados a fin de elaborar representaciones del acontecimiento comunicativo). Sólo teniendo en cuenta ambas dimensiones en contextos específicos podrán determinarse aspectos como "lo previsto", "lo esperado" o "lo logrado"

Resulta por demás inquietante que Charaudeau exprese que cualquier actividad que implique la creación artística (ser músico, ser novelista) no puede ser juzgada en términos de competencia ya que en dichas actividades existe algo imponderable, invención, imaginación dado 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" (Charaudeau, 2001: 10). En este punto surgen, también, algunos nuevos interrogantes: cuando los hablantes nos encontramos frente a frente negociando significados en cualquier situación comunicativa, ¿acaso no somos creativos?; ¿solamente seguimos modelos ya establecidos y nuestras acciones siempre están previstas, o podemos, a partir de lo que sabemos, proyectar nuevas posibilidades e ir más allá de lo previsto sin que por esta razón nos "desviemos" de nuestros propósitos comunicativos? Una visión psicopragmática nos llevará a una conceptualización más rica, capaz de articular de forma altamente satisfactoria conocimiento, pensamiento, capacidad para imaginar (imaginación) y habilidad para modificar y proyectar dichas imágenes (creación), por lo que la *competencia estratégica* tendrá que abordarse también desde una nueva teorización sobre el funcionamiento de la mente y el lenguaje que sea capaz de integrar esta conceptualización.

En síntesis, Charaudeau (2001) propone que, en el discurso cotidiano, definimos la competencia como:

un "juicio" emitido acerca de alguien, sobre la base de sus logros;

- este "juicio" se refiere a una "aptitud" (y se pregunta si a una "capacidad") de dicha persona para el manejo de ciertos "materiales", dentro de un determinado "campo", en función de un "fin" bien definido, con el propósito de producir de manera "constante" un objeto "conforme" con lo previsto, lo que se evalúa en el momento de la realización;
esta "actitud" se desprendería de un "saber-hacer" con "conocimientos" relativos a un campo específico;
- en oposición, cualquier logro que "excediera" lo esperado caería en el campo de la creación o de la invención.

En líneas generales, acordamos con esta definición aunque creemos que es necesario una problematización de la misma incorporando nuevas categorías que permitan precisar algunos de estos conceptos propiciando una nueva síntesis.

1.2. La definición de competencia en las Ciencias del Lenguaje

Como afirma Cenoz (1996), el origen del concepto de competencia hay que ubicarlo en el área de la Lingüística teórica pero su desarrollo posterior debe situarse en áreas como la Sociolingüística, la Psicolingüística, el Análisis del Discurso, la Semiótica y, en la actualidad, pueden encontrarse también instrumentos conceptuales y metodológicos que revisten interés dentro de la Lingüística Aplicada, en particular, la referida a la adquisición y la enseñanza de la primera y segunda lenguas, además, claro está, de los valiosos aportes realizados en el ámbito de la Filosofía y la Sociología. En este sentido, se advierte una clara evolución del concepto de competencia que, en un primer momento, se relaciona con el estudio de la lengua como sistema y, en un segundo momento, se vincula con el análisis de la misma desde la perspectiva concreta de su uso y función social.

1.2.1 La competencia como conocimiento de la estructura

La mayoría de los autores que estudian la competencia afirman que este término surge en el marco de la lingüística generativa cuando Chomsky (1965) se propone

distinguir entre la competencia o el conocimiento que el hablante tiene de su lengua, y la actuación o uso real de dicho conocimiento en situaciones comunicativas concretas. Sin embargo, la distinción ya había sido explicitada, aunque no desarrollada exhaustivamente, unos años antes por Chomsky (1964) y anticipada en su producción¹. En *Estructuras sintácticas* (1957) el autor evidencia una preocupación por explicar la gramaticalidad teniendo en cuenta la llamada "intuición de los hablantes", es decir, apelando a los juicios que éstos realizan acerca de las oraciones; intuición que hace referencia a su conocimiento en tanto que hablantes. Además, en estos trabajos previos a 1964², Chomsky entiende que la gramática podría reflejar la "conducta lingüística" y explicar la producción "potencialmente infinita" de oraciones por parte de los sujetos que hablan una lengua. En efecto, esta última afirmación permite demostrar que el interés de Chomsky va más allá de la descripción de la lengua como un conjunto de oraciones ya que para él existe una relación entre "la conducta lingüística de un hablante (su conocimiento intuitivo de oraciones manifestado en la producción infinita) y la expresión técnica de esos procesos psicológicos en la generatividad de la gramática" (Caravedo, 1990: 32). Asimismo, según Caravedo, en esta fase de su producción, Chomsky no diferencia claramente entre competencia y actuación debido a que, en varias oportunidades, asocia estos conceptos con los de "producción" o "comprensión", ya sea en referencia a actos lingüísticos concretos, es decir, manifestaciones parcialmente observables y algunas veces erróneas o imperfectas de una capacidad subyacente representada por la gramática, ya sea en referencia a procesos psicológicos anteriores al acto mismo de los que la gramática constituye un integrante más:

La gramática debe considerarse como un componente en el comportamiento del hablante y del oyente que sólo puede inferirse [...] a partir de los actos físicos resultantes. (Chomsky, 1959: 577)

¹ Para profundizar en la génesis y reformulación del concepto de "competencia" en los modelos formulados por Chomsky entre 1957 y 1989 se sugiere la lectura de Caravedo (1990).

² Chomsky (1957, 1958, 1959, 1961a y b).

Sin embargo, es en *Problemas actuales en teoría lingüística* donde Chomsky (1964)³ trata explícitamente la competencia y la actuación, aunque aquí tampoco se especificarán tan nítidamente como en trabajos posteriores. En este texto, el autor postula, en el marco de un modelo de adquisición, la correspondencia entre gramática y competencia dado que la primera se explica como la representación de la segunda, esto es, del conocimiento idealizado que poseen los hablantes sobre su lengua; y, además, define la actuación como el uso de esa competencia por parte de dichos hablantes⁴

Sobre la base limitada a los datos del habla, cada ser humano normal desarrolla por sí mismo, una cabal competencia en su lengua nativa. Esta competencia se puede representar, en un grado aún no determinado, como un sistema de reglas que podemos llamar la gramática de su lengua [...] Al actuar, como hablante y oyente, pone a funcionar este dispositivo. Como oyente, su problema es determinar la descripción estructural asignada por su gramática a una emisión presentada [...] utilizando la información de la descripción estructural para entender la emisión. (Chomsky, 1964: 11-12)

En *Aspectos de una teoría de la sintaxis*, Chomsky (1965) define una lengua como un sistema gobernado por reglas y elabora lo que podría denominarse la definición canónica de competencia lingüística. En su afán por describir y explicar dicho sistema que él denomina gramática, esto es, interesado en establecer las reglas que hacen posible, por una parte, distinguir entre las oraciones gramaticales y las no gramaticales, y, por otra parte, asignar una pronunciación y un significado a cada una de dichas oraciones, opta por dejar afuera de su investigación el uso o actuación⁵ y orienta su estudio claramente hacia la competencia porque:

La teoría lingüística se centra especialmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de

³ Este texto es una versión revisada del trabajo "The logical basis of linguistic theory", presentado en 1962 en el Ninth International Congress of Linguistics, Cambridge.

⁴ Asimismo, Chomsky (1964) diferencia la "actuación" de la llamada "actuación potencial". Al respecto, define esta última como el "conjunto de 'hábitos verbales' o [...] complejo de disposiciones presentes para la conducta verbal, en el que los hablantes de una misma lengua se han llegado forzosamente a parecer." (Quine, 1960: 27, citado por Chomsky 1964: 12)

⁵ Para Chomsky "La gramática [...] no prescribe [...] el carácter o funcionamiento de un modelo perceptual del oyente o un modelo productual del hablante" (Chomsky, 1965: 11) dado que, a su entender, dichos modelos deberían ser desarrollados por una teoría de la actuación.

la memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real [...] Para estudiar el uso lingüístico real debemos considerar la interacción de varios factores, de los cuales la competencia subyacente del hablante-oyente es solamente uno. (Chomsky, 1965: 5-6)

En este marco Chomsky (1965) establece la siguiente diferenciación entre:

[...] Competencia (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y actuación (uso real de la lengua en situaciones concretas). (Chomsky, 1965: 6)

y agrega que los datos de la actuación pueden brindar información respecto del sistema de reglas que un hablante posee, es decir, permite descubrir una realidad mental que subyace a la conducta concreta. No obstante, sólo se podrá entender la actuación como reflejo directo de la competencia si se la estudia a partir de las idealizaciones propuestas –hablante-oyente ideal, lengua homogénea, comunidad homogénea- puesto que el uso “real” de la lengua evidencia desvíos, limitaciones de memoria, cambios de atención e interés o errores característicos o esporádicos⁶ Respecto de la relación entre competencia y gramática, ésta última será descriptivamente adecuada siempre y cuando especifique el conocimiento que un hablante-oyente tiene de su lengua, saber que se pondrá en acto en cada realización lingüística particular. En este sentido, la gramática deberá explicar el aspecto creativo del lenguaje, o sea, explicitará el modo como cada hablante, a partir de medios finitos –reglas-, logra “expresar infinitos pensamientos” (Chomsky, 1965:8).

Asimismo, Chomsky (1965) postula dos conceptos que se relacionan, respectivamente, con la competencia y la actuación: la gramaticalidad y la aceptabilidad. Si bien la gramaticalidad se mide en términos de “buena formación” de las oraciones en relación con la mayor o menor desviación de éstas respecto de las restricciones que imponen las reglas gramaticales, la aceptabilidad se vincula con el

⁶ Nótese que Chomsky (1965) no menciona explícitamente el contexto como factor determinante de la actuación; aunque, en trabajos posteriores (Chomsky, 1967), diferenciará la “actuación real” -puesta en acto, plano concreto y observable de la competencia- de la “actuación idealizada” –internalizada, abstracta y mental- que se asemeja, en algún sentido, al concepto de competencia pragmática. Insistirá en la necesidad de estudiar esta “actuación idealizada” construyendo “modelos perceptivos” que den cuenta de los procesos de producción o comprensión de enunciados y que permitan reconstruir más ampliamente la competencia de un hablante.

grado de naturalidad, comprensibilidad y probabilidad de ocurrencia que un hablante le puede adscribir a las locuciones ("utterances"), siendo la gramaticalidad sólo uno de los factores que determinan la aceptabilidad⁷ Sin embargo, la conexión entre ambos conceptos resulta quizás demasiado estrecha dado que, por ejemplo, Chomsky afirma que la aceptabilidad puede ser estudiada y evaluada en relación con el uso o abuso de ciertos recursos o construcciones que constituyen aspectos superficiales de la estructura de la oración y que se asocian con factores de carácter psicológico como las limitaciones de la memoria⁸ De este modo, ciertos recursos resultarán más productivos si requieren de un bajo costo de procesamiento, mientras que otros, tales como la "ramificación múltiple" y la "autoincrustación", resultarán menos productivos por requerir un costo de procesamiento mayor. Esto se puede observar en ejemplos como:

(6) Los chicos vinieron ayer a casa, desordenaron todo, nos hicieron renegar, tomaron demasiado (...)

(7) El hombre a quien el chico al que los estudiantes reconocieron señaló es amigo mío.

A partir de la década del '70, y prácticamente en toda su producción posterior, salvo en *Reglas y Representaciones* (1980), Chomsky no volverá a reformular directamente la dicotomía competencia-actuación, pues dichos conceptos desaparecen prácticamente de su índice temático (Caravedo, 1990). En efecto, lo que, en modelos anteriores, se entendía por competencia pasa a complejizarse con las nociones de "facultad" y "conocimiento" Chomsky (1975,1986) considera que existe una facultad del lenguaje, un componente más de la mente/cerebro, que se convierte en conocimiento de la lengua cuando se somete a la experiencia (Chomsky, 1986: 17). Esta facultad, entendida como una dotación innata o biológica y compuesta por un conjunto de principios altamente restrictivos, representa un "estado inicial" –identificable con la gramática universal- que hace posible el desarrollo de una estructura cognitiva

⁷ Con esta afirmación Chomsky parece reivindicar la idea primitiva de la gramaticalidad como noción teórica y la de la aceptabilidad como procedimiento intuitivo para indagar la gramaticalidad, cuestión que ya se encontraba en *Estructuras Sintácticas* (Chomsky, 1957).

⁸ Chomsky menciona también otros factores tales como la entonación, el estilo y los elementos icónicos del discurso, aunque, lamentablemente, no los desarrolla.

específica en contacto con los datos lingüísticos, esto es, un “estado estable” o “conocimiento” alcanzado respecto de una lengua determinada –competencia adquirida, individual, asociada con la gramática particular o gramática nuclear de una lengua-⁹ Por otro lado, en relación con el dominio de la actuación, se debe destacar el interés de este autor por la existencia de una posible estructura cognitiva de carácter pragmático denominada por él “capacidad para el uso” que no debe confundirse con el “conocimiento” lingüístico propiamente dicho¹⁰

No hay nada esencialmente misterioso en el concepto de estructura cognitiva abstracta, creada por una facultad innata de la mente, representada en el cerebro en una forma que aún desconocemos y que entra dentro del sistema de las capacidades y disposiciones para actuar o interpretar. Por el contrario, una formulación de este tipo, que conlleva la distinción conceptual entre competencia y actuación [...], parece requisito previo para cualquier investigación seria sobre el comportamiento. (Chomsky, 1975: 35-36)

Además Chomsky agrega que un hablante puede tener “conocimiento” de una lengua y no desarrollar la “capacidad” para utilizarlo; y llega, incluso, a afirmar que existen ciertas “capacidades” que para él no implican estructuras cognitivas sino, más bien, “una red de disposiciones” (Chomsky, 1975: 31)¹¹

Posteriormente, en *Reglas y Representaciones* (1980) Chomsky amplía el concepto de “competencia” ya que distingue entre “competencia gramatical” y “competencia pragmática” porque reconoce que algunos aspectos del uso podrían ser sistematizables y estarían también gobernados por reglas:

Nosotros imaginamos una comunidad de habla homogénea en la que no hay variación en dialectos o estilos. Suponemos además que el conocimiento de la lengua de esta comunidad de habla está uniformemente representado en la mente de cada uno de sus miembros como un elemento en un sistema de estructuras cognoscitivas. Denominamos

⁹ En su obra anterior, especialmente en *Aspectos* (1965), Chomsky ya había demostrado interés por el componente innato y por los universales del lenguaje, aunque estos temas se desarrollan más pormenorizadamente en *Reflexiones sobre el lenguaje* (1975) y especialmente en *El conocimiento del Lenguaje* (1986), donde se los vincula con el proceso de la adquisición. Es nuestro interés, precisamente, destacar la competencia en el sentido restrictivo del término como producto de ese proceso adquisitivo.

¹⁰ En relación con esta “capacidad para el uso”, véanse las notas 4 y 6 donde se presentan algunos conceptos afines elaborados por Chomsky en producciones anteriores.

¹¹ Chomsky (1975) no se explaya respecto de cuáles serían estas capacidades para el uso de la lengua que no requieren de conocimientos lingüísticos previos.

a esta representación del conocimiento de tales hablantes oyentes ideales como la gramática de la lengua [...] Suponemos, entonces, que el hablante oyente ideal tiene una gramática finita, representada internamente de alguna manera, que genera un lenguaje que consiste en un número infinito de oraciones [...] Procedamos a distinguir 'competencia gramática' de 'competencia pragmática', restringiendo la primera al conocimiento de la forma y el significado y la segunda al conocimiento de las condiciones y manera de uso apropiado, de conformidad con varios propósitos. (Chomsky, 1980: 231-235)

Como enuncia este autor, la "competencia pragmática" coloca el lenguaje en el escenario institucional de su uso ya que determina cómo podría ser utilizado eficazmente el conocimiento de las reglas y principios que conforman la gramática de una lengua particular. No obstante, Chomsky no alcanza a definir cuáles y de qué naturaleza serían los saberes involucrados en esta "competencia pragmática" en la medida en que sólo establece una distinción potencial que abandona luego en trabajos posteriores¹² ¹³ En efecto, a partir de *El conocimiento del lenguaje* (1986) y en sus investigaciones más recientes, el autor vuelve a centrar su interés en torno al llamado "conocimiento" lingüístico en vinculación con el concepto de "facultad", dejando de lado los aspectos atinentes al uso de la lengua dado que considera que éstos forman parte de uno de los sistemas de ejecución externos al lenguaje mismo y que entran en interface con él: el sistema conceptual/intensional y el sistema fonético/articulatorio (Chomsky 1995, 1998).

¹² En relación con esta distinción, algunos autores opinan que existe otra diferenciación encubierta. Por ejemplo, Widdowson (1989), tomando como base la siguiente cita de Chomsky: "Supongo que es posible para una persona, en principio, tener una competencia gramatical completa y no tener competencia pragmática, por lo tanto, ninguna habilidad para usar una lengua adecuadamente, aunque la sintaxis y la semántica permanezcan intactas" (Chomsky 1980: 59) considera que "Chomsky es incongruente con la utilización de los términos competencia y habilidad, ya que por competencia gramatical él entiende un tipo de conocimiento, pero es evidente que por competencia pragmática entiende un tipo de habilidad" (Widdowson, 1989: 131). A su vez, Taylor (1988) y Spolsky (1989) también señalan que es erróneo confundir el término "competencia" con la noción general de 'habilidad'.

¹³ En investigaciones posteriores enmarcadas en el generativismo de autores tales como Kuno (1978) o Prince (1988) se busca establecer relaciones entre las funciones discursivas y las formas verbales ya que hablan de una competencia discursiva explicable "a partir de los principios que subyacen a la selección de una opción sintáctica o referencial concreta en un contexto y de los principios que subyacen a su interpretación" (Prince, 1988), competencia que formaría parte de la "competencia pragmático-lingüística". Esta competencia, por ejemplo, permitiría hacer explícito por qué un hablante selecciona una de entre las diferentes opciones sintácticas y referenciales que le otorga su conocimiento de la lengua –su "competencia lingüística"–, así como también qué es lo que provoca tal elección y de qué manera las opciones sintácticas y referenciales seleccionadas guían al oyente en la interpretación del discurso. Asimismo, estos autores consideran que tanto la "competencia lingüística" como la "competencia pragmático-lingüística" están sujetas a condiciones veritativas, mientras que lo que ellos llaman "competencia interactiva" –cálculo de información, inferencias que lleva a cabo un hablante oyente en situaciones discursivas concretas– no está sujeta a dichas condiciones veritativas. Para un mayor desarrollo de estas ideas se recomienda consultar el artículo de Prince (1988) citado en la bibliografía.

A nuestro juicio, y teniendo en cuenta especialmente el punto de vista psicopragmático que queremos adoptar en nuestro trabajo, esta concepción inaugural del concepto de competencia elaborada por Chomsky presenta fundamentalmente las siguientes dificultades:

Si bien su concepción presupone la cognición dado que aporta un nuevo enfoque en la medida en que el conocimiento del lenguaje no se ve como algo "exterior" sino como una capacidad productiva propia de los sujetos –se pueden generar con medios finitos indefinidas estructuras-, Chomsky focaliza su atención solamente en un área específica: el lenguaje, y en la gramática en tanto teoría de su estructura. Está interesado en estudiar, prioritariamente, la lengua como un conjunto de representaciones simbólicas que se producen en la mente/cerebro de los sujetos hablantes y, por lo tanto, explica la competencia como el conocimiento de las reglas gramaticales que permiten generar dichas representaciones, no interesándose así por el uso del lenguaje ni por las condiciones externas que lo determinan. A veces, incluso, identifica la competencia tanto con el conocimiento inconsciente que un hablante tiene de las reglas de la gramática como con la gramática misma, que es concebida como un sistema abstracto que subyace a la conducta y que está constituido por reglas que constriñen la forma y el significado de las oraciones, en tanto expresiones de una lengua. En este sentido, caen fuera del ámbito de su investigación cuestiones tales como el modo en que las representaciones simbólicas que constituyen la gramática se manifiestan en ejemplos reales de uso lingüístico, o el modo en que se relacionan dichas representaciones con otras representaciones mentales. Para Chomsky, entonces, la competencia debe entenderse como un estado mental, no como una habilidad que hace posible formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que resulte accesible y el comportamiento real es, además, sólo un tipo de evidencia y no un criterio para la existencia de ese conocimiento¹⁴

¹⁴ Al respecto, algunos investigadores como Widdowson (1989) expresan, a partir del paralelismo entre conocimiento/grados de analizabilidad y habilidad/grados de accesibilidad, que las reglas gramaticales no son suficientes para explicar la competencia lingüística en su totalidad ya que no dan cuenta de algunos fenómenos tales como: a) las expresiones lexicalizadas, que son un componente esencial de la competencia, como es el caso de "hacer la vista gorda", "estirar la pata", entre muchísimas otras; b) las anomalías que reconocen y comprenden los propios hablantes, por ejemplo, para un hablante resulta anómalo el lexema "rompido" en lugar de "roto" pero no considera anómalo un giro idiomático como "tener pelos en la lengua" a pesar de saber que no sigue las reglas gramaticales (es decir, no se acoge a

Elabora su modelo de competencia a partir de abstracciones como hablante oyente ideal y ficción de homogeneidad, restringiendo, entonces, la posibilidad de aplicación de las categorías analíticas que formula al trabajo con las ejecuciones lingüísticas concretas y limitando, de esta manera, un abordaje adecuado para estudiar en forma consistente la competencia pragmática. Creemos que, a pesar de que existe cierta homogeneidad relativa al conocimiento común del lenguaje por parte de los hablantes de una comunidad lingüística -esquemas de conocimiento compartido-, cuando se pretende elaborar una investigación centrada en el uso de la lengua o en el conocimiento de las condiciones y modos que rigen dicho uso, no se debería partir de ciertas idealizaciones que podrían resultar reductoras como, por ejemplo, que una lengua es homogénea, es decir, que no presenta variedad de ningún tipo –diatópica, diastrática, diafásica, etc.-, que todos los hablantes tienen competencias similares, esto es, que los sujetos poseen los mismos conocimientos, habilidades y destrezas para usar adecuadamente una lengua, o que en las situaciones comunicativas no puede suscitarse el error. Incluso, hasta sería difícil aceptar la idea de que todos o casi todos los hablantes de una lengua son igualmente competentes y pueden utilizar idénticas *estrategias* para distinguir entre oraciones gramaticales y no gramaticales¹⁵

Mientras que la competencia, por definición, implica un hablante ideal que conoce perfectamente su lengua y, desde este punto de vista, las creencias que éstos poseen sobre la lengua son justificadas y verdaderas (Hierro Pescador, 1976), la actuación se asocia con factores perturbadores y

la composicionalidad); y c) las unidades primarias durante el proceso de la adquisición de la primera lengua –holofrases-. Teniendo en cuenta esto, Widdowson (1989) sugiere la posibilidad de que la competencia pueda implicar no sólo la producción de expresiones en relación directa con las reglas – analizabilidad- sino también el ajuste a ciertos patrones prefijados y memorizados –accesibilidad-; entonces, “la habilidad para usar una lengua [...] puede tener que ver con un acceso que es relativamente independiente del conocimiento analítico de la gramática tal y como se define originalmente la competencia de Chomsky” (Widdowson, 1989: 128). Para un mayor desarrollo de estas ideas se recomienda, especialmente, la consulta del artículo de Widdowson (1989) “Knowledge of language and ability for use” en el que también este autor reivindica el léxico como componente central de la competencia lingüística de un hablante.

¹⁵ En relación con lo anterior, Coulthard (1977) ha señalado que los hablantes no nativos “cultivados” pueden presentar un conocimiento gramatical de la lengua superior al de muchos otros hablantes nativos y también ha observado que algunas oraciones que, en el contexto de la gramática generativa se consideran no gramaticales, son aceptadas por algunos hablantes nativos, circunstancias que relativizarían, a su juicio, aún más las afirmaciones que, sobre la competencia gramatical, ha postulado el propio Chomsky.

negativos opuestos al óptimo funcionamiento gramatical puesto que el ámbito de la actuación se vincula con errores, limitaciones en la atención o en la memoria, por ejemplo, lo que implicaría cierta actitud displicente para estudiar científicamente la lengua desde el plano de su actuación.

Algunos autores (Sánchez de Zavala, 1973; Campbell & Wales, 1970), a pesar de mantener la distinción entre competencia y actuación, consideran que Chomsky es infiel a la radicalidad misma de la teoría de la competencia porque centró el interés en el estudio del producto lingüístico y desatendió la actividad productora de los sujetos y las circunstancias en las que la lengua se usa.

El concepto de competencia lingüística de Chomsky ha sido criticado y reformulado por numerosos lingüistas y desde diversas disciplinas ya que la crítica lo consideró, en general, insuficiente. En efecto, como acabamos de señalar, este autor se limitó a estudiar, por un lado, la competencia gramatical descartando aspectos centrales del uso lingüístico, y por otro lado, partió del supuesto de homogeneidad, tanto para caracterizar a los hablantes o usuarios de una lengua particular como para definir una comunidad lingüística. En este sentido, no tuvo en cuenta ciertas cuestiones que, a nuestro entender, resultan relevantes para poder comprender el complejo alcance de este concepto.

Matthews, por ejemplo, publica en 1979 *Gramática generativa y Competencia lingüística*, libro en el que intenta reevaluar el concepto chomskyano de competencia. Si bien le reconoce a Chomsky su intento por esclarecer el objeto de la lingüística inscribiendo en ella el estudio de la gramática entendida como una teoría de la competencia del hablante, no acuerda con el hecho de que internalizar las reglas de la gramática de una lengua signifique necesariamente que el hablante la conozca. Para este autor, una gramática es sólo una descripción parcial de una lengua, por lo cual deben mantenerse separadas las teorías gramaticales de las teorías sobre la competencia lingüística ya que las primeras no puede explicar la naturaleza del lenguaje "así como un mapa tampoco representa una teoría geológica" (Matthews, 1979: 20). Desde su punto de vista, el modelo generativista deja afuera determinados aspectos de los lenguajes reales, como lo son los fenómenos vinculados con la

actuación y no plantea claramente el límite entre la gramaticalidad y la agramaticalidad y aún entre la gramaticalidad y la aceptabilidad. Para Matthews la aceptabilidad de los enunciados se extendería más allá de la gramaticalidad de las oraciones y se vincularía con una gradación en los juicios de aceptabilidad: por ejemplo, un hablante cualquiera podría alternar expresiones gramaticales y aceptables como "hablar por teléfono" o "telefonar", "enviar un fax" o "faxear" pero también podría utilizar los pares "mandar un mail" o "mailear" pues en ambos casos se comprenderían los significados de ambas expresiones a pesar de que la última no resulte totalmente gramatical. Además, no cree que un hablante pueda emitir juicios de aceptabilidad porque es competente, esto es, porque su conocimiento gobierne su actuación, sino que considera que su conocimiento es, por el contrario, un reflejo de su actuación debido a que "es porque X es hablante de castellano por lo que puede hacer tales juicios" (Matthews, 1979: 44). Tampoco está de acuerdo con que la conducta lingüística esté gobernada por una facultad mental específica asociada a una gramática. Más bien opina que la gramática generativa es sólo parte de una teoría que da cuenta de la actuación de un hablante debido a que en ella intervienen también otros factores, algunos de los cuales son propios de la naturaleza humana general (factores físicos como la tos o el estornudo, por ejemplo) y otros, que están vinculados con rasgos de una cultura específica (por ejemplo, el hecho de que, en algunas comunidades, sólo las personas que detentan cierto poder puedan iniciar los intercambios comunicativos). Matthews no cree, entonces, que exista una distinción clara, una frontera precisa entre las reglas gramaticales y lo que él llama "reglas del hablar" en virtud de que ambas terminarían dando cuenta de la actuación verbal de los sujetos¹⁶:

Un segundo problema es el del aprendizaje. ¿Cómo llegan los hablantes a adquirir dos tipos de competencia? Un niño aprende a hablar -es decir, a comunicar- en inglés o en castellano. En términos chomskyanos, adquiere reglas que se reflejarán en su actuación comunicativa. Se construyen sobre la base de los enunciados de otros hablantes: esto es, de la forma en que comunican ellos mismos. Pero algunas se tratan separadamente. Forman un sistema cognitivo que se usa simplemente con fines comunicativos. ¿Hay entonces datos lingüísticos distintos con los cuales construirlas? No, su base son también los enunciados de los otros hablantes: de nuevo, la forma en que se comunican. Entonces, ¿por qué debería estar aislado este sistema? ¿Por qué no es toda regla una regla comunicativa? (Matthews, 1979: 113)

¹⁶ En este sentido, coincide con autores como Hymes (1971), para quien la competencia lingüística es parte de lo que denomina "competencia comunicativa" de un hablante, como veremos más adelante.

Por otro lado, en su capítulo "Variación en comunidades lingüísticas", este autor incluye la propuesta sociolingüística de Labov (1966, 1969) quien redefine la noción de variación asociándola a la competencia de un hablante en la medida en que para él éste no sólo internaliza las reglas gramaticales (R) sino también "contrapesos" (W) que gobiernan el uso de R, explicando la diversidad en una comunidad lingüística a partir de los valores de W que diferirán de un hablante a otro. Del mismo modo, propone una hipótesis que denomina "multilingüismo idiolectal" ya que el conocimiento que todo hablante posee de su lengua es activo y está determinado por el dominio de un conjunto de gramáticas alternativas, cada una de las cuales correspondería a variedades diferentes. Desde esta perspectiva, afirma que, cuando un hablante utiliza una variedad lingüística más que otra –por ejemplo, la lengua estándar u otro dialecto-, es porque tiene mayores motivaciones para hacerlo o, tal vez, porque tiene más práctica en ella, esto es, la actuación incide sobre la competencia.

Como puede observarse, el planteo de Matthews abre la perspectiva generativista chomskyana hacia otros campos de estudio e investigación dado que supera, de algún modo, la oposición taxativa propuesta por Chomsky entre competencia y actuación, ampliando el concepto de competencia e incorporando, dentro de ella, aspectos vinculados con la diversidad, el uso y la función de la lengua.

1.2.2 La competencia como saber y actividad cultural

Desde la teoría lingüística, pero no ya desde un enfoque generativo sino en un trabajo encuadrado en el estructuralismo y en la tradición iniciada por von Humboldt, Coseriu ha sostenido, desde la década del '50, una teoría de la competencia o –como él la llamó- una teoría del "saber lingüístico" que ve el lenguaje como producto de la cultura humana. Para definir este saber, no debe explicarse cómo funciona la mente/cerebro (crítica evidente al autor generativista) sino, por el contrario, hay que dar cuenta de lo que él denomina el "hablar cotidiano", esto es, tanto el hablar reflexivo como el "naif" de los hablantes normales. Este autor toma como punto de referencia, entonces, más que principios biológicamente dados, la capacidad del hombre para la actividad creativa, es decir, la capacidad de crear cultura y, en consecuencia, de crear también lenguaje como uno de los emergentes más significativos de dicha capacidad. En efecto, para Coseriu, la competencia lingüística es un saber intuitivo técnico que se

pone de manifiesto en el hacer; es una actividad -no es ni "dóxa" ni "epistème"- dependiente de la cultura y manifestada en tres planos que interactúan conjuntamente en "el hablar" permitiendo configurar nuevos discursos en cada situación concreta: a) el hablar en general o competencia general, b) la competencia lingüística particular y c) la competencia textual. Por lo tanto, a diferencia de Chomsky, Coseriu desarrolla su teoría de la competencia a partir de la actividad humana, espiritual, creativa, fruto de la cultura y de la historia.

En trabajos posteriores, que tienen su origen en clases dictadas a mediados de la década del '80 en la Universidad de Tübingen, Coseriu (1992) precisa su concepto de competencia. A partir de una sinopsis histórica que se inicia con el propio Saussure y culmina con Chomsky, pasando por autores como Hegel, Humboldt y von der Gabelentz, Coseriu lleva a cabo una aguda crítica a la concepción de lengua particular definida como un estado y como un sistema único, y a la noción de competencia entendida como conocimiento de dicha lengua particular. Para este autor, una lengua histórica se instaura como un entramado de sistemas divergentes -variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas- que están relacionados y:

[...] está presente como producto cultural histórico y es reconocida por sus propios hablantes y los de otras lenguas como lengua. (Coseriu, 1992: 37)

mientras que una lengua funcional es:

[...] una lengua que en todos los aspectos es unitaria, esto es, que es al mismo tiempo sintópica -sin variedad tópica o espacial-, sinestrática -sin variedad de niveles de lengua, y capas o estratos socioculturales- y sinfásica -sin variedad expresiva respecto a diferentes situaciones del hablar y a estilos de lengua referidos a ellas-. Con otras palabras: es un dialecto totalmente determinado, en un nivel totalmente determinado y en un estilo plenamente determinado. A la lengua que presenta los tres tipos de unidad la llamamos funcional, porque es una lengua que en cada caso funciona independientemente en el hablar. (Coseriu, 1992: 39)

En efecto, la lengua histórica no se realiza directamente en el hablar, sino únicamente a través de las lenguas funcionales de las que se compone porque, cuando alguien habla, siempre lo hace en un dialecto definido y en un estilo determinado no siendo

posible realizar simultáneamente, en el mismo punto del habla, varios niveles y estilos de lengua diferentes. En suma, en el hablar se pueden realizar perfectamente varias lenguas funcionales. Asimismo, la lengua funcional, desde su perspectiva, es un objeto ideal que los hablantes conocen; es decir, éstos son capaces de identificar, aunque sea de modo intuitivo, diversas lenguas funcionales dado que reconocen, por ejemplo, cambios de registro, variaciones dialectales, etc. Como se advierte, para Coseriu no puede identificarse la competencia con una lengua particular, un estado de lengua o un sistema de lengua porque esto, para él, constituiría una simplificación: el saber hablar se vería reducido a un sistema particular y la lengua particular se confundiría con una lengua funcional unitaria. Afirma, por el contrario, que el hablar es mucho más que la simple realización de una lengua particular ya que supone diferentes formas de competencia, de las que la lengua particular no es más que una. Para él, la relación entre competencia y actuación no es simplemente una relación entre saber y aplicación mecánica de un saber, sino que:

Los hablantes son creativos en el hablar y van más allá de la competencia que aplican creando nueva competencia. (Coseriu, 1992: 80)

Desde este punto de vista, si se pretende establecer una teoría general del hablar o de la competencia lingüística no hay que partir, como ya dijimos, de una lengua particular concreta sino de la actividad de hablar ya que las diversas lenguas particulares deberían ser consideradas fundamentalmente como aspectos o modalidades de esa actividad. Además, para Coseriu, pueden distinguirse varios planos o niveles en el hablar: un nivel expresivo -actividad tanto lingüística como no lingüística-, un nivel biológico -actividad psico-física- y, lo que realmente le importa, un nivel cultural -actividad cultural y saber que se transmite a través de ella-.

De este modo, la capacidad general de expresión que formula Coseriu comprendería las siguientes competencias o capacidades:

1) Capacidad para las actividades que acompañan a la lengua (mímicas, gestos, etc.). Esta capacidad se vincula con las actividades extralingüísticas que complementan el hablar y que, a veces, pueden reemplazarlo. Incluso, destaca que hay expresiones que, para ser inteligibles, deben ir acompañadas de gestos, por ejemplo, los deicticos.

2) Competencia lingüística en su totalidad:

2-a. Competencia lingüística psico-física: el hablar es una actividad psicofísica que está neurofisiológicamente condicionada. Desde este ángulo, tal competencia consiste en el dominio psico-físico del hablar, lo que no sólo se refiere a la facultad para utilizar los órganos de fonación sino que también implica la capacidad de configurar signos fónicos articulados y de expresar con ellos diferencias de contenido. A su vez, esta competencia se relaciona con la capacidad que poseen los oyentes para percibir esos signos fónicos e interpretar lo percibido como referencia al contenido que haya sido configurado.

2-b. Competencia lingüística cultural: el hablar es una actividad que crea cultura, crea algo que puede ser aprendido y convertido en tradición. Es una actividad humana universal que se realiza en situaciones particulares por hablantes individuales en tanto representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias en relación con el saber hablar. Esta competencia presupone, por su parte, el siguiente conjunto de saberes:

2-b-1. competencia lingüística general (saber elocutivo): el hablar presenta aspectos universales, comunes a todos los hombres; es hablar en general.

2-b-2. competencia lingüística particular (saber idiomático): todo hablar implica hablar una lengua particular. Además, se habla siempre en una tradición histórica determinada.

2-b-3. competencia textual o discursiva (saber expresivo): el hablar es siempre un acto individual. Esta praxis se explica por dos razones: por una parte, siempre es un individuo el que la lleva a cabo, asumiendo el papel de hablante o el de oyente; por otra parte, el hablar es individual en el sentido de que siempre tiene lugar en una situación específica única. Para designar esa situación, Coseriu propone que se utilice el término "discurso"

Para el lingüista rumano, la actividad del hablar no sólo presupone los tres niveles anteriores que hemos considerado sino que también puede ser definida y estudiada bajo tres puntos de vista distintos:

a) Como una actividad que no se reduce a la realización o aplicación mecánica de un saber ya existente, sino como una praxis creativa que se sirve de un

saber presente para decir algo nuevo y que es capaz de elaborar saber lingüístico también nuevo.

b) Como un saber que subyace a una actividad, esto es, como competencia. De esta manera, a los tres niveles de la actividad del hablar se contraponen los tres planos del saber lingüístico:

- El saber que corresponde al hablar en general, denominado "saber elocutivo" o bien competencia lingüística general. Este saber elocutivo se vincula con la "congruencia" y la "designación": es la referencia a objetos extralingüísticos.
- El saber que corresponde al hablar (en) una lengua determinada y que, en este sentido, constituye un saber histórico, llamado "saber idiomático" o bien competencia lingüística particular. A este saber le corresponde la "corrección" y el "significado", esto es, la especial configuración de la designación en una lengua particular.
- El saber que corresponde al hablar individual, y que hace referencia a la manera de construir textos en situaciones determinadas, identificado como "saber expresivo" o bien competencia textual. A este saber le corresponde la "adecuación" y el "sentido", es decir, lo dicho con el decir y las actitudes, intenciones, valores, etc. involucrados en ese decir.

c) Como un producto que es creado por una actividad, un producto del hablar individual, o sea, un discurso. Mientras que el producto del hablar en general es la totalidad de todas las manifestaciones verbales empíricamente infinitas y el producto del hablar en una lengua particular es una lengua particular abstracta, que en el hablar se reconoce como constante, el producto del hablar individual constituye el texto o el discurso.

En síntesis, el concepto de competencia lingüística que subyace al trabajo de Coseriu se define porque:

- presenta un concepto de lengua básicamente múltiple, de carácter multimodal, que presupone un conjunto de "saberes" de naturaleza diferente, razón por la que, en alguna medida, puede complementarse con la visión del lenguaje como

un objeto complejo que "a posteriori" sostendremos cuando desarrollemos nuestro enfoque psicopragmático;

la competencia no se explica como un saber puramente declarativo sino debe entenderse como un saber práctico, o, más bien, un saber relacionado con una actividad que se re-genera, crea y también enriquece toda vez que la lengua se actualiza; desde esta perspectiva, podría afirmarse que Coseriu propone, aunque de un modo muy vago, la posibilidad de formular una suerte de "continuum" entre competencia y actuación pues desplaza su conceptualización de la competencia lingüística como saber puramente proposicional a un saber (más) procedimental u operativo –saber "técnico", como él lo denomina-, ofreciendo, así, algunas reflexiones que podrían converger con nuestra definición psicopragmática de competencia y de *estrategia*;

el lenguaje (y sus manifestaciones) es considerado prioritariamente como una actividad social y cultural que incluye los aspectos cognitivos sólo en un sentido psicofísico; no obstante, esta praxis lingüística no se vincula en forma adecuada con la praxis cognitiva dado que no se trabaja el pensamiento en relación con el lenguaje ni se acepta la existencia de una praxis lingüístico-cognitiva, como nosotros desarrollaremos en nuestra tesis para explicar la *competencia estratégica*.

1.2.3 La competencia como saber práctico

El desarrollo más significativo de la noción de competencia lingüística parte de la Sociolingüística Interaccional, más precisamente de la Etnografía del Habla y tiene como principal representante a Hymes (1967, 1971a, 1971b, 1972, 1974, 1984¹⁷) quien, en un trabajo que calificó de teórico o programático ("On Communicative Competence", 1971a¹⁸), propuso sustituir el concepto de competencia lingüística por

¹⁷ En esta instancia sólo nos interesan las ideas de Hymes que resultaron inaugurales para el desarrollo del concepto de competencia, fundamentalmente, su producción de la década de los '70.

¹⁸ Si bien este texto aparece publicado en: J. Pride & J. Holmes (eds.) 1971. *Sociolinguistics*, éste fue presentado con anterioridad en un simposio sobre niños disminuidos mentales. Por otro lado, debemos destacar que su concepto de competencia comunicativa habla surgido a finales de los años '60, según

uno mucho más amplio que incluyera el significado referencial y social del lenguaje: el de competencia comunicativa, entendida ésta como el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee un hablante oyente.

Hymes (1984) proporciona información sobre el origen y difusión de este término que había sido ya utilizado entre 1960 y 1965 en Berkeley, tanto por él como por Slobin, Ervin-Tripp, Gumperz, y que luego fue retomado, en el marco de la Psicolingüística y la Adquisición de Segundas Lenguas, por autores como Cooper (1968), Campbell & Wales (1970), Lyons (1970) y Savignon (1972), entre otros¹⁹ Sin embargo, como afirma Hornberger (1989), Hymes ya había expuesto en la reunión de la Asociación Americana Antropológica celebrada en 1962²⁰, la necesidad de desplazar el foco de atención de los estudios del lenguaje del código lingüístico al acto de habla:

[La Etnografía de la Comunicación] debe tomar como contexto una comunidad, investigando sus hábitos comunicativos como un todo, para que cualquier uso del canal

aparece en manuscritos que datan del 1967, manuscritos que luego fueron editados en Hymes & Gumperz (1974).

¹⁹ Como señala Llobera (1995), no cabe duda de que dicho concepto circulaba durante esa época en la comunidad científica; por ejemplo, Savignon completó su tesis en 1971 y tituló la publicación de la misma en 1972, *Communicative Competence: an experiment in foreign language teaching*. En este texto, la competencia comunicativa queda acotada a nociones tales como "contextualización" o "autenticidad" de los materiales pedagógicos, no registrándose ninguna referencia explícita a los trabajos de los etnolingüistas Gumperz y Hymes, ni a Habermas (1970), quien, por ese entonces, criticaba a Hymes por su formulación "excesivamente sociolingüística" de la competencia. Por su parte, Cooper (1968) sostiene que la habilidad para comunicarse depende de dos conjuntos de reglas: la competencia lingüística – asociada con la gramaticalidad- y la competencia contextual – vinculada con la 'adecuación' al contexto sociolingüístico-. En el caso de Campbell & Wales (1970), si bien no rechazan la dicotomía chomskyana entre 'competencia' y 'actuación' -conocimiento idealizado de una lengua y uso concreto-, proponen ampliar el concepto de competencia lingüística más allá de la competencia gramatical para incluir lo que denominan competencia comunicativa del hablante ya que, para ellos, Chomsky omitió la habilidad lingüística más importante, "la habilidad para producir y entender enunciados que no son tanto gramaticales sino, lo que es más importante, apropiados para el contexto en el que se realizan" (Campbell & Wales, 1970: 260). En efecto, estos autores distinguen tres sentidos del término competencia lingüística: un primer sentido débil o competencia-1, que consiste en la capacidad o habilidad en tanto opuesta a la actuación; un sentido más fuerte llamado competencia-2, que es la capacidad cuando de ella se abstraen las limitaciones inespecíficas que operan sobre la lengua; y una competencia-3, que sería la competencia comunicativa, foco de su interés. Desde esta perspectiva, debemos destacar también que, en la década del '70, Lyons afirma que "la capacidad de usar la propia lengua correctamente en una variedad de situaciones socialmente determinadas es una parte de la competencia lingüística, tan importante y con tanto derecho como la capacidad de producir oraciones gramaticalmente bien formadas" (Lyons, 1970: 301) y critica la distinción chomskyana entre competencia y actuación como "superflua" y "mal encaminada" porque considera, al igual que Halliday (1970), que "[...] el estudio del lenguaje en relación con las situaciones en que se lo usa -en relación con tipos de situación, es decir, el estudio del lenguaje como 'texto'- es una búsqueda teórica, no menos interesante y central para la lingüística que las investigaciones psicolingüísticas que relacionan la estructura del lenguaje con la estructura del cerebro humano" (Halliday, 1970).

²⁰ El resultado de tal evento científico fue también publicado en Hymes (1964).

y del código tomen su lugar como parte de los recursos de los que los miembros de la comunidad hacen uso [...] El punto de partida es el análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de la comunidad en su totalidad, determinando lo que puede ser tomado como acontecimiento comunicativo, como componentes del mismo; y concibiendo el comportamiento no comunicativo como independiente del grupo que comparte un contexto y conocimientos implícitos. El acontecimiento comunicativo, por lo tanto, es central. (En términos correctos, la frase significa que el código lingüístico es desplazado por el acto de habla como foco de atención). (Hymes, 1964: 313)

Por otra parte, como observa Rotaetxe Amusatagi (1988), unos años antes Hymes (1967)²¹ había fijado ya las bases de este modelo identificando los distintos factores o componentes que pueden servir de heurísticos para el estudio etnográfico de los actos de habla, o, de forma más general, de los eventos comunicativos, que están gobernados directamente por reglas o normas para el uso de la lengua, y que consisten en uno o más actos de habla. En efecto, este conjunto de componentes, sintetizados en la palabra inglesa "speaking", adquiere valor nemotécnico dado que señala correspondencias significativas a partir de las cuales se pueden explicar los intercambios verbales:

1. "Setting" o marco: espacio y tiempo donde se desarrolla el evento comunicativo y contexto geográfico, histórico, psicológico y socio-cultural.
2. "Participants" o participantes: sujetos que interactúan en un evento comunicativo, que producen y comprenden las lenguas, que poseen conocimientos respecto del lenguaje y del mundo, y que ocupan roles diferenciados en el espacio social y en la cultura.
3. "Ends" o finalidades: intenciones, propósitos, fines, resultados esperados y metas latentes puestos en juego en cada evento comunicativo.
4. "Acts" o actos: acciones o actividades que se realizan durante un evento comunicativo. Incluye la forma y el contenido de los mensajes.
5. "Keys" o claves: tono, modo o espíritu con el cual se realiza el evento comunicativo, cuestión que se traduce en las diferencias de estilo empleado y se refiere al nivel de formalidad o informalidad, familiaridad o distanciamiento presentes en las acciones comunicativas.
6. "Instrumentalities" o instrumentos: canal de comunicación, variedad elegida y diversos códigos empleados durante el evento comunicativo.
7. "Norms" o normas: principios, reglas o normas que rigen las conductas y los intercambios comunicativos.
8. "Gender" o género discursivo: conjunto de actividades comunicativas tipificadas o convencionalizadas.

²¹ Este artículo fue reeditado en Gumperz & Hymes (1972).

Según Hornberger (1989), en la enumeración de estos componentes y en la identificación que este autor realiza de las diferentes funciones comunicativas: expresiva, directiva, poética, de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa (Hymes, 1964), se puede apreciar la gran influencia de Jakobson – influencia que él mismo reconoce (Hymes, 1984:13)-; sin embargo, a diferencia de este último, para Hymes “los componentes y las funciones de los acontecimientos comunicativos necesitarían ser identificados de manera etnográfica para cada comunidad de habla” (Hymes , 1964: 22)²²

En este marco de referencia se define la competencia comunicativa como el conocimiento y la habilidad que poseen los individuos para usar adecuadamente la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que participan, acontecimientos inscriptos en comunidades de habla. Esta competencia es variable: de acontecimiento a acontecimiento, de individuo a individuo, entre comunidades de habla; e incluye, por un lado, reglas de uso, y por otro, reglas de gramática.

Hymes (1971a) reacciona, de este modo, contra el reduccionismo que supone la dicotomía chomskyana -competencia y actuación- y postula que la Gramática Generativa solamente puede explicar aspectos sintácticos de la lengua pero no da cuenta de una teoría general sobre el lenguaje. En este sentido, considera demasiado restrictivo asociar la competencia lingüística a nociones tales como comunidad homogénea o lengua homogénea, dejando fuera toda dimensión sociocultural, ya que, desde este punto de vista, la imagen que prevalece es la de un hablante abstracto y aislado, casi un mecanismo cognitivo sin motivación alguna, que sólo participa de manera accidental en el entorno social²³ Para el autor (1971a) una definición consistente de competencia debe tener en cuenta tanto el conocimiento tácito de una

²² Otros aportes significativos para el modelo de Hymes (1971) son, como él menciona explícitamente, la Teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) y Searle (1969) y, en el ámbito de la Sociolingüística, los trabajos de Ervin-Tripp (1964) sobre la competencia sociolingüística de los niños además de las propuestas de Labov (1966) sobre los aspectos “sistemáticos” compartidos en una población que permiten identificarla como “comunidad de habla”

²³ Para Widdowson (1989) Chomsky y Hymes “están jugando diferentes tipos de juegos” puesto que el interés del primer autor radica en la gramática y no en el lenguaje en su totalidad, en las reglas gramaticales y no en las reglas de uso -aunque no niega la existencia de estas últimas-, en el conocimiento gramatical en tanto estado mental y no en la habilidad para “hacer algo” En oposición, Hymes considera que la competencia es la habilidad para usar la lengua, el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente como una estructura mental.

persona como la capacidad o habilidad de uso de ese conocimiento, esta última diferente de la actuación, siendo la actuación la única instancia observable en la comunicación²⁴

Según Hymes, Chomsky (1965) dejaría de lado, en la misma definición de actuación, la dimensión sociocultural antes mencionada en virtud de que la considera como una categoría residual, una manifestación imperfecta del sistema –uso real- o simplemente la vincula con un conjunto de datos sobre el comportamiento de un hablante –datos lingüísticos reales-. En todo caso, este autor afirma que, si se prefiere utilizar el término actuación, se deberá hacerlo teniendo en cuenta la interacción existente entre la competencia de un hablante (conocimiento o capacidad de uso), la competencia de las demás personas y las propiedades de los sucesos mismos en el marco de los contextos sociales y culturales. Por eso, para estudiar la competencia comunicativa, Hymes (1971a) propone cuatro parámetros, “juicios” o dimensiones en relación con el lenguaje que van más allá de la clásica distinción chomskyana entre gramaticalidad y aceptabilidad. Estos parámetros se vinculan tanto con el conocimiento como con la habilidad²⁵ :

- 1- Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible. Se refiere a las potencialidades sistemáticas que ofrece la lengua; el término correspondiente es el de gramaticalidad, “es decir, se vincula con las reglas gramaticales –la competencia lingüística- que hacen que la actuación lingüística sea formalmente posible” (Llobera, 1995: 13). Incluye la fonología, la morfología, el

²⁴ Cenoz (1996) presenta un claro ejemplo del campo del deporte que ayuda a comprender esta distinción entre conocimiento, habilidad y actuación: “Cualquier persona puede adquirir el conocimiento sobre el modo en el que los gimnastas olímpicos deberían realizar los movimientos necesarios para obtener una óptima puntuación en el ejercicio de barras paralelas. Sin embargo, solamente los gimnastas poseen la habilidad para mover sus cuerpos de una forma determinada. Los gimnastas tiene por lo tanto el conocimiento y la habilidad pero su actuación puede variar y lo que juzgan los jueces es la actuación en un determinado momento. Un gimnasta que tiene conocimiento y habilidad puede tener problemas en el momento de la actuación.” (Cenoz, 1996: 101)

²⁵ Widdowson (1989) considera que, en realidad, Hymes amplía el concepto de competencia de Chomsky en dos sentidos: incluye aspectos del lenguaje distintos de la gramática –lo factible, apropiado y realizado – y la habilidad para usarla. Si se tiene en cuenta esta división entre conocimiento y habilidad, se observa que existen, en realidad, ocho parámetros que definen la competencia comunicativa (cuatro vinculados con el conocimiento y cuatro asociados con la habilidad) en lugar de dos (gramaticalidad y aceptabilidad), como en el caso de Chomsky. El problema radica en que no se describen dichos parámetros en relación con el conocimiento, por una parte y, con la habilidad, por otra, ni tampoco se dan indicaciones acerca de cómo estos parámetros interactúan entre sí.

léxico, la sintaxis y la semántica de la(s) lengua(s) presentes en la comunidad de habla²⁶,

- 2- Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios psicolingüísticos disponibles. Se refiere a lo que es posible dada la capacidad psicolingüística del individuo, es decir, las limitaciones de la memoria o los mecanismos de la percepción. Esto nos permite explicar el hecho de que algunas expresiones que son sintácticamente correctas no sean plausibles –por ejemplo, cuando hay muchas cadenas incrustadas o cuando se evidencia una recursividad excesiva-.
- 3- Si (y en qué grado) algo resulta adecuado (apropiado, afortunado, feliz, efectivo, exitoso) en relación a un contexto en el cual el lenguaje es usado y evaluado. Se refiere a lo que es conveniente dada la naturaleza del acontecimiento comunicativo: las características del lugar/escenario, los participantes, los fines, el acto, la clave, los instrumentos, las normas y el género del acontecimiento. En esta dimensión, Hymes reivindica la necesidad de situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más amplia ya que lo apropiado se vincula con el contexto en que se utiliza y valora una expresión. Si bien la propuesta chomskyana incluía la adecuación en términos de juicios de “aceptabilidad” asociados a la “actuación”, en el modelo de Hymes, la adecuación debe darse de acuerdo con las reglas socioculturales del entorno en el que se produce una emisión. Por ejemplo, las formas de tratamiento, la preferencia de un tipo de inicio de conversación sobre otro, o la elección de vocabulario según las diferentes edades pueden variar de acuerdo con los diferentes factores presentes en el acontecimiento comunicativo. Para Hymes, generalmente este tipo de reglas que rigen tal aspecto de la competencia comunicativa no son conscientes o no están claramente formuladas, aunque en caso de incumplimiento, surgen conflictos de menor o mayor grado.
- 4- Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente y acarrea determinadas consecuencias. Se refiere al grado de ocurrencia, a lo

²⁶ Si bien Hymes no incluye explícitamente la pragmática en este parámetro, Hornberger (1989) prefiere situarla aquí. Para ello, se basa en las propias palabras de Hymes: “Dentro de la matriz social en la cual se adquiere un sistema gramatical, un niño también adquiere un sistema de uso relacionado con [...] todos los componentes de un acontecimiento comunicativo, junto con las aptitudes y creencias relacionados con ellos [...] en esta adquisición se encuentra la competencia sociolingüística del niño (o de forma más general, la competencia comunicativa).” (Hymes, 1974: 75).

que acontece o no acontece dada la posibilidad, la factibilidad y la adecuación, o falta de las mismas, más allá de la voluntad de un hablante. Esto incluye, tanto lo que puede ser posible, factible y apropiado, pero no realizado, como lo que es posible, factible y adecuado y se da en la realidad. Según Llobera (1995), la estructura de una lengua no puede reducirse a probabilidades de ocurrencia pero el cambio estructural o la alternancia no son independientes de ellas. Entre las capacidades de los usuarios de una lengua existe algún conocimiento, aunque sea inconsciente, de las probabilidades y las variaciones. Por ejemplo, muchos errores en el uso del lenguaje surgen del hecho de que un hablante no puede porque sí alterar lo que se "da en la realidad": tal es el caso de estudiantes de una lengua extranjera quienes, ante interrogaciones totales, suelen responder con oraciones completas y no como lo haría un hablante nativo en cualquier situación comunicativa pues estos responderían básicamente sólo "sí" o "no"

En síntesis:

Se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad. (Hymes, 1971b: 282)

En tal sentido, el autor destaca la importancia de que los miembros de una comunidad tengan conocimiento acerca de los diferentes aspectos de los sistemas comunicativos a los que tienen acceso pues, de ese modo, podrán interpretar o evaluar la conducta de los demás y las propias reflejando su conocimiento de cada uno de los cuatro parámetros enunciados (lo posible, lo factible, lo apropiado y lo efectuado). Además, resulta también importante señalar que cada miembro de la comunidad posee, por su parte, una capacidad determinada en relación con cada uno de dichos parámetros. Por último, Hymes afirma que no se puede asumir que sean idénticas las posibilidades formales de un sistema y el conocimiento individual, en razón de que un sistema puede contener posibilidades que no forman parte del conocimiento real de una persona; así como tampoco se puede asumir que el conocimiento adquirido por

diferentes individuos sea el mismo, a pesar de que las manifestaciones y el "sistema visible" parezcan iguales.

En relación con el problema de la adquisición de la primera lengua, Hymes (1971a, 1971b) observa que este proceso no sólo involucra la presencia de reglas de tipo gramatical –como postularía Chomsky- sino también reglas vinculadas con el uso de la lengua porque:

[...] La participación del lenguaje en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad. (Hymes, 1971b: 278)

En efecto, el niño adquiere la competencia que le permite distinguir cuándo debe hablar y cuándo no, así como de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué forma. Además, llega a ser capaz de elaborar su repertorio verbal, de participar él mismo en las actividades lingüísticas del grupo y de evaluar las actuaciones de los demás. Hymes (1971b) menciona, al respecto, que tal competencia es la que le permite percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas sino también como realidades "socialmente apropiadas" Por esta causa sostiene que la competencia comunicativa:

[...] comprende a la gramatical, pero también actitudes, valores y motivaciones referentes a la lengua, a sus rasgos y usos e integra actitudes para con la interrelación de la lengua con otros códigos de la conducta comunicativa. (Hymes1971b:277-8).

Por otro lado, Hymes (1971b) cree que no debe considerarse la adquisición de esta competencia como una incorporación tardía ya que ciertos datos referentes a los primeros años de adquisición de la gramática han demostrado, por el contrario, que los niños desarrollan reglas de uso para diferentes situaciones comunicativas y que poseen cierta conciencia de los diversos tipos actos de habla desde edades

tempranas²⁷ A partir de la conceptualización de Hymes, el análisis del lenguaje de los niños y su grado de pericia verbal ya que no sólo incluyó la competencia lingüística, entendida en un sentido puramente gramatical, sino también presupuso la competencia sociolingüística, la pragmática y la discursiva²⁸

Para Hymes, hay que romper con el modelo que restringe el estudio del lenguaje a las reglas de relación entre el sonido y el sentido porque el modelo que él formula enfoca la conducta comunicativa y la vida social en el marco de una teoría integradora de la descripción sociolingüística. En la misma línea teórica, Gumperz & Hymes en la Introducción a *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication* (1972) reivindicaron que una de las metas de la descripción sociolingüística de la competencia comunicativa es:

What a speaker needs to know in order to communicate effectively in cultural significant settings. (Gumperz 1972: VII)²⁹

Ambos autores insisten en que se debe distinguir entre lo que un hablante sabe –su capacidad o conocimiento- y de qué modo éste actúa en una instancia particular. Sin embargo, creen que los trabajos anteriores sobre la competencia consideraron sólo aspectos gramaticales comunes a todos los seres humanos, independientes de determinantes de tipo social, y que los estudios sobre la competencia comunicativa deben centrarse en la conducta de los hablantes como parte de una comunidad con la que se identifican y en la que ocupan roles sociales específicos. Por otro lado, sostienen que estos estudios deben explicar la habilidad de los hablantes para construir oraciones gramaticalmente aceptables, apropiadas al contexto, y que la

²⁷ Entre los ejemplos de distintas comunidades que este autor propone, se puede citar el caso de un joven araucano de Chile quien descubre, junto con la gramática de la interrogación del sistema lingüístico que adquiere, que la repetición de un enunciado interrogativo por parte de un hablante es tomado por el oyente como un insulto. Estos y otros ejemplos permiten evidenciar, entonces, que es correcto subrayar que existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática resultarían, incluso, inutilizables.

²⁸ Andersen (1990), por ejemplo, analizó, a partir de juegos de rol, distintos aspectos de esta competencia con un grupo de 24 niños de 4 a 7 años y logró demostrar que éstos exhiben un uso apropiado de ciertas fórmulas de petición dado que no sólo las conocen sino también las adecuan según la situación de habla y el estatus social de los interlocutores.

²⁹ "Lo que un hablante necesita saber para comunicarse efectivamente en una situación determinada culturalmente." (Gumperz 1972: VII) La traducción es nuestra.

sociolingüística tiene que dar cuenta del conjunto de reglas que gobiernan ese uso apropiado del lenguaje sin ignorar las bases sociales de la conducta verbal³⁰ En efecto, la competencia comunicativa es:

The knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to initiate and sustain conversational involvement. (Gumperz, 1982a: 209)^{31 32}

En realidad, de la definición de competencia comunicativa de Hymes (1967, 1971a, 1971b, 1972, 1974, 1984) y de Hymes & Gumperz (1972) se desprenden tres conclusiones que pueden resultar de suma utilidad para la construcción de un enfoque

³⁰ Debemos destacar que esta perspectiva etnográfica para la descripción de la competencia comunicativa se puede apreciar en trabajos posteriores de Hymes en los que enriquece dicha perspectiva con los aportes de la Lingüística de ese momento. En Hymes (1984), por ejemplo, se incluyen dentro de la competencia comunicativa: una 'gramática de referencia' (rasgos que son parte del código formal), una 'gramática del discurso' (rasgos asociados con el estilo como la informalidad o la cortesía) y un 'estilo de actuación' (rasgos idiosincráticos del uso individual del lenguaje).

³¹ "El conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que debe poseer el hablante para establecer y mantener la cooperación conversacional" (Gumperz, 1982a: 209). La traducción es nuestra.

³² Posteriormente Gumperz (1982a. y b.) redefine la teoría de la competencia comunicativa tomando en consideración el tipo de conocimiento sobre el cual confían los participantes del intercambio, las pistas de señalización que éstos perciben para tener éxito en aquello que realizan y, principalmente, las inferencias conversacionales que se sustentan en tipos adicionales de señalización lingüística y que actúan canalizando la interpretación de los mensajes. Tales inferencias tienen que ver con el "troceo" ("chunking") o "fraseo" ("phrasing") que involucra el procesamiento simultáneo de información en los distintos niveles de representación de la lengua (prosódico, fonológico, sintáctico, lexical y rítmico) y que, además de señalar la transición de los lugares relevantes, sirven para indicar relaciones entre ítems de información para separarlos o para ponerlos en primer plano ("foregrounding"). Otro proceso de inferencia conversacional tiene que ver con la señalización de la emisión prominente para indicar qué porción ("bit") de información debe destacarse o ubicarse en posición de "foco", esto se produce confiando en las expectativas acerca de cómo los canales coocurren, superando el análisis gramatical que, por el contrario, tiende a focalizar en un subsistema por vez. Una pista de señalización constituye también lo que Gumperz denomina elección de la "estrategia del discurso", es decir, una elección a partir de un conjunto de fórmulas sobre los intercambios o rutinas comunicativas que afectan nuestra interpretación de los mismos. De este modo, las inferencias conversacionales involucran una serie compleja de juicios que incluyen no sólo evaluaciones sobre el contenido sino también evaluaciones relacionales o contextuales acerca de cómo debe integrarse la información en el intercambio: naturaleza de la actividad realizada o propuesta (cuáles serán sus resultados probables, sobre qué tema se puede hablar, qué se puede verbalizar y qué debe ser dicho en forma indirecta; cuál es el estilo adecuado), tareas comunicativas o discursivas inmediatas (narrar, describir, pedir) que están conformadas por un conjunto de emisiones vinculadas por relaciones semánticas primarias. Mientras las actividades son específicas a una situación y una cultura, las tareas discursivas son universales de modo tal que un análisis "intercultural" ("cross-cultural") de la señalización de dichas tareas discursivas permitirá formar las bases de una investigación sobre los rasgos panhumanos de la competencia comunicativa. De esta manera se deberán investigar los procesos de señalización en el multinivel, el rol que juega la contextualización tanto como las presuposiciones lingüísticas y socioculturales para poder elaborar esta teoría universal de la competencia comunicativa. Retomaremos algunas de estas cuestiones en el capítulo dos de nuestra tesis.

psicopragmático del concepto de competencia, en general, y de la *competencia estratégica*, en particular:

El concepto de competencia comunicativa de Hymes implica un salto cualitativo que refleja un cambio de perspectiva en toda la concepción de los lenguajes y la comunicación (Cenoz, 1996; Cucatto M., 2004). En efecto, la noción de competencia como facultad que tiene una base biológica, es un concepto orientado hacia el lenguaje como producto, que se refiere solamente al conocimiento de determinadas reglas para la buena formación de las estructuras, entendidas éstas como representaciones de carácter abstracto. Además, como ya se ha afirmado, esta concepción presupone una noción estática y absoluta relacionada con individuos y comunidades ideales (hablantes y sociedades homogéneas) y un concepto de competencia del tipo todo o nada: no se puede no ser competente a menos que se adolezca de algún tipo de patología. Por el contrario, la competencia comunicativa es un concepto dinámico y relativo ya que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten ciertos sistemas simbólicos; es decir, en su definición se prevé que diferentes usuarios de un lenguaje puedan desarrollar, incluso, distintos grados o niveles de competencia comunicativa.

- La competencia comunicativa es, más bien, una omniocompetencia dado que presupone el dominio de conocimientos y recursos de diversa naturaleza, que involucra tanto aspectos lingüísticos –verbales y no verbales- como físicos, psicológicos, sociales y culturales. Asimismo, esta noción no sólo incluye los conocimientos que un hablante tiene sobre aspectos referidos a la estructura de los lenguajes, a las funciones comunicativas y a las normas o reglas que rigen los intercambios humanos, sino también las habilidades que éstos poseen para utilizar dicho conocimiento en la comunicación. Tales conocimientos y habilidades tienen una base social y se vinculan con la idea de lenguaje como proceso y no como producto, dejando, entonces, la posibilidad de incorporar variables exteriores que lo determinan: sociales, culturales, comunicativas y aun psicológicas.

De este modo, la competencia comunicativa refleja una visión más amplia en el estudio de los lenguajes porque permite proyectarlos hacia otras áreas de investigación favoreciendo la concreción de un enfoque interdisciplinario

gracias al cual pueden abordarse cuestiones y problemas relacionados con la dimensión cognitiva, social y cultural de los usos expresivos y comunicativos de los lenguajes.

La competencia comunicativa sería, entonces, una parte de la competencia social y cultural; como tal, es un saber relativo y gradual, un saber que se transforma a través de la experiencia y se aprende, ya que puede enriquecerse o, por el contrario, empobrecerse si los vínculos que establecen los sujetos con su entorno son limitados³³

Diremos, por último, que el estudio de este nuevo concepto denominado competencia comunicativa presenta en la actualidad un carácter fuertemente interdisciplinario y resulta fundamental para la Psicolingüística y la Lingüística Aplicada, especialmente en subáreas referidas a la adquisición y a la enseñanza de lenguas, dando origen al llamado enfoque comunicativo o comunicacional (Lomas, 1993, 1995).

Además, en los últimos años, el concepto de competencia comunicativa ha trascendido las disciplinas académicas ya que es frecuente constatar que éste ha servido de base para la elaboración de guías que conducen a la formación de "comunicadores competentes" e, incluso, existen programas de entrenamiento que enseñan cómo mejorar las interacciones verbales para ser más convincentes, es decir, para ser más competentes desde el punto de vista comunicativo. Pensemos, en el caso particular de Argentina, en los frecuentes cursos de oratoria, en la llamada programación neurolingüística (PNL) o en los muy promocionados seminarios que se dictan en diferentes empresas o instituciones con el objetivo de mejorar la

³³ La relación entre lengua, clase social y educación suscitó un prolongado debate. Por ejemplo, para Bernstein (1964, 1975) existe un "código restringido" que utilizan las personas de clase social baja que tienen pocas posibilidades de expresión (manejan frases breves, simples, incompletas, de forma pobre, descuidada; con una casi ausencia de estructuras subordinadas; repeticiones, selección rígida y limitada de palabras, uso de clichés, etc.). El "código elaborado" sería el que enseña la escuela, pero al que no tienen acceso los niños de clases sociales inferiores porque en su casa adquieren el otro código. Por otra parte, el "código elaborado" ofrece mayores posibilidades de elección y es más apto para las tareas intelectuales. Mientras que los usuarios del "código elaborado" se orientan hacia significados universales e independientes del contexto, los usuarios del "código restringido" se orientan a significados más particulares y dependientes del contexto. Dado que la función importante de la escuela es la descontextualización de los saberes, para poderlos generalizar, los alumnos que sólo cuentan con un "código restringido" serían, entonces, más propensos al fracaso escolar y poco competentes comunicativamente (esto se expresa a través de la llamada "teoría del déficit"). Como puede observarse, el concepto de competencia comunicativa tiene proyecciones evidentes, desde sus primeras formulaciones, también en la teoría y la práctica pedagógica.

comunicación entre pares o destinados a lograr un incremento en las ventas o servicios³⁴

1.2.4 La competencia como razón social

La Filosofía, por su parte, también ofrece una teorización relevante para definir la noción de competencia. Los planteos más representativos parten de una corriente filosófica que se fue originando hacia finales de los años '60, la llamada Pragmática Trascendental o Universal, que considera el lenguaje como una condición de posibilidad y validez intersubjetiva y que representa una peculiar crítica del sentido lingüístico desde una mirada hermenéutica y pragmática que busca superar los abordajes lógico-sintáctico-semántico de la interpretación lingüística³⁵. Estos planteos parten de una diferenciación ya presente en la *Metafísica* de Aristóteles entre dos formas para la fundamentación de los argumentos -el de la racionalidad matemática (deducción lógico-formal), y el de la justificación racional a través de la refutación pragmática de carácter dialógico-, y reaccionan contra la concepción por la cual una fundamentación filosófica (argumentación) debe ser reducida a principios lógico-formales. En efecto, para la Pragmática Trascendental, la fundamentación filosófica consiste, más bien, en la reconstrucción de los presupuestos –pretensiones- que guían toda argumentación, los cuales no se pueden negar sin caer en una contradicción pragmática, ni se pueden demostrar sin caer en “petición de principio”. En este sentido, el lenguaje nos otorga un modelo de racionalidad comunicativa y dialógica a partir de la interacción lingüística orientada al entendimiento y al consenso social.

Desde esta línea teórica, Habermas (1970, 1974, 1981, 1984, 1985, 2001) plantea una definición de competencia comunicativa que, en general, se ha adoptado con gran fuerza en las Ciencias de la Comunicación y la Información y en las Ciencias del

³⁴ Desde esta perspectiva, el concepto de competencia se liga claramente al primer sentido de la expresión que señaláramos al comienzo de este capítulo. Por razones de espacio, no desarrollamos el modo como la teoría del “marketing” define, por ejemplo, el concepto de competencia, aunque reconocemos que resulta de sumo interés. No obstante, en capítulos posteriores veremos de qué modo la “metáfora del mercado” influye sobre la conceptualización de *estrategia* y de *competencia estratégica* como forma de integración de tales aspectos.

³⁵ Dicha corriente filosófica incorpora, como afirman Cortina y Conill (1999), “el método fenomenológico-hermenéutico y el analítico-lingüístico y va desarrollando una hermenéutica trascendental del lenguaje y una antropología trascendental del conocimiento.” (Cortina y Conill, 1999: 138)

Lenguaje. Sin embargo, también deben destacarse, aunque con una influencia menor en las ciencias antes mencionadas, los estudios de otros autores como Apel (1973, 1983, 1994) o Badura (1972).

Para Habermas (1974) la competencia comunicativa se vincula con lo que él denomina "competencia interactiva", que se entiende como las capacidades que posee el sujeto para actuar socialmente. A juicio del autor, la competencia debería ser investigada en el marco de una competencia universal, de una Pragmática Universal, independientemente de las culturas y con el propósito de comprender las competencias de lenguaje (competencia lingüística), la competencia de conocimiento (competencia cognoscitiva) y la competencia interactiva (el hacer intersubjetivo). Estas estructuras universales de la capacidad de acción, entonces, sólo podrán entenderse en la perspectiva de una teoría de la "competencia interactiva", orientada en términos lógico-evolutivos, es decir, definiendo y separando en forma adecuada las distintas competencias y las correspondientes dimensiones evolutivas, a la vez que entenderlas en su conexión interna desde el punto de vista unificador que representa el desarrollo de la identidad. Se puede explicar, de esta manera, cómo se forman las estructuras universales a partir del enfrentamiento constructivo y adaptativo del sujeto con su entorno: este entorno se diferencia en naturaleza externa, lenguaje y sociedad que, a su vez, determinan la competencia cognitiva (hacer objetivo), la competencia lingüística (hacer performativo) y la competencia interactiva (hacer intersubjetivo), respectivamente; así como también existe una naturaleza interna por medio de la cual los individuos aprenden a deslindar la subjetividad de sus propias vivencias (hacer subjetivo).

Para el autor, la diferenciación propuesta por Chomsky entre competencia y actuación no toma en consideración que las mismas estructuras a través de las que potencialmente podemos comunicarnos sólo son efectivamente producidas por actos comunicativos concretos³⁶ Como ya afirmamos, en toda situación de comunicación se repiten estructuras generales llamadas "universales pragmáticos" que constituyen, justamente, el objeto de lo que Habermas designa como competencia comunicativa.

³⁶ Badura (1972), en el mismo sentido que Habermas, también considera la competencia comunicativa como una condición y un producto de los procesos de comunicación. Volveremos sobre esta propuesta en el capítulo segundo de nuestra tesis.

La teoría de la competencia comunicativa debe, entonces, hacer posible la reconstrucción de un sistema de reglas según las cuales se generan situaciones de comunicación que involucran los lenguajes o se transforman frases en enunciaciones, es decir, proposiciones en actos. En realidad, la actividad comunicativa posee, según él, un componente lingüístico y un componente institucional, esto es, un componente que permite establecer el sentido pragmático a partir de cuatro tipos de "pretensiones" por las que los sujetos validan intersubjetivamente toda acción comunicativa: a) de verdad –para el contenido proposicional afirmado o presupuesto-, b) de corrección, rectitud o adecuación –para la norma que, en un contexto dado, justifica el tipo de relación interpersonal que pretende establecerse-, c) de autenticidad o veracidad –en lo referido a la presentación que el hablante hace de sí mismo al expresarse en sus intenciones-, y d) de inteligibilidad –para la oración empleada en la manifestación-, pretensiones que se hallan sustentadas por lo que Habermas llama "racionalidad"³⁷ Un sujeto competente comunicativamente es, así, un sujeto racional:

Sólo las personas capaces de responder de sus actos pueden comportarse racionalmente. Si su racionalidad se mide por el éxito de las intervenciones dirigidas a la consecución de su propósito, basta con exigir que puedan elegir entre alternativas y controlar (algunas) condiciones de su entorno. Pero si su racionalidad se mide por el buen suceso de los procesos de entendimiento, entonces no basta con recurrir a tales capacidades. En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas. (Habermas, 1981: 32-33).

Según Habermas, para comprender la comunicación, debe pasarse de una racionalidad instrumental empirista (propia de paradigmas como el conductismo, el positivismo o el estructuralismo), que basa su explicación en la noción de efecto o "éxito"³⁸, a una racionalidad práctica que se oriente, por el contrario, hacia el

³⁷ Esta diferenciación se encuentra presente en Apel (1973, 1983, 1994), quien distingue entre competencia lingüística y competencia comunicativa, relacionando esta última con las reglas pragmático-universales de la comunicación por las que somos capaces de producir y comprender actos de habla, reglas que deben ser fundamentadas desde una Pragmática Trascendental. Para este autor, las oraciones del lenguaje natural constan de una parte proposicional (representación de un estado de cosas) y una parte performativa (determinación de la fuerza ilocucionaria) y, en esta última, se ponen de manifiesto las "pretensiones" que los sujetos imprimen a la parte proposicional; es decir, para Apel, la existencia de "pretensiones" (verdad, corrección y autenticidad) pueden ser explicitadas performativamente y constituyen las bases de la Pragmática Trascendental.

³⁸ En el segundo capítulo retomaremos la oposición habermesiana entre los conceptos de comunicación instrumentalista y comunicación tendiente al entendimiento.

entendimiento de los sujetos, hacia el diálogo constructivo. La competencia como aspecto crucial de la acción comunicativa se inscribirá, sin duda, en tal contexto de acuerdos o consensos:

Llamo 'acción comunicativa' a la situación en la que los actores aceptan continuar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar. (Habermas, 1984: 157)

Cuando se propone definir la "competencia interactiva" sentando las bases filosóficas de la Pragmática Universal, puede observarse una estrecha relación con el concepto de racionalidad o argumentatividad en el lenguaje natural. En efecto, el filósofo distingue entre las "condiciones de validez" que ya se han desarrollado, las pretensiones con las que el hablante exige un reconocimiento intersubjetivo respecto de la satisfacción de dichas condiciones y el "desempeño o resolución" de esas pretensiones de validez:

[...] el proponente, sea apelando a experiencias o intuiciones, sea mediante argumentos, sea siendo consecuente en su acción, puede mostrar que lo que dice es digno de reconocerse, y dar lugar a un reconocimiento suprasubjetivo de la validez de lo que dice. El oyente, al aceptar una pretensión de validez planteada por el hablante, reconoce la validez del producto simbólico, es decir, reconoce que una oración es gramatical, que un enunciado es verdadero, que la intención del hablante es veraz, que una manifestación es correcta (en el sentido de atendida a un trasfondo normativo). La validez de estos productos simbólicos se funda en que cumplen determinadas condiciones de adecuación; pero el sentido de la validez consiste en ser dignos de ser reconocidos, es decir, en la garantía de que bajo circunstancias adecuadas pueden obtener un reconocimiento intersubjetivo. (Habermas, 1984: 302)

La importancia de la teoría de la argumentación reside, entonces, en que permite explicar o reconstruir las condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional. Las unidades básicas que dan cuenta de la "competencia comunicativa" o de lo que Habermas denomina Pragmática Universal son los enunciados elementales abstraídos de los componentes variables de las situaciones concretas. En tal sentido, el autor nos permite realizar algunas consideraciones de suma utilidad para repensar la competencia, y, dentro de ella, la *competencia estratégica*:

La competencia comunicativa constituye tanto una causa como un producto de los procesos de comunicación considerados como formas de construcción social del sentido, en las que la racionalidad y la argumentación cumplen un rol fundamental.

Una teoría de la competencia comunicativa resulta una teoría parcial de la actividad comunicativa y debe dar cuenta de la formación, distribución y posibilidades de realización de las capacidades para comunicarse.

La competencia lingüística individual tiene una importancia central dentro de la competencia comunicativa dado que entre ambas existe un isomorfismo parcial.

1.2.5 La competencia como capital cultural

La Sociología también ha hecho aportes significativos para redefinir la concepción de competencia comunicativa. En efecto, para Bourdieu (1977, 1982), ésta se puede explicar a partir de la siguiente ecuación:

Hábitus lingüístico + mercado lingüístico = expresión lingüística o simbólica, discurso; acto de palabra o acción

Se denomina "hábitus" al conjunto de prácticas discursivas, comportamientos lingüísticos –verbales y no-verbales- presentes en una comunidad, que están socialmente modelados y que implican "una cierta propensión a hablar y decir determinadas cosas" (Bourdieu 1982: 12), o sea, un interés expresivo. Por otro lado, el "habitus" presupone una competencia referida a la capacidad lingüística de infinita creación de discursos gramaticalmente semejantes así como también una capacidad social que permite utilizar adecuadamente, en determinada situación, dicha capacidad o competencia. Al respecto, existe una lógica de la ejecución que no puede predecirse justamente a partir de la competencia individual de los sujetos ya que los hábitos comunicativos son esencialmente sociales y, además, porque todo discurso se

produce en una coyuntura o encuentro de series causales independientes que involucran aspectos diferentes. Por ejemplo, para que las palabras resulten efectivas en ciertos contextos de uso, éstas no sólo deben estar bien formadas o ser correctas sino también deben ser oportunas, es decir, socialmente aceptables; de esta manera, dentro del ámbito de la discursividad académica, se puede afirmar que un alumno está "desaprobado" o "reprobado" aunque, dentro del ámbito cotidiano, se podrá decir que un profesor "bochó" o "reventó" a un alumno.

El "mercado lingüístico", en tanto sistema de sanciones y censuras específicas, se refiere, por una parte, en un nivel más concreto, a ciertas situaciones sociales -más o menos ritualizadas, que presuponen la presencia de interlocutores con cierta jerarquía social- cuyas propiedades son percibidas subconscientemente y orientan también subconscientemente la producción de sentido. Por otra parte, en un nivel más abstracto, se denomina "mercado lingüístico" a las leyes (variables) que conducen a la formación de los "precios" que las producciones simbólicas obtienen en el espacio social. Así, por ejemplo, según esta última acepción, el valor de un objeto simbólico o cultural dependerá del mercado particular en el que éste se desarrolle y de la dinámica de relaciones dentro de las cuales diferentes productores definen su valor³⁹ El conocimiento y el reconocimiento prácticos de las leyes inmanentes de un mercado y de las sanciones en que esas leyes se manifiestan determinan las modificaciones estratégicas del discurso, ajustando las variaciones de su forma. En este mercado, conjunto dinámico y heterogéneo de productores y productos, se presentan, entonces, monopolios y relaciones objetivas de fuerza que hacen que éstos no siempre resulten iguales. Por ejemplo, a través de la publicidad un reloj de origen suizo adquirirá un "precio", es decir, un valor simbólico superior al de uno de marca nacional, del mismo modo como la palabra de los periodistas podrá adoptar más o menos valor según éstos pertenezcan o no a un medio determinado. En relación con el campo lingüístico, puede advertirse que el mercado crea también las condiciones para la adquisición de la competencia comunicativa, en tanto capacidad de producción, de apropiación y de apreciación, esto es, como la capacidad que tienen los agentes que actúan en el intercambio simbólico para imponer los criterios de apreciación más favorables a sus productos y de procurar el correspondiente beneficio simbólico de los mismos cuando

³⁹ Aquí el concepto de "competencia" puede relacionarse con la idea de competitividad propia del mercado dado que Bourdieu utiliza justamente esta metáfora para explicar los mecanismos que caracterizan los intercambios simbólicos.

más oficial sea la situación⁴⁰ Como se observa, dicha capacidad no sólo se determina desde el punto de vista lingüístico puesto que la competencia lingüística contribuye, a su vez, a la definición de los mercados en tanto coadyuva a determinar la ley de formación de precios o valor que se impone para cada interacción particular. Así, se afirma que los sujetos competentes lingüísticamente son los poseedores de la lengua legítima:

De hecho, los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio. Lo raro no es, pues, la capacidad de hablar, que por estar inscrita en el patrimonio biológico es universal, y, por tanto, esencialmente no distintiva, sino la competencia necesaria para hablar la lengua legítima, una competencia que, al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales, en una palabra, en la lógica propia de la distinción. (Bourdieu, 1977/1982: 29)

De este modo, el concepto de "capital lingüístico o simbólico" se vincula con la naturaleza del lenguaje en función del valor que éste adopta dentro del mercado y puede conectarse en forma directa con la competencia comunicativa: un hablante competente será aquel que posea "capital lingüístico o simbólico" Capital simbólico es, entonces, el dominio de los lenguajes, en particular, el uso expresivo de la lengua estándar –la norma- y de las relaciones de comunicación; quien posee legítimamente este capital podrá, además, imponer la recepción de sus discursos, por el hecho de poseer el conocimiento y el reconocimiento de dichos discursos. Esto no supone la comprensión por parte de su destinatario: el discurso de aquel que detenta "capital lingüístico" puede ser, incluso, recibido y aceptado aunque no sea comprendido totalmente (por ejemplo, la fascinación que ejercen ciertos videoclips cuyos textos verbales son en lengua inglesa a pesar de que el destinatario sea hispanoparlante y no domine dicho código). Los dueños del capital simbólico, controlan, así, el mercado lingüístico: forman los precios lingüísticos, tienen el poder de hacer funcionar en beneficio propio las leyes de formación de los precios y de deducir la plusvalía específica; o sea, prescriben la circulación de los discursos por el mercado y el valor

⁴⁰ Para Bourdieu existen varios tipos de "competencias lingüísticas" aunque la competencia lingüística dominante es la que, por su estatus, tiene más posibilidades de funcionar en un mercado como forma de capital lingüístico, imponiendo por sí misma el reconocimiento de la legitimidad de su modo de expresión.

que se les asigna. En realidad, un capital no se define como tal si no existe un mercado en virtud de que una competencia sin mercado carece de valor.

Por otro lado, la "lengua legítima" es aquel código unificado que se mide objetivamente por normas puesto que el hablante competente, el que posee "capital simbólico", es el portador de tal lengua legítima, lengua que actúa como parámetro para juzgar las otras dado que el mercado se unifica para imponer relaciones de dominación lingüística y simbólica (nos impone, por ejemplo, una forma de comer, de vestir, de hablar, de decorar la casa, etc.). En otro sentido, cuanto más institucionalizada sea una situación comunicativa, más autorizado debe estar quien accede a la palabra. La ley de formación de los precios está circunscrita a leyes generales (por ejemplo, el alto valor que se le asigna a la opinión de un especialista en un foro a diferencia de la opinión que, sobre el mismo tema, pueda tener un ciudadano común). Asimismo, cada campo especializado –el filosófico, el religioso, el artístico, el académico, el escolar, el científico, el económico, etc.- tiene sus propias leyes y tiende a censurar las palabras que no están en conformidad con las mismas. De ahí que se llame "discurso legítimo" a aquel que presenta los presupuestos tácitos de su eficacia, es decir, de su éxito social: 1-. está proferido por un locutor legítimo, por la persona que corresponde; 2-. se realiza en una situación legítima, es decir, en el mercado que corresponde; 3-. va dirigido a destinatarios legítimos y 4-. está formulado a través de formas legítimas (bien estructuradas o correctas), salvo cuando existe una decisión legítima de un productor legítimo de transgredir dichas formas: tal es el caso de la "poca corrección idiomática" que ostentan, por ejemplo, algunos comunicadores y ciertos intelectuales.

Por último, los objetos simbólicos deben evaluarse más que por criterios de "buena formación" por su "aceptabilidad": en realidad, hay tantas aceptabilidades como formas de relación entre competencia –en un sentido pleno- y campo o mercado -en un sentido particular y específico-. Por este motivo se trata de establecer, entonces, las leyes que definen las condiciones sociales de aceptabilidad, esto es, las leyes de compatibilidad e incompatibilidad entre ciertos discursos y ciertas situaciones, las leyes sociales de lo "comunicable" (que también incluyen leyes que controlan la forma).

En suma,

En algún modo, los discursos son siempre eufemismos inspirados en la preocupación por el "bien decir", por el "hablar como es debido" como si se tratara de fabricar productos de acuerdo con las exigencias de un determinado mercado, de formaciones de compromiso, resultado de una transacción entre el interés expresivo (lo que hay que decir) y la censura inherente a las particulares relaciones de producción lingüística – trátase de la estructura de la interacción lingüística o de la estructura del campo especializado- impuesta a un locutor dotado de una cierta competencia social, es decir, de un poder simbólico más o menos importante sobre esas relaciones de fuerzas simbólicas. (Bourdieu, 1977/1982: 52)

Como se desprende del planteo de Bourdieu, se pueden incorporar muchos temas de discusión para reflexionar en torno a la competencia y a su relación con el concepto de *competencia estratégica*:

- Los discursos puestos en juego en la comunicación se despliegan en un verdadero mercado de intercambios puesto que ciertas prácticas verbales y no-verbales aparecen legitimadas o sancionadas por criterios de distinción social ajenos a la lógica de los lenguajes, mercados que, por su misma dinámica, obligan a modificaciones estratégicas o adaptativas de los discursos.
- Los usos lingüísticos y no lingüísticos son relativos, adoptan "valor" de cambio y cobran sentido en el mercado de las prácticas culturales actuando, en última instancia, como símbolos de su ubicación en el propio entramado social. Cada comunidad posee, así, un caos y un orden en la dispersión de sus lenguajes. En esta guerra de lenguajes, los lenguajes del poder (los usos legítimos) despliegan "discursos encráticos" que excluyen y sancionan las variedades "acráticas e ilegítimas" porque son las que enjuician la visión armoniosa del orden social (Lomas, 1993) ya que, mediante ellos, se alcanza el éxito social, por lo que se consideran discursos eficaces.
- Para Bourdieu, aquellos sujetos que son competentes comunicativamente son los que detentan el capital simbólico o cultural y, por ser poseedores de los discursos legítimos, valoran las prácticas comunicativas. Por esta razón, se otorgan beneficios simbólicos a quienes se ajustan a los usos legítimos dado que éstos actúan como modelos canónicos: del buen hablar, el buen vestir, el buen comer, el buen actuar; regulando hasta incluso el gusto estético de los

consumos culturales consagrando "pre-juicios" estéticos, retóricos e ideológicos. En síntesis, el "capital cultural" entendido como el conjunto de problemas y temas, de modos de percibir y de razonar, de hábitos mentales y de códigos expresivos comunes a una sociedad es el que hace posible la comunicación cultural. Por eso se afirma que aquel sujeto poseedor de un mayor "capital cultural" será, sin duda, más competente comunicativamente.

1.2.6 La competencia como interdiscurso

Desde el Análisis del Discurso (Maingueneau, 1984; Kerbrat-Orecchione, 1986; Charaudeau, 2001) se afirma que la competencia comunicativa puede delinarse a partir de la definición de "competencia discursiva", que designa la aptitud de un sujeto para producir enunciados pertenecientes a formaciones discursivas diversas⁴¹ Esta competencia es, en realidad, profundamente interdiscursiva o dialógica: enunciar en el interior de una formación discursiva es saber, también, cómo posicionarse respecto de otras con las que ésta compite por la significación y que pueden, incluso, representar formaciones ideológicas antagónicas (por ejemplo, la competencia discursiva de un político se mide en el cruce de su propio discurso con los discursos de sus oponentes y, además, en confrontación con otros tipos de discurso como el legislativo, el científico, el estético, el ético, el religioso, entre otros).

En este sentido la competencia comunicativa se valora como la capacidad para "situar" el propio discurso o el discurso del otro en los diferentes "universos discursivos o campos discursivos", o sea, los espacios de significación en los que un conjunto de formaciones simbólicas están en relación de competencia y de delimitación recíproca. También un hablante competente deberá reconocer la estructura del campo discursivo

⁴¹ En este punto también queremos destacar la importancia del concepto de "compétence langagière" elaborado en el marco de la Lingüística Crítica francesa (van Hooland, 2000; Boutet, 1994; Castel, 1998; Batime, 1995) ya que éste se acuña para dar cuenta de los tipos de saberes y los modos como el investigador lleva a cabo su análisis del trabajo lingüístico. Se estudian, fundamentalmente, las prácticas de los lingüistas o de aquellos que trabajan la lengua contribuyendo con una crítica más global de la sociedad dado que los científicos, los observadores o los actores mismos se posicionan y proponen un método de intervención sobre ella. Consideramos que este concepto, a pesar de su relevancia y operatividad, no tiene una vinculación tan directa con la *competencia estratégica* del modo como deseamos enfocarla, razón por la cual sólo hacemos una breve mención del mismo y remitimos al lector al texto de van Hooland (2000) para mayores precisiones.

en que inscribe su práctica comunicativa: cuáles son los dominantes y los dominados, las formas discursivas centrales y las periféricas y cuáles son las fuerzas que rigen tal dinámica.

Kerbrat-Orecchioni, en un artículo denominado "Competencia de los sujetos hablantes" (1986), ofrece herramientas conceptuales de interés para definir desde una perspectiva discursiva la competencia comunicativa. Para esta autora:

Interpréter un énoncé, c'est tout simplement, qu' il s'agisse de son contenu explicite ou implicite, appliquer ses diverses "compétences" aux divers signifiants inscrits dans la séquence, de manière à extraire des signifiés [...] Mais dès lors que l'on quitte le plan des principes pour tenter de préciser la nature des opérations interprétatives concrètement effectuées, il n'est bien sûr plus question de simplicité, mais d'un mécanisme d'une complexité extrême, dans lequel interviennent conjointement des compétences hétérogènes, dont les domaines respectifs et les modalités d'intervention sont fort délicates à préciser. (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 161).⁴²

De este modo plantea la existencia de cuatro tipos de competencias subsumidas en la competencia comunicativa:

- 1- La competencia lingüística: se trata de asignar los significados textuales, cotextuales y paratextuales en virtud de las reglas que rigen la estructura de un lenguaje; es una competencia intralingüística, intraenunciativa que, por un lado, actúa como mediadora para el cálculo de los significados implícitos y, por otro lado, se define como una competencia heterogénea que incluye diversos componentes: léxico, sintáctico, prosódico, estilísticos (registros lingüísticos: variantes dialectales, sociolectales e idiolectales) y tipológicos o discursivos (reglas específicas de tal o cual tipo de discurso).
- 2- La competencia enciclopédica⁴³: se presenta como un vasto reservorio de información extralingüística que descansa en el contexto (conocimientos de los

⁴² "Interpretar un enunciado, es simplemente, ya se trate de su contenido implícito como de su contenido explícito, aplicar diversas 'competencias' a los diversos significantes inscritos en la secuencia [...] Pero aún intentando extraer principios para precisar la naturaleza de las operaciones interpretativas concretamente efectuadas, se verá que no es una cuestión sencilla sino se trata de un mecanismo de complejidad extrema, en el cual intervienen conjuntamente competencias heterogéneas, en los dominios respectivos y las modalidades de intervención." (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 161). La traducción es nuestra.

⁴³ En modelos anteriores (1980), la autora llama a esta competencia "competencia ideológica o cultural"

sujetos: saberes, creencias, sistemas de representación, interpretación y evaluación de los universos que se simbolizan mediante el lenguaje). Interviene conjuntamente con la competencia lingüística en los procesos de decodificación de los significados explícitos y, fundamentalmente, de los implícitos que provienen de una fuente externa. Las informaciones enciclopédicas pertinentes se refieren a informaciones más o menos generales, relativas al mundo y al juego de imágenes que se establecen en las diversas situaciones comunicativas; pueden ser neutras o evaluativas, o compartidas más o menos por los interlocutores. En cualquier caso, la competencia enciclopédica explota los saberes previos al tiempo que continuamente los modifica.

- 3- La competencia lógica: se refiere al conjunto de procedimientos involucrados en el llamado "razonamiento informal" propio de las lenguas naturales. Se trata de un razonamiento "sui generis", de carácter fuertemente interpretativo. Dentro de esta competencia se señalan, a su vez, tres tipos de operaciones específicas: a-. las que se asemejan a las presentes en la lógica formal (silogismo o entimema) pero que, en el caso del lenguaje natural, exhiben una estructura cuasilógica; b-. las de la "lógica natural" que conducen a la construcción de la "esquematización discursiva" a partir de la generación de inferencias (establecimiento de relaciones de asociación y disociación, relaciones causales y temporales, uso del condicional, formas enfáticas y contrastivas) y c-. las inferencias praxeológicas que permiten explicar el modo como los esquemas de conocimiento previo o los supuestos proveen una suerte de "lógica de las acciones" que ejerce un control sobre las operaciones interpretativas.
- 4- La competencia retórico-pragmática: conjunto de saberes que los sujetos poseemos acerca de los principios discursivos que resultan imperativos sociales para la significación, por ejemplo, la cooperación (Grice, 1975), la relevancia (Sperber & Wilson, 1981, 1986, 1993), la expresabilidad (Searle, 1969), la caridad (Wilson, 1975; Quine, 1990; Davidson, 1984), la cortesía (Brown & Levinson, 1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994; Roulet, 1980 a y b), la sinceridad, la informatividad, la exhaustividad, entre otros, y las subdefiniciones de cada uno de ellos, según se postula a partir de las denominadas "leyes del discurso" (Ducrot, 1972)⁴⁴ Estas leyes se dividen en: leyes de carácter lingüístico, que son las que conciernen

⁴⁴ Algunos de tales principios y leyes serán tratados y problematizados en el tercer capítulo de nuestra tesis.

esencialmente a la naturaleza de los contenidos semánticos comunicados, por ejemplo, la ley de la informatividad y la ley de la exhaustividad; leyes del discurso, concernientes al conjunto de comportamientos sociales y a los códigos que rigen los intercambios (leyes de conveniencia social tales como las de cortesía, las de civilidad o decoro); y, por último, las que garantizan el éxito de los actos lingüísticos (Searle, 1969; Austin, 1962) vinculados con lo apropiado contextualmente (Berrendonner, 1981; Bourdieu, 1982). Tales leyes presentan tanto un costado universal como cultural, lectal; se relacionan, además, con la recuperación del contenido implícito y, en este sentido, con el trabajo de interpretación del enunciado. Esta competencia retórico-pragmática está subordinada a la acción del resto de las competencias.

Otra propuesta en el marco del Análisis del Discurso es la de Charaudeau (2001; 2005) quien elabora un concepto de competencia a partir de los usos sociales del término que se producen en el discurso cotidiano y revisa las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa formulando diversas articulaciones. Como analista del discurso, elabora dicho concepto integrando la Sociología, la Psicología Social y la Lingüística haciéndose preguntas sobre el papel del sujeto en el lenguaje ya que afirma que la noción de competencia remite a la de subjetividad. Para Charaudeau, en todo acto de lenguaje los sentidos comunicados parten de un sujeto que se dirige a otro sujeto dentro de una situación de intercambio específica la cual determina parcialmente la elección de los recursos lingüísticos. El modelo de competencia propuesto por este autor consta de tres niveles o tres tipos de competencia que poseen los sujetos:

- Una competencia situacional, que se refiere a la aptitud para construir un discurso en función de la "identidad" de los protagonistas: estatus, rol social y ubicación dentro de las relaciones de poder que se establecen en una sociedad y que justifican el derecho a la palabra; de la finalidad del intercambio, entendida en términos de fines discursivos; del propósito ya que, según este autor, todo acto de lenguaje se enmarca dentro de un área temática y exhibe el modo como se estructura aquello acerca de lo cual se habla; y de sus circunstancias materiales concretas, por ejemplo, las que determinan y hacen

posible distinguir la modalidad oral o situación interlocutiva de la modalidad escrita o situación monolocutiva.

- Una competencia discursiva, que se refiere a la capacidad que poseen los sujetos de manipular y reconocer las "*estrategias* de puesta en escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional" (Charaudeau, 2001:15)⁴⁵ El autor clasifica estas *estrategias* en tres tipos: las de orden enunciativo, las de orden enunciatario y las de orden semántico. Las *estrategias* de orden enunciativo remiten a las actitudes que el sujeto hablante construye en interrelación con los determinantes de la situación comunicativa, en función de las normas culturales que rigen los intercambios en un grupo social y en relación con la imagen de sí mismo que desea transmitir y de la que quiere adscribirle a su interlocutor. Esta tensión en la construcción de imágenes se pone de manifiesto a partir del juego de modalización del discurso y de la construcción de los roles enunciativos que determinan la situación enunciativa que se desprende del marco situacional. Las *estrategias* de orden enunciatario involucran los conocimientos que tienen los hablantes respecto de los denominados modos de organización del discurso -descriptivo, narrativo, argumentativo-, los cuales para Charaudeau no son universales ya que cada comunidad desarrolla sus propios modos. Las *estrategias* de orden semántico se refieren al entorno cognitivo compartido, esto es, a la capacidad que poseen los sujetos para apelar a conocimientos supuestamente comunes: creencias – sistemas de valores que sustentan los juicios de los miembros de un grupo social y determinan la identidad y la pertenencia a dicho grupo- y conocimientos por discernimiento -conocimientos que provienen de percepciones y definiciones más o menos objetivas del mundo-; dichos conocimientos se expresan de manera explícita o implícita en cada acto de lenguaje.

Una competencia semiolingüística, que se refiere al conocimiento de los lenguajes a través de los cuales los sujetos se comunican, tanto en sus aspectos formales como funcionales. Esta competencia se asocia con la capacidad de los hablantes para construir textos y requiere de un saber-hacer

⁴⁵ En esta instancia debemos destacar que Charaudeau (2001) no define el término "*estrategia*"; simplemente aclara que estas "*estrategias* de puesta en escena" no deben confundirse con las "*estrategias* propiamente lingüísticas"

en términos de composición textual –organización interna de un texto y relaciones paratextuales-, en términos de construcción gramatical –uso adecuado de las estructuras gramaticales y todo lo relativo al aparato formal de la enunciación: verbos modales, adverbios, adjetivos y distintas locuciones-, y en términos del uso adecuado del léxico –reconocimiento del valor social de las palabras, manejo de sociolectos, etc. -

Finalmente, Charaudeau reflexiona en torno al alcance del concepto de competencia y resta importancia a cuestiones tales como el hecho de definir si se trata de tres competencias o de una sola conformada por tres actitudes del hacer, y expresa que ésta debe ser entendida, por un lado, en la intersección entre la aptitud para reconocer las condiciones sociales de la comunicación y la aptitud para reconocer-manejar las *estrategias* del discurso y los sistemas semiolingüísticos; y por otro, como el resultado de un andamiaje dentro del cual se articulan saber-hacer y conocimientos.

Con respecto al planteo propuesto por el Análisis del Discurso resulta importante destacar los siguientes aspectos:

La competencia comunicativa se evalúa en el entramado social a partir de la pugna por medio de la cual las diversas formaciones discursivas compiten por ganar significación; desde este punto de vista, las relaciones de mediación involucradas en el hacer competente se complejizan: los sujetos determinan los lenguajes, los lenguajes determinan a los sujetos, los sujetos determinan a otros sujetos, los lenguajes determinan otros lenguajes, los lenguajes determinan la sociedad y la cultura, la sociedad y la cultura determinan los lenguajes, y todas las otras asociaciones que puedan originarse a partir de esta dialéctica.

- La competencia comunicativa presupone capacidades y habilidades para captar tanto la significación explícita como la implícita presentes en todo acto comunicativo; en este sentido, existe una dimensión inferencial puesta en juego por los hablantes por medio de la cual se calcula, valora e interpreta la información y se expresa mediante *estrategias*, que se ven como operaciones o dispositivos de "control" del entorno situacional en que se desarrollan los discursos, en tanto formas de actualización de la lengua.

1.2.7 La competencia como figuración creativa de la experiencia

La Semiótica, por su parte, nos acerca un concepto de competencia comunicativa que incorpora en su reflexión la dimensión simbólica, en general, y la dimensión estética, en particular, como parte insoslayable de los juegos de representación. Así, encontramos la clásica definición de "competencia semiótica" elaborada por Greimas (1976) y Greimas & Courtés (1976) estrictamente ligada al discurso narrativo que aparece como la articulación organizadora de la actividad humana o, dicho de otra forma, el modo como la imaginación humana otorga "sentido a la vida" presentándola como un esquema de acción. Todo esquema narrativo está constituido por dos itinerarios narrativos uno de los cuales corresponde al sujeto y el otro al antisujeto. Ambos itinerarios deberán ser confrontados o bien en forma polémica o bien en forma transaccional pues ambas formas no hacen sino figurativizar dos concepciones de las relaciones humanas. En tales confrontaciones se ponen en juego objetos de valor cuya transferencia requiere de sujetos "ejecutantes", o sea, de una sucesión de actos de los sujetos que llevan a cabo tales transferencias⁴⁶ El sujeto que participa de un itinerario narrativo es un sujeto semiótico, un sujeto que ejerce el hacer pragmático y el hacer cognitivo y cuyo hacer siempre desemboca en un estado. No obstante, un sujeto no puede ejecutar nada si no posee la competencia para ello; por eso, para Greimas, la competencia es la condición necesaria del acto, "aquello que lo hace ser", mientras que el acto se define como un "hacer ser" Un sujeto competente debe estar en posesión de un programa narrativo que tendrá que realizar y estará investido de un conjunto de modalidades (querer y/o deber o poder y/o saber hacer que están presupuestos en su hacer ejecutante). Asimismo se afirma que la competencia no es siempre positiva, puede ser insuficiente o negativa, del mismo modo como la ejecución puede lograrse o fracasar. Como posición que precede a la ejecución, la competencia es producto de una transformación o adquisición previa y, a su vez, a través de la ejecución, se asistirá a un progresivo enriquecimiento de la misma. Por último, entendido como instancia generadora de sus actos, el sujeto posee tres modos de existencia semiótica diferente: "sujeto virtual" (anterior a la adquisición de la competencia), "sujeto actualizado" (que resulta de la adquisición de la competencia) y "sujeto realizado" (designa el sujeto que produjo el acto que lo reúne con el objeto y

⁴⁶ Advertase que el propio Greimas utiliza en su versión original los términos "performant" y "performateur", acuñando un neologismo vinculado con el concepto chomskyano de "performance" opuesto a "competence"

por el cual realiza su proyecto). De esta manera, podría comprenderse, a partir del esquema narrativo y su realización en diversas ocurrencias discursivas, el modo como en el lenguaje se ponen en escena y confrontan sujetos de competencias variables, intenciones a veces conflictivas, sujetos que se comunican en tanto intercambian objetos de valor.

Autores como Parret (1983) proponen definir la competencia comunicativa a partir de una reelaboración del concepto de comunicación. En efecto, librándose del esquema informacional, Parret considera necesario reemplazar la noción de comunicación por la de "comunicabilidad" en la que:

[...] un mensaje no sólo se recibe sino también se apropia y se integra en un sistema de valores verdadero ya presente en el receptor. Por otra parte, resultará necesario 'humanizar' la comunicación introduciendo la noción de un sujeto competente para comunicar, o de una 'competencia comunicativa', una competencia que es al mismo tiempo conflictiva y contractual dentro de una comunidad. Creo que hay una tendencia ingenua a considerar la relación comunicativa como evidente, pura, sin conflicto y transparente. La semiótica estructural opone a esta ingenuidad –a menudo trabajada en las filosofías anglo-americanas del discurso- la visión de un modelo polémico y caótico de relación entre sujetos competentes, una relación debilitada por el deseo y los motivos ocultos. (Parret, 1983: 84)

Así la competencia, ligada al entendimiento, se explica como una habilidad "extrínseca" que permite a los sujetos hacer cosas específicas y operar-en-el-mundo; es un "saber-cómo-hacer" ("knowing-how-to-do") restringido por "el tener-que-ser" ("having-to-be") que se relaciona con el contenido de la competencia. Al igual que Greimas y Courtes, considera al sujeto competente, al sujeto semiótico, como un principio o función organizacional de un programa narrativo que se presentifica a sí mismo en tal programa y que, por ser racional, no puede realizar tal despliegue canónico (según las reglas de la gramática narrativa/discursiva) sino de un modo competente. De ahí que los estudios semióticos deban determinar distintos tipos de competencia, elaborar una tipología de sujetos competentes con trayectorias modales específicas y hasta investigar los roles intersubjetivos que juegan los sujetos respecto de valores comunes y creadores de conflicto.

En la actualidad, autores como Brandt (1994) hablan de "recorrido generativo" o "competencia subjetivizada", en tanto constituye una materialización necesaria que puede dar cuenta de lo que creemos saber sobre el sentido humano. Este autor afirma:

Nous pensons que la compétence sémiotique humaine, C, doit pouvoir:

- 1) agir: c'est-à-dire inscrire son support, S, "le sujet", dans un monde actionnel susceptible de déclencher des actes, de la part de S, de telle sorte que ces réactions actionnelles seront inscrites à leur tour dans le monde actionnel qui les déclenche; il s'agit ici d'échanger des actes et des interprétations d'actes;
- 2) parler: au sens large du terme parole, c'est-à-dire recevoir et émettre des réalisations langagières, échanger ces réalisations et échanger des interprétations, portant à la fois sur les performances langagières et sur les actes tels que la langue les représente;
- 3) penser: c'est-à-dire transformer les informations fournies par le monde actionnel, le monde de l'échange langagier, et le monde sensoriel, en constructions cohérentes, eidétiques, qui catégorisent le monde extérieur, globalement et localement, en espaces, temps, causalités, finalités, etc., bref en univers de sens;
- 4) sentir: au sens d'une sensibilité esthétique, addeçant S d'un agir, d'un parler et d'un penser non motivés par les horizons de l'action, de la parole ou de la pensée qui sont son contexte humain, mais motivés par des formes naturelles ou culturelles, perçues comme des phénomènes formels; et finalement au sens de la passion érotique, sous forme de désir ou d'amour. (Brandt, 1994 35-36)⁴⁷

Sin duda, la Semiótica ofrece una alternativa interesante para enriquecer la concepción de competencia comunicativa y aun la de *estrategia* considerando que:

- El concepto de "competencia semiótica" que se ofrece reúne aspectos referidos a la relación entre sujeto-lenguaje, sujeto-mente y sujeto-cuerpo e incluye también la dimensión estética.

⁴⁷ "Nosotros pensamos que la competencia semiótica humana, debe poder hacernos:

1) actuar: es decir, inscribir el soporte, S, el 'sujeto', en un mundo accional susceptible de propiciar 'actos' por parte de S, de tal suerte que sus reacciones accionales serán reinscritas, a su vez, en el mundo accional que éste origina; se trata de intercambiar actos e interpretaciones de actos.

2) hablar: en el sentido amplio del término, es decir, recibir y emitir realizaciones lingüísticas, intercambiar sus realizaciones e intercambiar sus interpretaciones, sosteniendo a la vez las ejecuciones lingüísticas y los actos que a través de ellas se representan.

3) pensar: es decir, transformar las informaciones construidas por el mundo accional, el mundo del intercambio lingüístico y el mundo sensorial en construcciones coherentes, eidéticas, que categoricen el mundo exterior, globalmente y localmente, en espacios, tiempos, causalidades, finalidades, etc; en suma, en un universo de significación.

4) sentir: en el sentido de una sensibilidad estética, que afecta el actuar, el hablar y el pensar de un sujeto por razones que no tienen que ver con el horizonte de la acción, de la palabra o del pensamiento que son propios del contexto humano; están motivadas por formas naturales o culturales, percibidas como fenómenos formales; y finalmente en el sentido de la pasión erótica, bajo la forma del deseo o del amor." (Brandt, 1994: 35-36). La traducción es nuestra.

- La "competencia semiótica" puede explicarse como una forma de competencia creativa y de competencia activa; desde este punto de vista, puede vincularse con todos los usos posibles de los lenguajes (incluido, como ya afirmamos en el ítem anterior, los usos estéticos).
- La "competencia semiótica" incorpora un nuevo sentido de reflexividad: se habla de una reflexividad lógica, regulación del decir expresivo por medio del cual el sujeto puede ser entendido y puede comunicar algo a alguien, y de una reflexividad patética, autorregulación del decir expresivo a través de la cual el sujeto puede comunicar también que comunica, y, haciendo esto, se encarna, así, con su afectividad, su inteligencia y también su sensibilidad en el propio acto de comunicación cifrando pensamientos, valores, creencias, presunciones, actitudes, motivaciones, pulsiones, etc., es decir, con su cognición a pleno.

1.2.8 La competencia en los modelos de la Didáctica de las Lenguas: el origen del concepto de Competencia Estratégica.

Es a partir de 1972, año de la publicación del fundacional artículo de Hymes "Sobre la competencia comunicativa" cuando, en el campo de la Didáctica de las Lenguas, empezaron a aparecer y a problematizarse los conceptos de comunicación y de competencia comunicativa⁴⁸

En efecto, las teorías sobre la adquisición, la evaluación y la enseñanza de segundas lenguas han ofrecido algunos de los modelos más relevantes sobre la competencia comunicativa, modelos que, como sostiene Bachman (1990), lograron reemplazar los

⁴⁸ Como afirma Llobera (1995) estos términos aparecen mencionados por Widdowson en 1972 en "The teaching of English as communication"; Van Ek, en 1975, incorpora dichos conceptos a la primera formulación explícita de objetivos pedagógicos relacionados con la adecuación sociolingüística; también en 1975 Abbs publica *Strategies*, primer libro para la enseñanza de las lenguas que incorpora la teoría de los actos de habla; Wilkins, en 1976, reivindica la noción de comunicación como central para la pedagogía de las lenguas; y, en ese mismo año, Mumby establece las bases de una orientación comunicativa en la enseñanza de las lenguas y Coste introduce el problema de la enseñanza plurilingüe en Europa.

anteriores de destrezas y componentes⁴⁹ En realidad, estos modelos trabajan la competencia comunicativa en estrecha relación con otros conceptos: el aprendizaje y la adquisición (vistos ambos más como un "continuum" que como conceptos opuestos), la orientación del proceso de desarrollo del lenguaje y los factores que inciden en dicho proceso, el lenguaje considerado como una habilidad compleja (leer, escuchar, hablar y escribir) y las *estrategias* de aprendizaje (Oxford, 1990)⁵⁰

Canale & Swain (1980) tuvieron como objetivo desarrollar "un marco teórico explícito, adecuado y justificable"⁵¹ destinado a describir los diferentes componentes de la competencia comunicativa y a explorar las implicaciones del mismo en el diseño curricular y en la evaluación de los problemas de la enseñanza de una segunda lengua. Asimismo, más allá de explicitar que no consideran que la comunicación sea el fin esencial del lenguaje ni el único propósito de la pedagogía de las segundas lenguas, distinguen, siguiendo los lineamientos chomskyanos del momento, la "competencia comunicativa" de la "actuación comunicativa"; aunque posteriormente Canale (1983) prefiera reemplazar la noción de "actuación comunicativa" por la de "comunicación real" porque considera que el término "actuación" es un vocablo que ha sido fuente de confusión en la Lingüística Aplicada:

[...] communicative competence is an essential part of actual communication but is reflected only indirectly, and sometimes imperfectly (e.g. in random and inadvertent slips of the tongue, mixing of registers) due to general limiting conditions such as those mentioned above.(Canale, 1983: 5)⁵²

⁴⁹ Para Bachman (1990) estos modelos anteriores, destinados en su mayoría a describir la medición del dominio de la lengua, consistían en la simple diferenciación de destrezas –escuchar, hablar, leer y escribir- y componentes del conocimiento –gramática, vocabulario, fonología/grafía-, aunque no dejaban en claro si las destrezas ponían de manifiesto dichos componentes en diferentes modalidades y canales o si eran cualitativamente diferentes de ellos (Lado, 1971; Carroll, 1961). Además, Bachman (1990) identifica otros problemas en estos modelos de destrezas y componentes: no hacen hincapié en una mirada discursiva ni consideran los contextos de uso de la lengua; tampoco se preguntan sobre el "conocimiento de cómo se usa la lengua para llegar a metas comunicativas determinadas, [ni sobre] el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico" (Bachman, 1990: 106).

⁵⁰ Estas estrategias serán desarrolladas con mayor profundidad en el segundo capítulo de nuestra tesis.

⁵¹ Más adelante se aclarará por qué razón Canale (1983) prefiere hablar de "marco teórico" y no de modelo.

⁵² " [...] La competencia comunicativa es una parte esencial de la comunicación real pero que es reflejada por ésta sólo indirectamente y en ocasiones imperfectamente (por ejemplo, en "lapsus linguae" casuales e inadvertidos o mezcla de registros) debido a condiciones que limitan la producción tales como las que se han mencionado arriba." (Canale, 1983: 5). La traducción es nuestra.

Para Canale (1983), siguiendo la línea de Widdowson (1978), la "comunicación real" se caracteriza del siguiente modo:

1. como forma de interacción social que se adquiere normalmente y se usa en dicha interacción;
2. posee un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido;
3. implica la "reducción de incertidumbre" por parte de los participantes que no siempre puede ser eliminada en los intercambios comunicativos;
4. tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de los enunciados;
5. se realiza bajo restricciones psicológicas, limitaciones de memoria, cansancio, distracción;
6. siempre tiene un propósito o una intención;
7. se manifiesta en un "lenguaje auténtico" opuesto al "lenguaje inventado en los libros";
8. se evalúa como exitoso o sobre la base de resultados concretos;
9. implica "intercambio" y "negociación" de la información, información que está constantemente cambiando y siendo modificada por otros factores como el contexto u otra información verbal o no verbal.

Para Canale & Swain (1980) la competencia comunicativa involucra tanto los sistemas subyacentes de conocimiento como las habilidades ("skills") requeridas para la comunicación, mientras que la "actuación comunicativa" o "comunicación real" (Canale, 1983) presupone la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales, por ejemplo, restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones, ruidos de fondo, etc⁵³ Al tiempo que el conocimiento se vincula con lo que un hablante sabe (consciente o inconscientemente) sobre la lengua y sobre otros aspectos del uso comunicativo de la misma, la habilidad hace referencia a "lo bien o mal" (Canale, 1983: 66) que es utilizado ese conocimiento en la comunicación real. Para Canale (1983) es difícil formular definiciones precisas respecto de los conceptos de "conocimiento" y "habilidad" e, incluso, establecer una relación entre esta distinción y las nociones de competencia comunicativa y "comunicación real" En este sentido, afirma que existe una fuerte tendencia a considerar la habilidad en la comunicación como parte de una teoría de la comunicación real o "teoría de la actuación" y no como una parte de la teoría de la

⁵³ A diferencia de Hymes (1971a), quien incluía estas limitaciones en la dimensión de la "factibilidad" correspondiente a la competencia comunicativa, este autor restringe tales limitaciones al ámbito de la "comunicación real", es decir, las ubica fuera de la competencia comunicativa. Creemos que, de alguna manera, esta apreciación refuerza la visión "modularista" de Canale. Modularidad que se evidencia no sólo por su interés en identificar y describir los distintos componentes de la competencia comunicativa sino también en su afán por separar todo lo concerniente a la facultad lingüística de otras facultades cognitivas.

competencia (Kempson, 1977), en oposición a otras teorías que incorporan el concepto de habilidad a una teoría de la competencia (como la de Hymes, 1971a), o aquellas que llegan a postular que la actuación es parte de la competencia y no un concepto separado (Wiemann & Backlund, 1978, citado por: Canale, 1983:66). Frente a la diversidad de posturas, Canale (1983) propone que tanto el conocimiento como la habilidad subyacen a la comunicación real y ambos están incluidos en la competencia comunicativa; así redefine la habilidad como la buena o mala utilización del conocimiento en situaciones reales; la competencia, como las capacidades o conocimientos subyacentes y la comunicación real, como la manifestación de esas capacidades en situaciones concretas⁵⁴

Canale & Swain (1980) presentan tres componentes o áreas de conocimiento y habilidad que conforman la competencia comunicativa:

1. La competencia gramatical, que incluye el:

[...] conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología. (Canale & Swain, 1980: 29).

Este componente nos posibilita el reconocimiento de oraciones gramaticales y agramaticales y se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos

⁵⁴ Hornberger (1989) considera también los múltiples significados que se le atribuyen al concepto de "habilidad". Cita a Taylor (1988: 159-163) quien sugiere que, a partir de la incorporación que realiza Hymes (1971a) de la "habilidad para el uso" para definir la "competencia comunicativa", este concepto dio lugar a grandes confusiones "dentro de la bibliografía psicológica, educacional y de la lingüística aplicada, donde la competencia parece ser entendida en términos de su habilidad y uso, incluso cuando Chomsky claramente utilizó el término para denotar conocimiento, evitando ambos, habilidad y uso" (Taylor, 1988: 151). Sin embargo, Hornberger (1989) cree que la "habilidad para el uso" propuesta por Hymes (1971a) es diferente de las nociones de "uso" o "habilidad". Para esta autora la "habilidad" y el "uso" forman parte del dominio de la actuación (Taylor, 1988; Widdowson, 1989), mientras que la "habilidad para el uso" hace referencia, al igual que el conocimiento, a un estado; entonces, la "habilidad para el uso" en Hymes (1971a) consistiría en el potencial que posee el individuo para realizar un acto de habla posible, factible y apropiado y no a la realización misma. Por último, Hornberger (1989: 48) también menciona a otros autores que, dentro del campo de la enseñanza de una segunda lengua, han estudiado la competencia comunicativa como la "habilidad" de usar un lenguaje adecuado en un contexto apropiado (Paulston, 1974, citado por Savignon, 1983:25); y otros que han diferenciado la "habilidad de comunicar significado a través de la lengua" a partir del conocimiento/uso del sistema lingüístico, enfatizando que el primero es esencial respecto del segundo (cf. la distinción de Widdowson, 1978 entre "habilidades comunicativas y lingüísticas", citado por Savignon, 1983:30).

para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados. Está relacionado con el dominio del código lingüístico -verbal o no verbal- e incluye el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, el significado y la ortografía. Los autores, además, subrayan que todavía "no está claro" qué teoría gramatical permitiría describir y explicar esta competencia, ni de qué manera dicha teoría resultaría relevante para ser incorporada en la enseñanza de una segunda lengua.

2. La competencia sociolingüística, que consta de dos series de normas: las normas de uso y las normas del discurso, las cuales resultan de suma importancia en la medida en que:

[...] el conocimiento de estas normas es fundamental para interpretar los enunciados en su significado social. (Canale & Swain, 1980: 30).

Para estos autores, las normas socioculturales del uso especifican el modo en que se producen y se comprenden los enunciados de forma apropiada en distintos contextos socioculturales. Por otra parte, afirman que, hasta que no exista un mayor desarrollo teórico de las normas del discurso, es mejor que éstas se consideren en términos de las propiedades textuales de coherencia y cohesión.

Sin embargo, unos pocos años después, Canale (1983) reformulará la propuesta original, enriqueciendo la descripción de este componente y desdoblándolo en competencia sociolingüística –la cual incluirá solamente las normas o reglas de uso- y competencia discursiva – la cual incluirá las normas o reglas del discurso-. Respecto de la competencia sociolingüística, Canale (1983) especifica que:

Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form. (Canale, 1983:7)⁵⁵

⁵⁵ "La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma." (Canale: 1983, 7). La traducción es nuestra.

Para él, la adecuación del significado se vincula con la posibilidad de que las funciones comunicativas específicas (ordenar, pedir, prometer, entre otras), las actitudes (cortesía, formalidad) y las proposiciones/ideas sean juzgadas como características de una situación determinada –por ejemplo, resulta inapropiado que un empleado ordene al gerente de la empresa en la que trabaja, que realice tal o cual tarea-. La adecuación de la forma se relaciona, por su parte, con el modo como un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medios verbales o no verbales característicos en un contexto sociolingüístico –por ejemplo, no sería tampoco adecuado si el empleado antes mencionado utilizara para referirse a su jefe la forma gramatical “che”, que denota intimidad y simetría en la relación entre participantes-.

Para explicar la competencia sociolingüística, Canale (1983) acude a Blum-Kulka (1980), quien realiza una distinción entre: reglas pragmáticas, reglas de adecuación social y reglas de producción lingüística. Las reglas pragmáticas se refieren a las precondiciones situacionales que deben ser satisfechas para realizar una función comunicativa determinada –por ejemplo, para dar órdenes, como vimos anteriormente, se debe tener la autoridad necesaria o el derecho para poder hacerlo-. Las reglas de adecuación social remiten a si una función debe ser expresada o no y en qué medida se debe ser o no directo –en dicho ejemplo, estas reglas impedirían que el gerente, por más que posea la autoridad para dar una orden, lo hiciera de manera directa sin utilizar alguna estrategia de atenuación-. Las reglas de producción/realización lingüística son aquellas que regulan con qué exponentes lingüísticos se asocian convencionalmente determinados actos de habla, con qué frecuencia una forma gramatical dada se usa para realizar una función específica; indican, además, el número y rango estructural de las formas asociadas con cada función, la generalización de formas en funciones y situaciones y los medios para modular el tono de la función y la adecuación estilística –en el caso de “dar órdenes” existen formas lingüísticas más adecuadas que otras para realizar tal acto al punto de que a nadie se le ocurriría enunciar “Te ordeno X” pero sí expresar “Podría usted alcanzarme X” Al respecto, cabe destacarse que, para Blum-Kulka (1980, 1982), la universalidad de la adecuación lingüística decrece a medida que se avanza de las reglas pragmáticas a las reglas de realización lingüística pasando por las reglas de adecuación social.

3. La competencia discursiva:

This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres [...] Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning. (Canale 1983: 9)⁵⁶

Canale (1993) define la cohesión como la manera en que se unen estructuralmente (lógica y cronológicamente) las frases para facilitar la interpretación de un texto -por ejemplo, mediante el empleo de mecanismos como los pronombres, la sinonimia, la elipsis, o las conjunciones-; y la coherencia como el modo en que se relacionan los diferentes significados en un texto -por ejemplo, por medio de procedimientos como la repetición del significado para señalar la continuidad, la progresión temática para indicar desarrollo y dirección, la no-contradicción para asegurar la consistencia y la relevancia para marcar la congruencia-. Finalmente, entiende por género el tipo de texto involucrado: un ensayo, un artículo científico, una carta comercial, entre otros.

4. La competencia estratégica ⁵⁷:

[...] formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debido a variables de actuación o a competencia insuficiente. (Canale & Swain, 1980: 30).

⁵⁶ "Este tipo de competencia está relacionada con el modo como se combinan las formas gramaticales y los significados para obtener como resultado un texto -hablado o escrito- unificado en diferentes géneros [...] La unidad de un texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado." (Canale 1983: 9). La traducción es nuestra.

⁵⁷ Si bien en la propuesta de Canale & Swain (1980) la *competencia estratégica* se instaure como la tercera competencia que conforma la competencia comunicativa general, en el modelo de Canale (1983) se la enumera en cuarto lugar a causa de la incorporación de la "competencia discursiva". Debemos destacar también que estos autores, pese a inaugurar esta nueva noción de *competencia estratégica*, paradójicamente, no presentan ninguna definición y alcance del concepto mismo de *estrategia*.

Para estos autores, tanto los hablantes nativos como los no nativos utilizan los mismos tipos de *estrategias* para hacer frente a las limitaciones de sus conocimientos o de las restricciones del uso de la lengua en una situación específica, aunque consideran que la utilización de tales *estrategias* es más frecuente en los no nativos, es decir, en los hablantes de una segunda lengua o de una lengua extranjera (como es el caso del uso de una paráfrasis cuando no se recuerda una forma gramatical concreta).

Asimismo, Canale (1983) revisó esta área de competencia y propuso un importante cambio: extiende la definición de *competencia estratégica* para incluir en ella no sólo los mecanismos de tipo compensatorios sino también las *estrategias* utilizadas para subrayar el efecto retórico de los enunciados.

Como puede observarse, y más allá de tal ampliación del concepto, la *competencia estratégica* queda restringida al:

- dominio de las *estrategias* compensatorias, relacionadas con la reparación de fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadas que se dan en la comunicación real (por ejemplo, incapacidad de recordar una idea o una forma gramatical) o insuficiencias en una o varias áreas de la competencia comunicativa;
- dominio de las *estrategias* destinadas a favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica).

Para ilustrar el concepto de *estrategia* de Canale (1983) se presentan, a continuación, algunas *estrategias* utilizadas por los hablantes de una segunda lengua cuyo objetivo es compensar u optimizar la comunicación:

Por dificultades gramaticales:

Utilización de fuentes de referencia (p. ej., diccionario, gramática).
Paráfrasis gramatical y léxica (p. ej., utilización de expresiones como "la cosa / la persona" seguidas de una descripción que sirve como la paráfrasis de una palabra no denominada).
Petición de repetición, aclaración o discurso más lento.
Utilización de símbolos no verbales (p. ej., gestos, dibujos).

Por dificultades sociolingüísticas:

Utilización de una forma gramatical única para diferentes funciones comunicativas (p. ej., una oración declarativa puede ser utilizada como una afirmación, una pregunta -con una entonación ascendente-, un pedido, una orden... dependiendo del contexto sociolingüístico).
Utilización de una forma gramatical sociolingüísticamente más neutra cuando hay dudas acerca de la adecuación de otras formas en una situación comunicativa dada.
Utilización del conocimiento de la primera lengua sobre la adecuación de formas gramaticales o funciones comunicativas en la segunda lengua.

Por dificultades discursivas:

Utilización de símbolos no verbales o acento y entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia.
Utilización del conocimiento de la primera lengua acerca de modelos discursivos orales o escritos cuando se está inseguro sobre esos aspectos en el discurso en segunda lengua.

Por factores de realización:

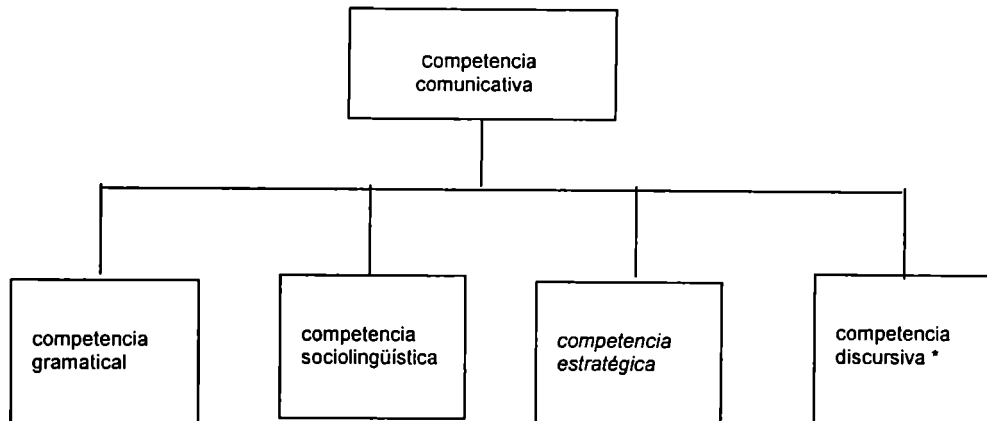
Superar ruidos de fondo, interrupciones y otras distracciones.
Utilización de formas de relleno de pausas (p. ej., "eh..." "en fin...") para mantener la conversación mientras se buscan ideas o formas gramaticales.

Canale (1983: 24-25)

Por otra parte, Canale (1983) expresa que se debe prestar atención al papel de las variables afectivas que contribuyen a una comunicación eficaz, por ejemplo, el deseo que tenga un hablante de expresarse o la confianza que posea en él mismo.

A modo de síntesis, se grafican, en el siguiente esquema los componentes que conforman la competencia comunicativa para Canale & Swain (1980) y Canale (1983):

**Componentes de la competencia comunicativa
Canale & Swain (1980) y Canale (1983)**



*Sólo en el modelo de Canale (1983)

Más allá de esta distinción entre competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y *competencia estratégica*, el propio Canale (1983) reconoce la complejidad de las relaciones que se dan entre estos componentes de la competencia comunicativa. Sostiene que la competencia comunicativa interactúa "de maneras todavía no especificadas" (Canale, 1983: 12) con otros sistemas de conocimiento y habilidades -por ejemplo, el conocimiento del mundo-, y con una teoría de la acción humana⁵⁸ Asimismo postula que dichas competencias son sólo niveles de análisis que pueden establecerse como parte de un marco teórico: el modo como estos componentes interactúan entre sí –o con otros factores relacionados con la "comunicación real"- no constituye el verdadero foco de interés. Canale se pregunta, también, si se debe analizar la competencia comunicativa desde un punto de vista global, como un factor único, o si se la debe estudiar desde

⁵⁸ Respecto de aquello que debería estudiar una "teoría de la acción humana", Canale (1983) sólo menciona la "volición" y la "personalidad" Como se puede observar, su interés no está centrado en cuestiones que nosotros consideraremos importantes tales como la percepción, la accesibilidad a la información, la memoria, el cálculo, etc.

una perspectiva "modularista", es decir, compuesta por varias áreas separadas que interactúan. En este sentido, el autor señala que existe evidencia a favor de un modelo modular de competencia, aunque sean pocos los datos registrados que apoyen la diferenciación propuesta por él en cuatro componentes o áreas específicas de conocimientos y habilidades⁵⁹

Otra propuesta que proviene del área de la evaluación de lenguas, es la de Bachman y tiene como antecedentes dos formulaciones anteriores: una realizada junto con Palmer (1981) en la que se distinguían tres componentes de lo que denominaron "dominio comunicativo": la competencia gramatical (morfología, sintaxis), la competencia pragmática (vocabulario, cohesión y organización) y la competencia sociolingüística (sensibilidad al registro, naturalidad y referencias culturales). En la otra propuesta, desarrollada posteriormente en Bachman (1988) se caracterizaba la competencia comunicativa a partir de la identificación de tres componentes: la competencia lingüística (que incluía la competencia gramatical, textual y pragmática), la *competencia estratégica* y las habilidades psicofisiológicas.

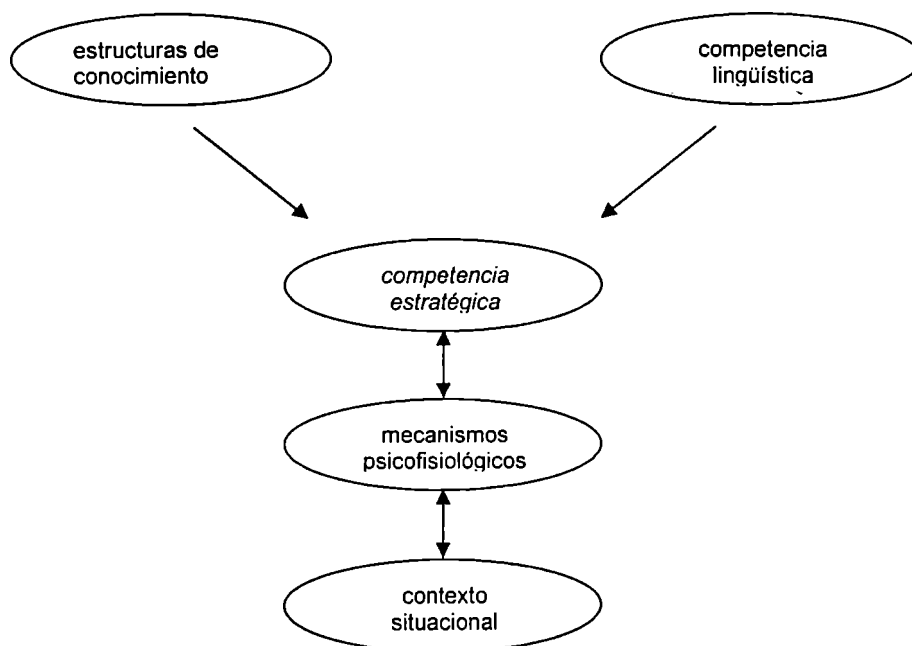
En la década del '90, Bachman desarrolla un "marco de referencia" para describir la "habilidad lingüística comunicativa" con el propósito de enriquecer los modelos anteriores sobre la competencia comunicativa mediante la incorporación de los procesos por los cuales sus diversos componentes interactúan entre sí y con el contexto situacional. Para esta autora, la habilidad lingüística comunicativa incluye tanto el conocimiento de la lengua –competencia- como la capacidad para hacer uso del mismo en forma adecuada –uso de esa competencia-, y aclara que:

Yo uso conocimiento y competencia aproximadamente de forma sinónima, para referirme a entidades que podemos pensar que están en las mentes de los hablantes. Además, utilizo competencia en el sentido de Hymes (1971a) y no limito ésta a la competencia lingüística como la definió originalmente Chomsky (1965). El término habilidad incluye el conocimiento o competencia y la capacidad para ejecutar esa competencia en el uso de la lengua [...] los términos usar/utilizar y realizar son más o menos sinónimos y se refieren a la ejecución o puesta en práctica de las habilidades. Usar/utilizar y realizar, por tanto, engloban una amplia variedad de términos como oír, hablar, leer, escribir, producir, interpretar, expresar, recibir, entender y comprender, que a su vez tienen más significados específicos. (Bachman, 1990:106)

⁵⁹ Esta clasificación de competencias ha tenido gran impacto en los modelos de *estrategias* de aprendizaje de una segunda lengua como, por ejemplo, el de Oxford (1990).

Los componentes de esta habilidad, según Bachman (1990), son la competencia lingüística, la *competencia estratégica* y los mecanismos psicofisiológicos, componentes que quedan ilustrados en el siguiente esquema en el que se pueden observar las relaciones que se establecen entre éstos, las estructuras de conocimiento del hablante y el contexto situacional:

**Componentes de la habilidad lingüística comunicativa
en el uso comunicativo de la lengua
Bachman (1990)**



Asimismo, respecto de la competencia lingüística, en particular, sostiene que se encuentra conformada por dos competencias: la organizativa y la pragmática. La *competencia organizativa* es aquella que se relaciona con las habilidades y los conocimientos involucrados en el control de la estructura formal de la lengua, con el objetivo de producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos orales o escritos. A su vez, dicha competencia organizativa se subdivide en:

a) La competencia gramatical: que incluye aquellas competencias relativamente independientes vinculadas con el sistema lingüístico, que Widdowson (1978) definió con el término "usage" –referido al valor de un elemento en relación con otro dentro de un sistema lingüístico- en oposición al término "use" –referido a la función que dicho elemento desempeña como parte de un sistema de comunicación-. Este subcomponente, que es similar a la competencia gramatical de Canale & Swain (1980), se relaciona con el conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis y la fonología/grafía⁶⁰; es decir, se asocia con aquellas capacidades y habilidades que controlan la selección de palabras destinadas a expresar significados específicos, sus formas, el orden en que se presentan en las oraciones para constituir proposiciones y sus realizaciones físicas como sonidos o símbolos escritos.

b) La competencia textual: que se vincula con el conocimiento de las convenciones para conectar enunciados de manera que conformen un texto oral o escrito. Este subcomponente también es similar a la competencia discursiva de Canale (1983) pero se presenta en forma más pormenorizada. En este caso, la competencia textual incluye no sólo la cohesión sino también la organización retórica. La primera es definida a partir de las formas como se marcan explícitamente las relaciones semánticas (referencia, elipsis, conexión y cohesión léxica), y la segunda como la estructura conceptual global del texto que se relaciona con el efecto que produce el mismo en el usuario de la lengua⁶¹. Asimismo, las convenciones de organización retórica incluyen, en este modelo, "métodos" comunes de desarrollo, por ejemplo, la narración, la descripción, la comparación, la clasificación, y el análisis de procesos.

En síntesis:

[...] los conocimientos y las habilidades [relacionadas con la competencia organizativa] hacen referencia a la organización [la disposición] de signos lingüísticos que se usan en la comunicación y a cómo se utilizan estos signos para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos. Es decir, trata de las relaciones entre los signos y los referentes. (Bachman, 1990: 112)

⁶⁰ Debemos destacar el interés de Bachman (1990) en desarrollar un marco teórico que dé cuenta no sólo de la habilidad lingüística comunicativa relacionada con la modalidad oral del lenguaje sino también con su modalidad escrita. Es por esta razón que incluye el nivel grafemático como un nivel más de representación.

⁶¹ Como podrá constatar, esta caracterización de la competencia textual está influida por las concepciones de la Lingüística Textual contemporánea, en especial, la de van Dijk (1978, 1988) y la de Halliday & Hasan (1976)

A su vez, la competencia pragmática se vincula con el uso comunicativo del lenguaje, con las relaciones entre los signos y sus referentes, por un lado, y entre los usuarios de la lengua y el contexto comunicativo, por otro. Dentro de esta competencia, se encontrarían las siguientes subcompetencias:

a) La competencia ilocutiva: que se refiere al conocimiento de las condiciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables -instrumental, regulativa, interactiva, heurística, imaginativa, ideativa (Halliday, 1973)- y para comunicar las intenciones -fuerza ilocutiva- que los hablantes transmiten en cada acto de habla (Austin, 1962; Searle, 1969).

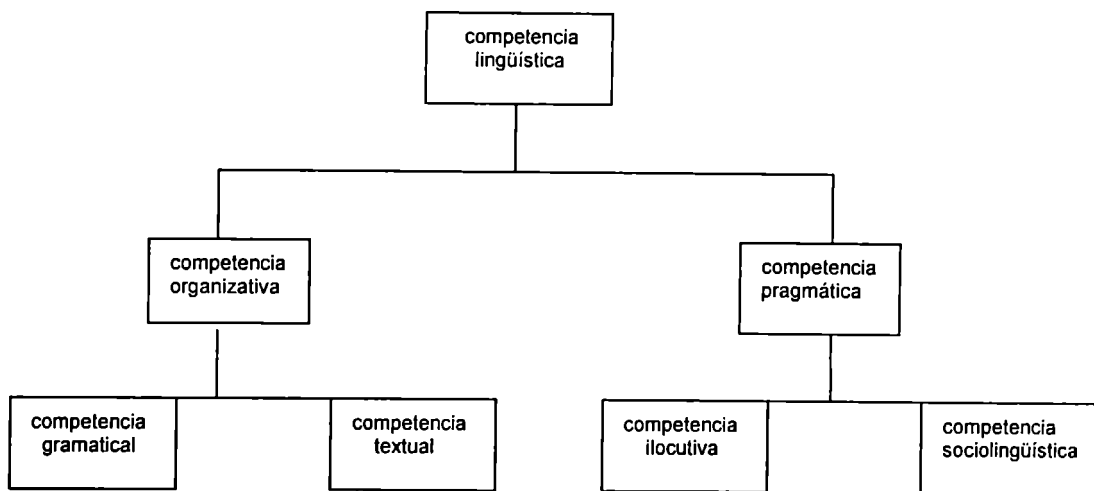
b) La competencia sociolingüística: que implica la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados a situaciones comunicativas específicas. Este subcomponente, que se asemeja a la competencia sociolingüística de Canale (1983), se refiere a la adecuación al dialecto (variedad geográfica o social) y al registro (campo, modalidad oral o escrita y estilo del discurso) que marcan la pertenencia de un hablante a una comunidad de habla y a una comunidad discursiva, respectivamente. Además, en esta competencia se incluye la habilidad para interpretar las referencias culturales e incluso el lenguaje figurado. Si bien estos últimos se consideran parte de la competencia léxica o el vocabulario, para Bachman no debe olvidarse que las normas que rigen el uso del lenguaje y las imágenes que éstos evocan están estrechamente vinculadas a una comunidad de habla o cultura determinada. Finalmente, dentro de este subcomponente, se incorpora lo que la autora denomina "sensibilidad a la naturalidad", que hace posible que el usuario de una segunda lengua pueda proferir un enunciado de "modo parecido al de un hablante nativo" (Bachman, 1990: 118).

En conclusión:

La competencia pragmática incluye los tipos de conocimiento que, además, de la competencia organizativa, son empleados en la realización e interpretación contextualizada de actos ilocutivos socialmente adecuados en el discurso. (Bachman, 1990: 119)

En el diagrama arbóreo que figura a continuación, Bachman (1990) representa las relaciones jerárquicas que se establecen entre los distintos componentes y subcomponentes antes descritos ⁶² :

**Componentes de la competencia lingüística
Bachman (1990)**



Por otra parte, para definir la *competencia estratégica*⁶³, Bachman (1990) propone que se debería aplicar un modelo de base psicolingüística en lugar de utilizar marcos de referencia que sugieran una mirada interactiva. En este sentido, afirma que tales modelos -entre los que incorpora el de Tarone (1981) y los de Canale & Swain (1980) y Canale (1983)- se reducen a identificar *estrategias* comunicativas destinadas a compensar o facilitar la comunicación y no se preocupan por los mecanismos por medio de los cuales opera puntualmente la *competencia estratégica*. Por esta razón,

⁶² Bachman (1990) reconoce que estos componentes interactúan aunque, en su modelo de competencia lingüística, no queda evidenciada tal interacción. Asimismo, Llobera (1995) considera que la distinción propuesta entre competencia organizativa y competencia pragmática expresa cierto paralelismo con el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. Volveremos sobre este tema en el segundo capítulo de nuestra tesis.

⁶³ Nótese que Bachman (1990) no incluye la *competencia estratégica* como un componente más de la competencia lingüística de un hablante aunque sí forma parte de la "habilidad lingüística comunicativa"

para describir tal competencia, Bachman (1990) reivindica el modelo de producción de habla de Faerch & Kasper (1983,1984), modelo que incluye las siguientes fases: una de planificación -conformada por las metas comunicativas y el proceso cuyo producto es el plan-; y otra de ejecución –constituida por los procesos neurológicos y fisiológicos que ponen en acto el plan como resultado del uso del lenguaje-. La autora reconoce que, si bien este modelo fue pensado sólo para explicar el uso de *estrategias* comunicativas en casos de interlengua:

Sin embargo, yo veo la competencia estratégica como una parte importante de todo uso comunicativo de la lengua, no sólo en aquellos casos en que las habilidades son deficientes y deben ser compensadas por otros medios [...] (Bachman, 1990: 120)

A continuación, Bachman (1990) reformula el modelo de Faerch & Kasper (1983) y reconoce tres componentes o procesos que pueden asociarse con la *competencia estratégica*, presentes tanto en la producción como en la comprensión del lenguaje en contexto:

1. El componente evaluativo, que permite:

- identificar la información que es necesaria para realizar una meta comunicativa concreta en un contexto específico;
determinar qué competencias lingüísticas están a nuestra disposición para transmitir la información de la manera más efectiva con el fin de alcanzar la meta comunicativa;
determinar los conocimientos y las habilidades que son compartidos con el oyente;
- evaluar hasta qué punto se ha logrado el objetivo, teniendo en cuenta la meta comunicativa.

2. El componente de planificación, que posibilita:
 - La recuperación de los ítems relevantes dentro de la competencia lingüística (gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística);
 - La formulación de un plan para llevar a cabo una meta comunicativa.

- 3-. El componente de ejecución, que se refiere a:
 - la selección de los mecanismos psicofisiológicos relevantes para realizar el plan en el modo productivo o receptivo; y
el canal auditivo o visual apropiado a la meta comunicativa.

Desde esta perspectiva, según lo expresa la propia autora, la relación entre *competencia estratégica* y cambio contextual resulta evidente:

La competencia estratégica proporciona los medios para relacionar la competencia de la lengua con aspectos del contexto de situación en que tiene lugar el uso de la lengua y las estructuras de conocimiento (conocimiento sociocultural, conocimiento de mundo) del usuario de la lengua. (Bachman, 1990:108)

De ahí que esta competencia se vincule también con el procesamiento y el incremento de información presente en todo acto comunicativo:

La función de la competencia estratégica es unir la información nueva que debe ser procesada con la información relevante que está disponible (incluyendo las presuposiciones y el conocimiento del mundo real) y organizar todo esto dentro de un uso óptimamente eficiente de las habilidades del lenguaje existente. (Bachman, 1990: 122)

y con el uso efectivo del lenguaje y la inteligencia:

[...] más que considerar la competencia estratégica solamente como un aspecto de la competencia del lenguaje, yo la considero más una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una

tarea determinada, si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua o con tareas no verbales como hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas. Es aquí donde empezamos a entrar en el dominio de las habilidades cognitivas generales, o la inteligencia [...] Yo estaría de acuerdo en que sería inexacto identificar la competencia estratégica con la inteligencia [...] Es por tanto mi deseo que la formulación de la competencia estratégica resulte útil para generar [nuevas] hipótesis [...] (Bachman, 1990: 125)

Por otra parte, Cots, en 1995, propone desarrollar un "modelo descriptivo del uso lingüístico" (Cots, 1995: 94)⁶⁴ que tenga en cuenta no sólo la gramática, esto es, la competencia lingüística –conocimiento de las reglas del código lingüístico- sino también los diferentes factores pragmáticos presentes en cada situación comunicativa, es decir, la competencia pragmática –conocimiento que hace posible la aplicación de ese código lingüístico en contextos verbales y extra-verbales concretos-. En este sentido, el objetivo de Cots radica en explicar en qué consiste la competencia pragmática, con el fin de optimizar la enseñanza-aprendizaje del discurso oral interactivo en una segunda lengua. En efecto, basándose en el marco teórico postulado por Canale & Swain (1980) y Canale (1983), expone que se deben distinguir, a la hora de describir la competencia pragmática, tres tipos de conocimientos y habilidades: sociolingüístico, discursivo y *estratégico*. Según afirma Cots (1995), la descripción que se propone realizar está basada en el concepto de *estrategia*:

Con este término me refiero al uso sistemático del conocimiento lingüístico y socio-cultural por parte de los hablantes de una lengua con la finalidad de conseguir sus objetivos mediante la producción de un mensaje en un contexto específico. (Cots, 1995: 94)

Para llevar a cabo una descripción del uso verbal, Cots expone que se pueden adoptar dos posturas: una centrada en aquello que debe saber el hablante para poder utilizar el código lingüístico, y otra centrada en la forma como el hablante activa un aspecto específico de ese conocimiento abstracto en circunstancias concretas de realización

⁶⁴ Una primera versión de este artículo fue presentada en forma de comunicación en la Fifth Annual Conference on Pragmatics and Language Learning, Urbana-Champaign (Illinois, EE. UU.), en abril de 1991.

verbal. Cots selecciona la segunda opción ya que aboga a favor de un estudio de la competencia lingüística que incorpore una capacidad entendida en términos de *estrategias* lingüísticas específicas aplicadas a situaciones comunicativas determinadas, incluyendo, para ello, un concepto dinámico de "significado situado", producto del contexto y de la negociación. Para este autor, el uso lingüístico no se describe a través de reglas que establecen relaciones unívocas entre forma y función, sino se explica a partir de los "requisitos interactivos" que un hablante intenta satisfacer a lo largo de un intercambio comunicativo con el fin de poder alcanzar sus objetivos de una forma eficaz y socialmente adecuada. Sólo en esa interacción se podrá observar el grado de eficacia de las *estrategias* aplicadas por los hablantes⁶⁵ Además, cada "requisito interactivo" es abordado por el hablante con una *estrategia* específica que se transforma en acción verbal; y la *estrategia* adoptada depende del rol del hablante y de las necesidades, y de la valoración que éste haga de la situación. El modelo que propone para describir la competencia pragmática, consta, como ya destacamos, de tres componentes o subcompetencias:

1- La competencia sociolingüística, que incluye:

Conocimientos y habilidades para producir y entender una expresión de forma apropiada (en forma y contenido) en contextos sociolingüísticos que varían en función de factores contextuales como el tema, la finalidad, el escenario, los participantes, las normas interactivas. (Cots, 1995: 97)

A su vez, los requisitos interactivos que se asocian con este componente son:

la presentación de uno mismo: se relaciona con las *estrategias* dirigidas a mantener o restablecer la autoestima, la imagen ("face") del hablante; por ejemplo, mostrar una "actitud poco asertiva"⁶⁶ (usando expresiones tales como "creo", "me parece"), o "mostrar una autoestima positiva aceptada",

⁶⁵ Advértase el uso del concepto de "aplicación de *estrategias*" que propone Cots. Para él, las *estrategias*, más que desarrollarse, elaborarse o crearse, se aplican, como si preexistieran a la conducta o como si se tratara, más bien, de métodos o técnicas. Volveremos sobre esta cuestión en el capítulo siguiente de nuestra tesis.

mencionando aquellos aspectos positivos de la personalidad del hablante y evitando los negativos (por ejemplo, "creo que me desempeñaría bien en ese trabajo");

- el poder social: se vincula con las *estrategias* mediante las cuales uno de los hablantes logra imponer frente a los demás sus intenciones y objetivos así como su autoestima. Incluye aquellas expresiones a través de las que un hablante reconoce, de una forma explícita o implícita, la diferencia de poder social que existe entre los participantes de un intercambio; por ejemplo, la "presentación de excusas" (uso de expresiones como "disculpe si le quito el tiempo", la "utilización de mitigadores" (uso del potencial en "creo que me desempeñaría bien en ese trabajo"), o la "expresión de agradecimiento" (uso de expresiones como "gracias por todo");
- la distancia social: se relaciona con las *estrategias* que aplican los hablantes para aumentar o disminuir el grado de confianza y familiaridad mutuos. Incluye aquellas expresiones por medio de las cuales un hablante se aproxima a su oyente de manera afectiva, mostrando acuerdo o apelando a la experiencia compartida; por ejemplo, el "intercambio de información personal" (con el uso de expresiones como "¿Y tu familia?"); utilización de formas del registro informal (uso de voseo o apelativos como "che"), o "expresión de reacciones positivas", mostrando simpatía al interlocutor (con el uso de expresiones como "bien...seguro...sí" durante un diálogo).

2- La competencia textual, que incluye:

Conocimientos y habilidades que permiten al hablante manipular los sistemas gramatical y semántico a fin de producir un texto coherente y cohesionado. (Cots, 1995: 97)

A su vez, los requisitos interactivos que se asocian con este componente son:

- sistema de intervenciones: se vincula con aquellas *estrategias* cuya función no es la de comunicar un contenido proposicional nuevo sino la de cumplir

⁶⁶ Las *estrategias* que se clasifican y enumeran a continuación aparecen entrecomilladas por

con las normas de la cooperación en que se apoya todo "ritual interactivo"; por ejemplo, "señales de soporte fático" -orales o visuales- que el oyente da al hablante con el fin de informar sobre el grado de comprensión del mensaje (con el uso de expresiones tales como "te escucho...seguí", "hmm"), o "solicitud de respuesta o de soporte fático" del hablante para corroborar que su mensaje llega a su destinatario (con el uso de expresiones como "vos sabés que", "me entendés");

- finalidad: se relaciona con las *estrategias* de mención más o menos explícita de los propósitos que se negocian en el discurso; por ejemplo, la "introducción explícita de objetivos" (con el uso de expresiones como "mi intención es", "¿necesitás algo más?"), o la incorporación implícita de estos propósitos mediante la utilización de "expresiones ritualizadas para iniciar o concluir una conversación" (como en el caso de "gracias por tu tiempo");
- tema: se asocia con las *estrategias* que utilizan los hablantes por un lado, para negociar –introducir, reinstalar, cambiar, desarrollar o cerrar- los referentes que surgen en la conversación, y, por otro, para organizar una correcta armazón referencial –grado de coherencia entre temas viejos, nuevos y finalidades del encuentro además de la progresión de los referentes a lo largo del intercambio mismo-; por ejemplo, "delimitar los distintos referentes" (con el uso de expresiones como "¿venís por el certificado o por el concurso?"); o, "introducir un referente" a partir del uso de ciertas partículas determinantes (como en el caso de "la" en el sintagma "la persona es...");
- estructura informativa: se vincula con las *estrategias* relacionadas con el grado de compromiso enunciativo, los procedimientos de topicalización y con el tipo de conexión seleccionados; por ejemplo, el uso de modalidades (como "creo" o "estoy seguro"), o el establecimiento de "conexiones lógicas entre proposiciones o entre actos de habla" (a través del uso de conectores como "entonces", "bien", "o sea").

corresponder a estrategias identificadas con esos nombres por Cots (1995).

3- La *competencia estratégica*, que incluye:

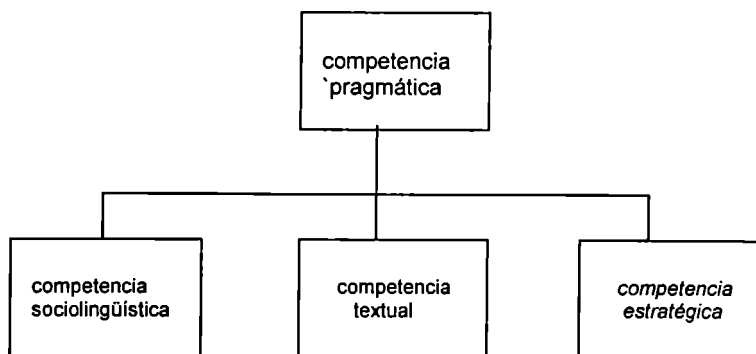
Conocimientos y habilidades que permiten al hablante la aplicación de estrategias comunicativas verbales y no-verbales que se requieren: (a) para compensar posibles colapsos comunicativos [...] (b) para incrementar la efectividad de la comunicación. (Cots, 1995: 97)

Los requisitos interactivos que se asocian con este componente son:

- factor humano: se relaciona con todas aquellas *estrategias* que el hablante utiliza para compensar problemas que se originan en la limitada capacidad del ser humano cuando produce, recibe e interpreta mensajes verbales – problemas de memoria, falta de tiempo para procesar un enunciado, disposiciones, etc.-; por ejemplo, el uso de partículas destinadas a evitar períodos prolongados de silencio que podrían afectar negativamente la imagen de los hablantes (como se ve en el empleo de "...esteeee" al no hallar la expresión adecuada), la apropiación de "expresiones comodín" (uso de palabras como "cosa", "coso"), o la "reformulación de un segmento del discurso" cuya eficacia comunicativa es baja (uso de expresiones como "en otras palabras" "dicho de otro modo" o "más bien");
- factor lingüístico: se vincula con las *estrategias* verbales que posee un hablante para incrementar la efectividad de su mensaje. Para Cots (1995) dicha efectividad no debe entenderse como el proceso por el cual se refuerza el significado literal de una emisión ya que muchas veces la efectividad depende de la ambigüedad; por ejemplo, la "modificación del significado literal" de una partícula puede sopesar la incapacidad momentánea del hablante para encontrar la palabra que comunique exactamente lo que se pretende decir (como en el caso de la utilización de expresiones para mitigar el alcance semántico de un término, por ejemplo, "no está del todo mal pero deberías releer el texto"), o la incorporación de exclamaciones enfáticas que sustituyen una expresión explícita (uso de partículas como "¡oh!" que reemplazaría a un "gracias" en "¡oh!.. no te hubieras molestado").

En el siguiente diagrama se presentan las relaciones jerárquicas que se establecen entre los distintos componentes del uso lingüístico o de la competencia pragmática:

**Componentes del uso lingüístico o competencia pragmática
Cots (1995)**



Como se puede apreciar, este autor continúa la línea postulada por Canale & Swain (1980) y Canale (1983) para definir la *competencia estratégica*, sin aportar cambios sustantivos a tal marco teórico. Sin embargo, debe destacarse su intento de ir más allá de la noción de “regla” para explicar los fenómenos comunicativos, proponiendo los conceptos de *estrategia*⁶⁷ y de “requisito interactivo” enmarcados en una concepción dinámica del uso lingüístico, entendido como un proceso de negociación de significado.

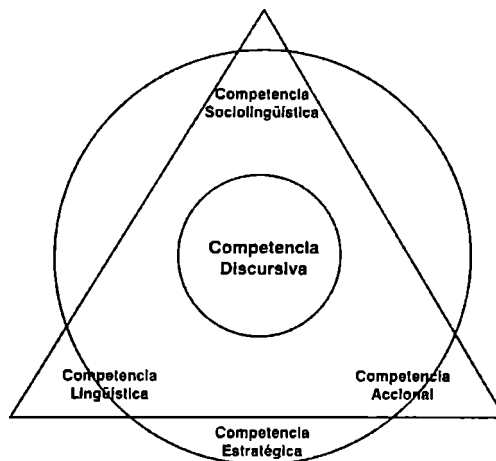
⁶⁷ El lector notará que la noción de *estrategia* en este modelo es aplicable a todas las competencias que conforman la competencia comunicativa de un hablante. Desde esta perspectiva: ¿tiene sentido llamar a una de ellas “*competencia estratégica*” teniendo en cuenta que todos los otros componentes también están conformados por “*estrategias*”? ¿No sería más oportuno considerar –como haremos nosotros- que existe, más bien, una *competencia estratégica* general que determina o “controla” las otras?

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) surge para la adquisición de segundas lenguas, aunque resulta también válido para describir el uso de la primera lengua. En él se establece que la competencia comunicativa está integrada por los siguientes componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia accional, la competencia discursiva y la *competencia estratégica*. Las dos primeras se corresponden, a grandes rasgos, con la competencia gramatical de Canale & Swain (1980) y la competencia sociolingüística de Canale (1983). La competencia accional se relaciona, por su parte, con la habilidad para transmitir y entender la intención comunicativa al producir e interpretar actos de habla, se instaura como un agregado al modelo de Canale & Swain (1980) y es similar a la competencia ilocutiva o funcional de Bachman (1990)⁶⁸ La competencia discursiva se presenta como una reformulación de la competencia discursiva y textual de los modelos anteriores y se vincula con la selección, secuenciación y organización de las palabras, las estructuras, las frases y los enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. Incluye varios subcomponentes como la cohesión, la deixis, la coherencia, la estructura genérica o conversacional. Por último, la *competencia estratégica*, al igual que en los modelos propuestos por Canale & Swain (1980), Canale (1983) o Cots (1995), está conformada por un conjunto potencial de *estrategias* comunicativas utilizadas para resolver problemas o para compensar las deficiencias de las competencias anteriores.

Según afirma Cenoz (1996), el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) tiene un gran interés por el peso relativo que éste le asigna a los componentes así como también por la posición central que se le otorga a la competencia discursiva. En efecto, si se observa el siguiente esquema:

⁶⁸ Algunos autores como Leech (1983), Thomas (1993) y Blum-Kulka (1991, 1996) han distinguido dos componentes dentro de la competencia pragmática o accional: el pragmalingüístico y el sociopragmático o "filtro" cultural. El primero se vincula con aquellas estructuras lingüísticas específicas y con las funciones que se realizan en los actos de habla. El segundo se refiere al grado de correspondencia que los actos de habla tienen con las condiciones sociales y situacionales específicas, es decir, se relaciona con el grado de ajuste a las reglas sociales y culturales que gobiernan los actos del lenguaje en una lengua determinada.

**Componentes de la competencia comunicativa
Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)**



el modelo se grafica a través de una pirámide que se halla sobre un círculo que, a su vez, contiene otro. El círculo que se encuentra dentro de la pirámide representa la competencia discursiva y los tres puntos del triángulo son la competencia sociolingüística, la competencia accional y la competencia lingüística. Este modelo sitúa, entonces, el componente discursivo en una posición central en la que la competencia lingüística, la competencia accional y la sociolingüística se unen formando el discurso que, gracias a esto, logra relacionarse dinámicamente con cada uno de los otros tres componentes⁶⁹ Finalmente, y para concluir con la explicación de este esquema, diremos que el círculo que rodea la pirámide está representado por la *competencia estratégica* que circunscribe, esto es, compensa, en algún sentido, todas las otras.

⁶⁹ Esto quizás se deba al hecho de que en los últimos años, a raíz del gran desarrollo de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso, la competencia discursiva haya sido reconocida como la competencia más relevante y esencial en la adquisición tanto de la primera como de la segunda lengua.

1.3 La Competencia Estratégica: redefinición y alcances.

Como puede constatarse a partir de una observación atenta de los diversos modelos desarrollados en los ítems anteriores, se advierte una distinción bien marcada en la concepción de competencia que se elabora, por una parte, en el campo de las Ciencias Sociales tales como, por ejemplo, la Semiótica (Parret, 1983; Brandt, 1994; Greimas, 1976; Greimas y Courtés, 1976), la Sociología (Bourdieu, 1977, 1982) o la Filosofía (Habermas, 1970, 1974, 1981, 1984, 1987; Apel, 1973, 1983, 1994; Badura, 1972) y, por otra parte, las que se formulan dentro del campo de las Ciencias del Lenguaje mismas. Sin duda, el concepto de *competencia estratégica* que en esta ocasión nos ocupa se desprende más fuertemente de los aportes provenientes de estas últimas, razón por la cual nos centraremos principalmente en ellas.

Asimismo, como afirmamos al inicio de nuestro trabajo, la evolución de los modelos que estudiaron la noción de competencia muestra, por un lado:

El cambio de la lingüística teórica a la aplicada, de la microlingüística a la macrolingüística. Además la evolución del constructo de competencia refleja la evolución del paradigma generativo a otro nuevo paradigma, el del texto, el discurso y la pragmática. (Cenoz 1996: 111)

y, por otro, pone de manifiesto la mayor importancia que va cobrando paulatinamente la competencia sociolingüística y la competencia discursiva dentro de la competencia comunicativa, al punto de que estos componentes, que inicialmente correspondían a una competencia sociolingüística general, han ido obteniendo un rol cada vez más independiente y preponderante. En este sentido, la evolución de los estudios del lenguaje que se han realizado desde los '90 ha traído como consecuencia evidente que los modelos más recientes sobre la competencia lingüística centraran su interés prioritariamente en el discurso como manifestación de la conducta verbal y como unidad de análisis. Si bien los diferentes modelos que procuraron estudiar la competencia focalizaron sus investigaciones primero en la lengua como conocimiento tomando como unidad la oración y como propiedad fundamental la gramaticalidad, luego fueron centrando su interés en los conocimientos y habilidades necesarios para usar apropiadamente la lengua en situación tomando como instancias básicas el

enunciado y el discurso. Consideraron como propiedad fundamental la aceptabilidad o la adecuación contextual, además de desplazar, en cierta medida, el foco de lo estrictamente verbal al sujeto que utiliza la lengua, las restricciones que impone el entorno y los mecanismos psicológicos por medio de los cuales la lengua se produce y se comprende.

Este desarrollo de lo oracional a lo discursivo y de lo verbal a lo extraverbal se explica también desde el punto de vista de la propia evolución del término en el ámbito de la teoría lingüística. En efecto, el término "competencia comunicativa" tiene su origen cuando Hymes (1971a, 1971b) redefine, desde el marco de la Sociolingüística y de la Etnografía del Habla, los saberes y las habilidades que pone en juego un hablante competente cuando usa la lengua reaccionando, como ya manifestamos, contra los planteamientos de la lingüística chomskyana puesto que incorpora la dimensión pragmática y sociolingüística a la competencia lingüística acuñada por el autor generativista. Según se ha desarrollado oportunamente, sabemos que el término surge dentro de la Lingüística Generativa en la que se define la competencia explicando el lenguaje como un objeto de carácter cognitivo, biológico, inobservable, como el producto del desarrollo o la maduración de una facultad, que es de carácter genético y universal. En este paradigma se considera que la competencia hace referencia al conocimiento, perfecto y total, que el hablante posee de su lengua (conocimiento de su estructura) y se ignora, además, por decisión propia, la posibilidad de que en ella tengan cabida tanto variantes de tipo histórica, social, cultural o individual, como eventuales imprecisiones o errores.

Por su parte, dentro del Estructuralismo Lingüístico, la competencia se conceptualiza a partir de una definición de la lengua como sistema que se abstrae de lo observable pero que se manifiesta históricamente en formas diferentes; como consecuencia, el estudio de la competencia lingüística se lleva a cabo teniendo en cuenta que las lenguas constituyen realidades particulares, independientes y, sobre todo, complejas pues se inscriben en marcos psicológicos, sociales y culturales más amplios. De algún modo, aunque implícitamente, también Coseriu (1992) desarrolla el componente sociolingüístico cuando menciona que una lengua histórica –vinculada con lo que llama competencia lingüística particular- se realiza en la actividad verbal mediante las diversas lenguas funcionales que la conforman ya que, para él, cada vez que alguien

habla, lo hace en variedades definidas: en un dialecto, nivel o estilo determinados. Aquí, entonces, se asocia la competencia con un saber más complejo, cambiante, individual y al mismo tiempo social, que involucra una forma de conocimiento activo por medio del cual el hombre –en tanto ser de lenguaje- interviene sobre su entorno y es, de alguna manera, modificado también por él.

Asimismo, si cotejamos los modelos que hemos propuesto en el marco de la Didáctica de las Lenguas se puede registrar que los cambios más significativos para redefinir la competencia y para introducir, dentro de ella, la *competencia estratégica*, se relacionan con la puesta en foco sobre conductas lingüísticas específicas vinculadas con el aprendizaje de una primera o de una segunda lenguas, y con la reformulación de la competencia sociolingüística y discursiva en tanto espacio de articulación: por ejemplo, Canale (1983) divide la competencia discursiva de la sociolingüística; Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995), separan la competencia sociolingüística de la competencia ilocutiva o accional y Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) le adjudican a la competencia discursiva un rol protagónico.

Del mismo modo podemos destacar que, a medida que se desarrollan históricamente estos modelos, existe cada vez mayor integración e interrelación entre los diferentes componentes que forman parte de la competencia comunicativa general. Aunque las formulaciones de Canale & Swain (1980) o Canale (1983) son, en realidad, más taxonomías o meras clasificaciones de componentes que verdaderos modelos de competencia comunicativa puesto que la interacción entre tales componentes no es descrita ni explicada, en el caso de los modelos de Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) y aún en el de Coseriu (1992), sí puede advertirse la explicitación de ciertas relaciones entre dichos componentes⁷⁰ A su vez, todos estos modelos, salvo el propuesto por Coseriu (1992), cuando hablan de competencias, incorporan solamente capacidades y habilidades relacionadas con el lenguaje verbal ignorando los otros códigos que acompañan la lengua en uso, ofreciendo, en este sentido, un modelo de competencia comunicativa que sesga la verdadera riqueza y el carácter plural del propio espacio de la comunicación. Justamente, esto último ha sido

⁷⁰ No obstante, debe señalarse que, en el caso particular de este último autor, el modelo se presenta a partir de un conjunto de consideraciones aisladas y de una profusa ejemplificación que, a veces, dificulta el trabajo de síntesis.

criticado por algunos autores quienes además destacaron que, en estos modelos anteriores de competencia, casi no se había tenido en cuenta el hecho de que la habilidad para comunicarse depende también de la injerencia de otros factores que complementan lo verbal, como los rasgos de personalidad, el conocimiento de mundo, los gestos, entre muchísimos otros.

En relación con las limitaciones que se originan a la hora de diferenciar conceptos de gran complejidad tales como conocimiento, saber, capacidad, actividad, habilidad, *estrategia*, debemos mencionar que los modelos que estudiaron tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa, no han ofrecido, en líneas generales, una clarificación apropiada. Si bien algunos autores han asociado la competencia con capacidades o conocimientos (Chomsky, 1965,1983), con saberes y actividades (Coseriu, 1992), con capacidades y habilidades (Hymes, 1970, 1971a,1971b; Lyons, 1970; Canale & Swain, 1980; etc.) o con *estrategias* (Cots, 1995), no se han preocupado por profundizar estos conceptos ni han demostrado interés alguno en dar cuenta de los procesos subyacentes por los que surgen (y aun se explican) esas capacidades, conocimientos, saberes, actividades, habilidades o *estrategias*. Ciertamente, tampoco han especificado de qué manera y por qué interactúan los conocimientos o actividades que realizan los sujetos competentes con el resto de las facultades, por ejemplo, con los tipos de memoria, atención, percepción o conocimientos no lingüísticos como el sentido común, la capacidad para la resolución de problemas, o con otras eventuales competencias. Los modelos que hemos presentado no han dado cuenta satisfactoriamente de los procesos mentales y cognitivos directamente relacionados con la producción y comprensión de los enunciados lingüísticos. Sólo Chomsky (1965, 1983, 1995, 1998), aunque de un modo muy tangencial ya que esto no constituye el foco de su investigación, desde sus comienzos, se preocupó por enunciar que existen relaciones entre la capacidad del lenguaje y otras facultades de la mente humana. Igualmente, Bachman (1990) relacionó, en algún sentido, los componentes que conforman la *competencia estratégica* con procesos psicolingüísticos de producción del habla llamados evaluación, planificación y ejecución, pero sólo lo hizo para explicar el funcionamiento de dicha competencia y en forma algo acotada, como luego referiremos.

Sin duda, resulta evidente que una presentación de la competencia lingüística o de la competencia comunicativa vista como una suma de competencias no deja de presentar varios problemas, puesto que se aprecian dos dificultades con las que el investigador debe enfrentarse: a) definir cuáles son esas competencias y cuál es su naturaleza y su rol dentro del modelo y, b) hacer explícito cómo se relacionan estas competencias y si éstas actúan al mismo tiempo de manera simultánea o con la misma fuerza⁷¹.

En relación particular con la presentación que algunos de los modelos reseñados han hecho sobre la *competencia estratégica* (entendida, claro está, como un componente de una competencia comunicativa integradora) podemos observar que ésta se define sobre la base de una conceptualización de las *estrategias* prioritariamente en el interlenguaje, que se encaran desde dos dimensiones diferentes y, a veces, complementarias: la interactiva y la psicolingüística.

Las *estrategias* se estudian desde una dimensión interactiva ya que ciertos autores consideran el uso de la lengua como un proceso dinámico, que implica la valoración de la información relevante en el contexto situacional y la negociación de los significados por parte de los usuarios de la lengua. Deste esta perspectiva dinámica de la lengua, Canale & Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) y, especialmente Cots (1995), otorgan a la *competencia estratégica* un rol preponderante que se refleja, por ejemplo, en la concepción de las *estrategias* como procedimientos o técnicas que permiten al hablante solucionar problemas que se suscitan durante el proceso de comunicación, aunque no explican en qué momento de dicho proceso comunicativo éstas efectivamente intervienen.

Sin embargo, a nuestro juicio, presentan planteos que revisten mayor interés aquellos autores que estudian la *competencia estratégica* desde un marco fuertemente interactivo poniendo, también, énfasis en la dimensión psicológica. Así, Bachman (1990), por ejemplo, ha incorporado, de un modo más o menos sistemático, la

⁷¹ Además, en el caso de que el investigador trabaje en el campo de la Didáctica de las Lenguas, deberá decidir, en relación con este aspecto, si las competencias que integran la competencia general pueden o no aprenderse; en este último caso, si se aprenden o no en forma simultánea y, finalmente, si las diferentes competencias deben enseñarse de manera parcializada o en orden gradual o correlativo (Bachman, 1990, por ejemplo, es uno de los autores que recomienda esta enseñanza parcializada y correlativa de los distintos aspectos involucrados en la diversas competencias)

dimensión psicolingüística para definir la *competencia estratégica*. En efecto, partiendo del trabajo de psicólogos cognitivos como Miller y otros (1960) y Clark & Clark (1977), algunos psicolingüistas como Faerch & Kasper (1984) o Tarone (1981) se han preocupado por establecer cuáles son los procesos o fases que permiten describir la "producción hablada" en instancias particulares de uso lingüístico como, por ejemplo, los de interlengua. El estudio de las fases de producción condujo a la elaboración de un aparato conceptual, de categorías de análisis y estrategias metodológicas que sí han contribuido de modo decisivo para comprender el concepto de competencia, por una parte, y de *estrategia*, por otra, aunque, infelizmente, de forma aislada. La primera fase de producción fue llamada fase de planificación; esta fase está formada por las metas comunicativas que están, a su vez, compuestas por un componente accional -asociado con los actos de habla-, un componente modal -asociado con la distribución de papeles que se establecen entre los participantes- y un componente propositivo -relacionado con el contenido del acontecimiento de habla-. El producto de este proceso de planificación es el plan que contiene la meta comunicativa, las fuentes comunicativas disponibles y la evaluación de la situación comunicativa. La segunda fase de producción fue llamada fase de ejecución y se la vincula con los procesos fisiológicos y neurológicos por medio de los que los sujetos llevan a cabo el plan a través de un uso concreto del lenguaje. Dentro de tal marco psicolingüístico, Bachman (1990) estudia la *competencia estratégica* reformulando estas fases y agregando la fase de evaluación a fin de extender dichos procesos al uso comunicativo en general.

De este modo, las definiciones sobre la *estrategia* y la *competencia estratégica* se sitúan entre los estudios sobre la interacción y los procesos psicolingüísticos. Al respecto, nosotros proponemos elaborar, más bien, un enfoque mixto que presuponga ambos. En realidad, nos preocupa definir la *competencia estratégica* no sólo atendiendo a los procesos mediante los cuales los hablantes desarrollan *estrategias* en la interacción comunicativa –nivel de realización o exteriorización- sino también teniendo en cuenta el marco cognitivo en el que dicha interacción se representa (entorno en el que se simbolizan sus componentes verbales, perceptuales, situacionales, individuales, sociales o culturales).

Además, a diferencia de otros modelos que estudian la competencia comunicativa, procuramos demostrar que no existe una diferencia "tajante" entre las competencias que la conforman sino que, por el contrario, éstas interactúan bajo el control de una competencia rectora, que llamaremos *competencia estratégica*, en tanto veremos, por ejemplo, en capítulos subsecuentes, cómo las estructuras lingüísticas –de todo nivel– están motivadas desde una decisión estratégica.

Por otra parte, ante la pregunta de qué significa conocer una lengua, Spolsky (1989) señala que puede haber tres respuestas posibles:

- 1- Considerar el conocimiento de la lengua como un todo, y hablar en términos de un dominio general o total: ser competente/no ser competente. En estos casos, se asume que el conocimiento de una lengua se describe mejor como el lenguaje mismo y, en especial, por la descripción de sus estructuras. Se toma la forma gramatical y el léxico y se propone listar varias unidades y reglas en cada nivel que se considera deben ser adquiridos para conocer dicha lengua. La descripción estructural provee, entonces, las bases para describir el conocimiento de la misma por parte del individuo.
- 2- Asumir que el conocimiento de una lengua está subdividido en estructuras individuales -las reglas y las unidades léxicas- que conforman la gramática y el léxico de modo tal que, para estudiar ese conocimiento, alcanza con investigar cada una de esas estructuras individuales, y no se necesita dar cuenta de la gramática en su conjunto.
- 3- Afirmar que el conocimiento está medido en términos de la habilidad de un sujeto para llevar a cabo funciones lingüísticas definidas, la de usar la lengua de maneras determinadas en situaciones particulares. Este enfoque funcional empezaría en un "nivel más holístico" y se propone encontrar algún modelo (la Teoría de los Actos de Habla, la Etnografía del Habla u otros), que nos provea de un mecanismo heurístico para hacer una lista de tareas de comunicación que un hablante debe poder realizar. Este modelo se concibe, además, dentro de un marco de referencia procesual, ya que su principal interés se encuentra en la actuación lingüística. No obstante, el problema de estos enfoques

funcionales es la imposibilidad última de una traducción directa de términos funcionales a estructurales (la Teoría de los Actos de Habla ha dejado bien en claro la cantidad de estructuras diferentes que pueden ser utilizadas para realizar una misma acción –por ejemplo, una petición puede darse a través de frases imperativas, afirmativas, interrogativas, etc.-; a pesar de eso, es factible estudiar el valor pragmático y la probabilidad sociolingüística de elegir cada una de estas estructuras en diferentes medios). Otro problema es que estos enfoques no han proporcionado una base teórica para la descripción exhaustiva de los componentes del dominio de la lengua o para establecer los límites entre ellos (incluso la mayoría de los autores tratados, excepto Bachman, 1990, no se han preocupado siquiera por explicitar relación alguna entre los saberes que integran la competencia).

Frente a estas preguntas, nosotros adoptaremos una postura cercana a la tercera de las señaladas por Spolsky y sostendremos que la *competencia estratégica* debe explicarse a partir de una nueva concepción funcionalista de la lengua. Así, diremos que un hablante es competente cuando logra ser eficaz pero, al mismo tiempo, también diremos que es eficaz cuando logra persuadir al oyente alcanzando sus fines o propósitos comunicativos y adaptándose, en consecuencia, a distintos contextos de uso de una lengua. Teniendo en cuenta tal situación, la pregunta que debemos hacernos no es precisamente qué es lo que sabe un hablante cuando afirmamos que es competente estratégicamente sino, puntualmente, cuáles son las tareas o actividades que éste debe saber realizar y en qué consiste este tipo de saber. De este modo, resultará necesario proponer principios, operaciones y dispositivos verbales que garanticen la buena realización de dichas tareas o actividades. Lo que debe, entonces, preguntarse el investigador es por qué y de qué manera un hablante desarrolla o utiliza determinada *estrategia*, intentando usar sus recursos de modo altamente eficaz, es decir, económico y relevante motivando, de esta manera, la lengua. Si respondemos a las preguntas sobre el “cómo” y el “por qué” un hablante desarrolla tal o cual *estrategia* podremos adentrarnos en las operaciones, procesos, conocimientos que se ponen en juego cuando elegimos determinados recursos o procedimientos lingüísticos –estructuras- con fines comunicativos específicos –articulando, entonces, estructura, uso y función-. Superaremos, con esto, las dicotomías presentes en los enfoques que subyacen a los diversos modelos antes estudiados. Para nosotros, la

estrategia debe entenderse como una opción creada por el hablante quien, para poder adaptarse a las restricciones que le impone la situación comunicativa, decide inteligentemente (esto es, eficazmente) cuál es la forma que debe elaborar y que mejor se adecua a la función para la que ésta se destina. En la toma de tal decisión, como trataremos particularmente a partir del segundo capítulo de la tesis y hasta el final de la misma, se puede constatar cómo la estructuración lingüística es icónica, es decir, está motivada por las intenciones y fines comunicativos que se desean alcanzar pues está determinada por el "marco de visión", "punto de vista", "punto de ventaja" o "construal" del sujeto hablante razón por la cual, de acuerdo con nuestro enfoque, el concepto de *competencia estratégica* puede ligarse fuertemente al de la argumentatividad.

En síntesis, luego de hacer hincapié en las limitaciones de los modelos analizados, haremos algunas reflexiones generales.

En primer lugar, si bien en la literatura se suele hablar de "la" competencia, sea cual fuere su calificación, esto no presupone, de ningún modo, que ésta deba ser identificada con un solo tipo de saber sino, más bien, con saberes de distinta naturaleza que se hallan en continua tensión y que, para algunos autores, se encuentran valorados en tanto están mediados por la subjetividad. En efecto, para nosotros, hablar de competencia, en general, y de *competencia estratégica*, en particular, involucrará poner en discusión también algunos de los conceptos que se vinculan con procesos de pensamiento tales como conocimientos, operaciones, procesos, procedimientos, habilidades, aptitudes, entre muchísimos otros cuya definición y, sobre todo, diferenciación, resulta sumamente compleja.

En segundo lugar, creemos que la competencia constituye la base para definir la interacción social e incluye, por tanto, tres dimensiones: la categórica, referida a las diferentes formas como los sujetos conceptualizamos la realidad; la práctica, referida a las formas de acción mediante las cuales participamos e intervenimos sobre dicha realidad y, de este modo, la transformamos; y la ética, referida a las formas de regulación de la acción gracias a las cuales se garantizan los mecanismos de cohesión social, por lo que la *competencia estratégica* tendrá que ser redefinida atendiendo a estas tres dimensiones, dimensiones que, por cierto, pueden ser

integradas en una conceptualización de la "cognición situada", como desarrollaremos en los capítulos dos, tres y cuatro de nuestra tesis⁷²

En tercer lugar, sostenemos que la competencia incluye tres instancias de actualización puesto que abarca tanto un dominio expresivo como comprensivo y metacomunicativo. El primero se vincula con la posibilidad de una utilización efectiva de la lengua así como también la capacidad para "poner en lenguaje" un mensaje determinado o, dicho de otro, para realizar una codificación o una conceptualización lingüística. El segundo se relaciona con la posibilidad de reconocer la lengua actualizada por otros sujetos y de reconstruir dicho acto desde la perspectiva propia, es decir, llevar a cabo un acto de interpretación. El tercero apunta a la posibilidad de conocer, juzgar y evaluar tanto la propia competencia como la ajena, o sea, desarrollar un saber reflexivo y crítico que permita ajustar u optimizar las diferentes realizaciones lingüísticas en cada ocasión de uso. La *competencia estrategia* tendrá que ser relacionada, de algún modo, con estas tres instancias de actualización y presupondrá, entonces, la intervención de procesos cognitivos de complejidad gradual y de diferente poder de abstracción, que operan sobre la materia verbal según planes, decisiones, acciones o reacciones de las subjetividades involucradas en cada texto/discursivo.

En cuarto lugar, centramos nuestra atención en una definición de *competencia estratégica* que permita ofrecer un modelo consistente y adecuado de competencia y que esté vinculado con el "saber decir eficaz" Por eso, proponemos un abordaje más significativo para el estudio de la *competencia estratégica* que se instaurará, desde nuestro punto de vista, como la supercompetencia que determina, controla o "motiva" el resto de las competencias.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar que ocupa y cómo se relaciona la *competencia estratégica* respecto de las otras competencias que forman la competencia comunicativa general? La propuesta de la mayoría de los modelos teórico-metodológicos se resume en algunas apreciaciones básicas: mientras que la

⁷² Podríamos también hablar de una dimensión estética, referida al modo como los sujetos percibimos las formas de la realidad en su estado puro, establecemos relaciones directas o pulsionales con dichas formas y las valoramos como objetos artísticos tal como afirmara Brandt (1994) respecto de lo que él denomina la "competencia semiótica". Sin embargo, nosotros consideramos que esta dimensión está fuera del alcance de nuestro objeto de investigación.

competencia lingüística se identifica con el conocimiento de la gramática de una lengua, la competencia sociolingüística se identifica con la utilización adecuada de la lengua en un contexto determinado, la competencia pragmática, ilocutiva o accional, con la capacidad de transmitir y reconocer las intenciones comunicativas, y la competencia discursiva, con la posibilidad de producir y comprender textos orales y escritos en forma coherente, la *competencia estratégica* se define como aquella que le permite a un hablante disponer de recursos para superar las dificultades que se presentan en la comunicación. Asimismo, desde esta perspectiva, dicha competencia queda reducida a simples mecanismos de reparación de errores producidos en la comunicación (Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995), o bien a procedimientos destinados a compensar insuficiencias comunicativas y a destacar el efecto retórico de los enunciados (Canale, 1983), o bien a procesos asociados con la superación de estos errores (Bachman, 1990). Como podemos apreciar, las sucesivas reformulaciones del concepto original consideran la *competencia estratégica* como aquella competencia que tiene como función "reparar" los posibles fallos comunicativos que puedan acontecer o como aquella capacidad destinada a "enfaticar" el efecto ilocucionario de ciertos enunciados; es decir, se manifiesta como la competencia que operaría una vez finalizado el proceso comunicativo de decir gramaticalmente (competencia lingüística) adecuadamente (competencia sociolingüística), intencionalmente (competencia pragmática, ilocutiva o accional) y coherentemente (competencia discursiva) una emisión o texto/discurso. Su objetivo se limitaría a "solucionar" disturbios o "ruidos" en la comunicación, esto es, desde esta conceptualización, la *competencia estratégica* se vería reducida a un conjunto de procedimientos con los que contaría el hablante para "resolver conflictos"

Nuestra propuesta, que sintetizaremos a continuación pero que será desarrollada "in extenso" en los siguientes capítulos, consiste en reformular, desde el marco teórico de la psicopragmática, es decir, a partir de la construcción de un enfoque que incluya el aparato conceptual y metodológico tanto de la Pragmática como de la Lingüística Cognitiva, la noción de *competencia estratégica* y su relación con otros conceptos, por ejemplo, el de *estrategia*, que definimos, en una primera instancia, a modo de introducción, como "el patrón de decisiones en la utilización inteligente de información, a fin de lograr determinados objetivos y asegurar que se den ciertos resultados y no se

produzcan otros” (Bruner, 1984; Cucatto M. 2000) y que luego problematizaremos particularmente en el capítulo dos de la tesis.

Asimismo, creemos necesario redefinir el concepto de argumentación, más allá de la complejidad y la heterogeneidad de los modelos que la han estudiado⁷³, como una forma de razonamiento práctico. En efecto, si entendemos la argumentación, más bien, en un sentido lato como “la presentación –explícita o implícita- de un conjunto de razones orientadas hacia la defensa de un punto de vista” o como “el modo mediante el cual se justifica una acción a través de sus motivos o sus razones” (Cucatto M., 2000:3) podemos encontrar claras referencias y correlaciones con el carácter *estratégico* de todo acto comunicativo, como se comprobará oportunamente en el capítulo tres.

Por otra parte, postulamos que la *competencia estratégica*, determina o motiva las demás competencias pasando a ocupar, de esta manera, un rol fundamental ya que representa, en suma, la competencia más importante dentro de la competencia comunicativa general. Para ello, partimos del supuesto de que todo acto comunicativo es estratégico por naturaleza y afirmamos que cada ejecución verbal puede explicarse a partir de una tensión continua entre diferentes principios restrictivos (tales como la eficacia, la relevancia y la economía) y fuerzas que provienen de fuentes exteriores. Consideramos, a su vez, que tales principios deben ser reevaluados

⁷³ Nos manejaremos con un concepto amplio de argumentación pues, en rigor de verdad, nuestro objeto de investigación es más llevar a cabo una clarificación conceptual sobre la *estrategia* y sobre la *competencia estratégica* que sobre la argumentación misma. No obstante, se sugiere la lectura de Cucatto, M. (1997, 1998, 1999) donde se evalúa críticamente el alcance de este término y donde se analizan los diferentes modelos de la argumentación en la lengua y en el texto/discurso. Dicha evaluación muestra que, a la hora de definir la argumentación, los autores intentan caracterizar los razonamientos en lenguaje natural diferenciándolos de los razonamientos lógicos en sentido estricto (Dispaux 1984); postulan una estructura esquemática determinada (Toulmin 1958, 1979); establecen tipos de paralogismos (Hamblin 1970; Woods & Walton 1982) o bien proponen una Lógica Natural de las operaciones lógico-discursivas (Grize 1976, 1990; Vignaux 1976, 1988; Borel et. al. 1983). Otros autores, siguiendo la tradición retórica clásica y a partir de una diferenciación entre argumentación y demostración, estudian las técnicas argumentativas o los diversos tipos de argumentos destinados a provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento (Perelman 1958, 1989). Asimismo, algunos enfoques procuran identificar las categorías propias de los textos argumentativos, ya sea desde un modelo inspirado en las teorías gramaticales generativas (Lo Cascio 1991) o desde el marco de la Lingüística Textual, oponiendo la superestructura (van Dijk 1978) o la secuencia textual argumentativa (Adam 1991) a otros tipos textuales –narrativo, explicativo, descriptivo o dialogal-. Finalmente, otras perspectivas sustentadas en la Pragmática Lingüística se proponen explicitar los dispositivos y procedimientos lingüísticos –conectores, operadores modales y cuantificadores- involucrados en el acto de argumentar en el nivel del enunciado (Ducrot 1972, 1980, 1988; Anscombe & Ducrot 1983; Moeschler 1985,1994; Anscombe, 1995; García Negroni 1998), o establecen un modelo para la discusión crítica presentando fases y reglas que deben respetarse para intentar convencer a un oponente de la aceptabilidad de un punto de vista (van Eemeren & Grootendorst 1984, 1993; Snoek Henkemans 1992).

psicopragmáticamente mediante el establecimiento de una vinculación entre argumentación y *estrategia*, por una parte, y entre operaciones cognitivas y dispositivos lingüístico-enunciativos, por otra, lo que hará factible construir las bases para explicitar la *competencia estratégica* en relación con la cognición lingüística, cuestión que será tratada básicamente en el capítulo tres de la tesis, aunque también será desarrollada en los otros capítulos.

Para nosotros, *la competencia estratégica* tendrá que explicarse del siguiente modo:

La inteligencia estratégica de un hablante o competencia estratégica constituye, sin duda, el modo más económico y eficaz que éste tiene de 'imponer' su propio punto de vista de modo tal de 'controlar' a su oyente. (Cucatto M., 2001a: 4)

Como puede observarse, esta importancia que asignamos a la *competencia estratégica* se fundamenta, entonces, en el hecho de que ésta regula el funcionamiento del resto de los saberes que conforman las otras competencias y ejerce una función, cuanto menos, integradora porque se relaciona con el control mental que se ejerce sobre el lenguaje mismo. Esto podría evidenciarse, por ejemplo, en la utilización de determinados recursos lingüísticos específicos tales como, por ejemplo, aquellos que conducen al control de las situaciones representadas (competencia lingüística), a los controles vinculados con las elecciones de variedades adecuadas a la situación comunicativa (competencia sociolingüística), al control sobre las formas directas o indirectas del decir (competencia pragmática, ilocutiva o accional) o, finalmente, al control sobre las cadenas referenciales y tópicas (competencia textual-discursiva), entre otros que luego iremos presentando y que especialmente destacaremos en el segundo capítulo y también en el cuarto, cuando tratemos las operaciones lingüístico-cognitivas y sus realizaciones verbales.

1.4 La competencia estratégica desde una perspectiva psicopragmática: hipótesis de trabajo

Lingüistas cognitivistas como Sweetser (1990, 1999) y Fauconnier (1995) sostienen que la comprensión y producción de un texto/discurso involucra la creación de una red,

de un conjunto de "espacios mentales" a través de los cuales los hablantes se mueven a medida que el texto/discurso se despliega. En este sentido, la *estrategia* consistiría, justamente, en lograr que dicho viaje resulte adecuado al propósito comunicativo del sujeto hablante y a las necesidades y posibilidades del sujeto oyente. Tanto hablante como oyente podrán, entonces, "viajar" en cualquier dirección navegando por esta conexión de espacios, según el "mapa de ruta" trazado por el propio hablante quien orienta siempre ese viaje a partir de un punto de vista determinado. Pero construir estos espacios mentales es una actividad compleja ya que tal construcción, es, como destacan Fauconnier & Turner (1998), producto de una "mezcla" ("blend") por medio de la cual los hablantes logran componer, completar o elaborar dichos espacios mentales en los que se construye la significación. Por esta causa, se requiere de la presencia de hablantes competentes. Incluso, para que se produzcan tales "mezclas" comunicativas eficaces, deberán satisfacerse un conjunto de principios de modo tal que éstas puedan reconocerse, evaluarse o legitimarse así como también deberán intervenir diferentes operaciones para que el pensamiento pueda actuar. Definiremos, en nuestra tesis, cuáles son esas operaciones y cuál es su naturaleza y alcance en virtud de que éstas se manifiestan indefectiblemente toda vez que se pretende utilizar estratégicamente el lenguaje como producto de un pensar inteligente. Por otro lado, podría considerarse que estas operaciones interaccionan con principios de carácter pragmático ya que durante el "viaje" que conduce a la construcción del sentido óptimo de un texto/discurso, existe un problema práctico que puede enunciarse a partir de una tensión entre la tendencia del hablante a lograr sus fines comunicativos, persuadir al oyente –lo que podríamos llamar principio de eficacia- y no decir más de lo necesario –lo que podría nombrarse como principio de economía-, y la del receptor a seleccionar la interpretación más informativa de lo que se dice –lo que se denomina comúnmente principio de relevancia-. Esto obligará a proponer un enfoque que sea capaz de integrar satisfactoriamente la dimensión cognitiva con la lingüístico-pragmática; cosa que haremos cuando presentemos el marco psicopragmático, en los capítulos dos y tres de la tesis y cuando lo abordemos, más pormenorizadamente, en el capítulo cuatro.

En suma, la inteligencia *estratégica* o *competencia estratégica* de un sujeto es aquella que le posibilitará componer (producir o comprender) estructuras verbales equilibradas, esto es, eficaces. Este equilibrio no consiste en otra cosa más que en

lograr la estabilización del sentido lingüístico de una expresión a través de una experiencia compartida por un hablante y un oyente en situación, experiencia que, si pretende ser *estratégica*, deberá requerir el menor esfuerzo, el mayor efecto y también la racionalidad de los recursos empleados.

Para finalizar este capítulo, presentaremos, a modo de síntesis, las hipótesis que guían este trabajo de investigación y cuya comprobación nos permitirá elaborar nuestra visión psicopragmática de la *competencia estratégica*:

1. La *competencia estratégica* es una supercompetencia que controla o alinea los otros saberes que integran la competencia comunicativa. La *competencia estratégica* no debe ser tomada, pues, como en la mayoría de los modelos, sólo como un componente de una competencia más general que compensa posibles errores en la comunicación. Del mismo modo, a través del enfoque psicopragmático adoptado, se pretende postular un concepto de *competencia estratégica* que sea capaz de superar tanto la idealización de los hablantes cuanto la rígida distinción competencia/actuación, tomadas como conceptos discretos y opuestos que se evidencian en los modelos formalistas o simbolistas del lenguaje, para reemplazarlos por una conceptualización más realista, funcionalista y gradual, que permita incorporar en forma más decisiva la significación y, naturalmente, la injerencia de los factores pragmáticos y cognitivos.
2. Una *estrategia* puede ser pensada como un modelo o una teoría de la situación, por lo que una actuación lingüística *estratégica* es una ejecución pertinente y eficaz, es decir, inteligente. Desde esta perspectiva, la *estrategia* no tiene que ser evaluada en un sentido negativo sino, por el contrario, en un sentido afirmativo puesto que una conducta lingüística *estratégica* está vinculada con la satisfacción de los fines, propósitos y efectos concretos, puede ser explicada o valorada a partir de un conjunto de principios que la determinan, y debe, además, ser caracterizada en términos de operaciones, procedimientos y recursos mediante los cuales los hablantes resuelven las varias restricciones que el lenguaje en situación les impone así como también las presiones externas que influyen sobre dicha situación. Un hablante

competente estratégicamente será, entonces, aquel capaz de optar por aquellas posibilidades estructurales de la lengua que resulten funcionales dado que éstas serán las que favorecerán la intelección y, en consecuencia, la interpretación de su texto/discurso.

3. Es posible ofrecer un reevaluación psicogramática de la "argumentación" para que ésta pueda ser incorporada consistentemente en una teoría de la *competencia estratégica* o, dicho de otro modo, resulta plausible afirmar que la capacidad de ser *estratégico* presupone, en fuerte medida, ser racional, saber argumentar, imponer el punto de vista u orientar las respuestas del receptor, lo cual, a su vez, da cuenta de una forma de pensar humano peculiar que se manifiesta a través de los modos del decir. Asimismo, tal reelaboración de la dimensión argumentativa inherente al lenguaje en uso permite redefinir la naturaleza y el rol de la subjetividad en la lengua, que, en esta instancia, se entenderá, en un sentido lato, a partir de los conceptos de "punto de vista", "punto de ventaja" u "orientación" Esto hará factible comprender que un sujeto lingüístico es un sujeto de concepción –de cognición y de acción- que, en todo acto comunicativo, no sólo se "incorpora", es decir, simboliza su experiencia en la superficie de la lengua (adoptando diversas "posiciones" que informan acerca de sus pensamientos, creencias, presunciones, emociones, sensaciones, actitudes o valores) sino que también pretende "incorporar" a su interlocutor situándolo en el espacio de significación que éste crea y guiando el camino que lo conduce a la interpretación. Tal dimensión argumentativa presupone un modo de pensamiento proyectivo que se actualiza a través de formas reflexivas (del tipo "yo sé qué dirección estoy tomando" y "yo sé que vos sabés la dirección que estoy tomando") junto con las múltiples proyecciones que se desenvuelven en el acaecer comunicativo cuando el lenguaje (y la significación) se elaboran interactivamente o colaborativamente, además, claro está, del poder de transformación de la realidad –efecto o impacto- que el lenguaje alcanza cuando es utilizado en forma *estratégica*
4. Se pueden postular un conjunto de principios que den cuenta de la *competencia estratégica* en el marco psicopragmático propuesto. Estos principios pragmático-cognitivos (la economía y la relevancia), que actúan

como verdaderos postulados y convergen en un concepto renovado de eficacia, ofrecerán una explicación válida sobre el rol de la *competencia estratégica* en relación con la compleja dinámica que se establece entre lenguaje, cuerpo, mente y entorno. Por otra parte, estos principios de amplio alcance que involucran mecanismos generales vinculados con la cognición y la percepción determinan las posibilidades que los sujetos poseemos para planificar, deliberar y llevar a cabo ejecuciones lingüísticas concretas y específicas, además de apropiadas a las diferentes situaciones, por lo que una profundización del concepto de *competencia estratégica*, enriquecerá, aunque de un modo indirecto, la reflexión sobre la gramática en tanto ofrecerá instrumentos conceptuales, estrategias metodológicas y un metalenguaje para considerar, desde un punto de vista funcional, las formas diversas a través de las que la lengua misma se realiza en cada ocasión de uso, al igual que constituirá un evidente aporte para estudiar la lengua como modo de mentalizar o “concebir” la realidad: de expresarla y figurativizarla (dimensión subjetiva) y de transmitirla (dimensión intersubjetiva) en un acto de intercomprensión capaz de alcanzar su cometido comunicativo y el efecto de sentido deseado.

5. Se pueden establecer correlaciones entre dispositivos enunciativos y un conjunto de operaciones mentales –la reificación, la analogía, la tipificación y la discriminación- en virtud de la conexión que antes hemos establecido entre actividad lingüística y actividad mental, de manera tal que, por una parte, podrá hablarse de una motivación o iconicidad de las estructuras verbales según presiones comunicativas o cognitivas específicas y, por otra parte, podrá también demostrarse que las operaciones por las cuales se explica la conceptualización en general, intervienen en un tipo de conceptualización particular, llamada conceptualización lingüística, o sea, en la elaboración de mensajes en un formato verbal -oral o escrito-. Resulta plausible, entonces, sistematizar algunos aspectos del procesamiento cognitivo que constituyen la representación mental de un sistema lingüístico (un sistema que, desde el enfoque adoptado, no es sino lenguaje en uso, es decir, texto/discurso). En este sentido, los fenómenos verbales asociados con la *competencia estratégica* se actualizan en diferentes construcciones, alcanzan distintos niveles de representación de la lengua (gráfico, fonético y fonológico, morfosintáctico o

textual/discursivo) y pueden ser interpretados asumiendo múltiples perspectivas: diacrónica, genética o evolutiva; psicológica; comunicativa; sociolingüística; comportamental; textual/discursiva y aun ecológica (esto es, las oposiciones en las variadas formas que un sistema lingüístico adopta en diferentes contextos). Al respecto, consideramos que el enfoque psicopragmático en el que se sustenta nuestra investigación se convierte en una perspectiva integradora ya que permitirá entender de manera más realista cómo la conducta lingüística *estratégica* es una forma de adaptación del lenguaje (de los sujetos que hablan) a los diversos contextos en que éste se realiza y comprender el tipo de adaptación que subyace a todo acontecer lingüístico.

Capítulo II:

La Competencia Estratégica como saber regulador de las otras competencias

" [...] el concepto de acción establece entre el yo y el otro una *relación interpersonal*. Ese concepto de acción lleva anejos el concepto de una intención que yo manifiesto y el otro entiende y el de la intención que el otro manifiesta y yo entiendo; *manifestar intenciones* significa a la vez *influir* sobre la conducta de alter y entender intenciones significa ser influido por alter" (Habermas, 1974: 186-187)

2.1. El concepto de Estrategia

En la actualidad, la noción de *estrategia* se elabora fundamentalmente en cinco ámbitos de discusión: la Psicología Cognitiva, la Filosofía, la Lingüística Textual, la Lingüística Aplicada y la Sociolingüística, con derivaciones diversas en cada uno de ellos y, naturalmente, con mayor o menor precisión según sea la necesidad de clarificación del concepto de acuerdo con la empresa epistemológica o el tema de investigación que los ocupa. En este sentido, resulta por demás difícil hacer una sistematización exhaustiva de las diferentes y vastísimas definiciones de *estrategia*. Trataremos de ofrecer, más bien, un panorama general de algunos de los planteos que han suscitado nuestro interés ya sea por su representatividad ya sea por su operatividad para ser redefinidos desde el marco psicopragmático en el que inscribimos nuestro estudio del fenómeno de la *competencia estratégica*.

En principio, si adoptamos una perspectiva histórica, debemos reconocer que es en la Antigua Retórica el campo donde se ofrece una de las primeras aproximaciones a la dimensión accional del lenguaje válidas para comenzar nuestra reflexión sobre el concepto de *estrategia* en el marco de la dimensión argumentativa de la lengua. En efecto, la Retórica se define como una facultad o Arte ("téchne") desarrollada primordialmente en la antigüedad grecorromana que enseñaba a reflexionar, razonar y expresar con belleza ideas persuasivas o conmovedoras (argumentos) por medio de una forma provista de significación (discurso). A través de ella, se trata de convertir un acto de habla en discurso persuasivo que logre intervenir sobre el conocimiento, la

acción y la emoción de los sujetos. De este modo, se alcanza la "areté" o excelencia a la que debe aspirar el hombre por ser un ser social, político, pensante y sensible, cuando utiliza la palabra en forma elocuente: la "euforia", es decir, la palabra que significa, argumenta, conmueve, emociona y produce belleza:

Elocuente será quien sea capaz de hablar en el foro y en sus procesos civiles de tal modo que pruebe, deleite y doblegue voluntades. (Cicerón, *El orador*, 69)

El Arte de la Retórica es aquel que, aprovechando las posibilidades de orden lógico, psicológico, estético y lingüístico de la mente humana así como las posibilidades que ofrece el lenguaje de crear textos, hace factible "fabricar" discursos retóricos, o sea, lenguaje que conmueve, emociona y embelesa utilizando, para ello, argumentos eficaces dado que los "argumentos" son medios de persuasión o "pisteis":

[...] y acerca de la elocución hay que tratar, porque no basta saber lo que hay que decir, sino que es necesario también dominar cómo hay que decirlo, lo que contribuye mucho a que el discurso parezca de cierta entidad. (Aristóteles, *Retórica* 1403 b15)

Ya desde los orígenes de la Retórica (Siglo V A.C.) se consideraba que las palabras tienen una fuerza engañosa que arrastra las almas y hechiza pues tiene una función "psicagógica" La palabra se ve como un conjuro –"epodé"-, posee un poder sobrenatural por el que se invoca la voz de los muertos y hasta tiene capacidad para provocar efectos mágicos –basados en el error del alma o en el engaño de la opinión– dado que genera placer y ahuyenta penas. Desde esta perspectiva, se acepta que la técnica o el arte que se desarrolla para elaborar un discurso retórico puede conducir al robo de la voluntad de los oyentes haciéndoles vivir una experiencia placentera (esto aparece, por ejemplo, claramente desarrollado, en el sofista Gorgias de Leontinos, en el siglo V. A.C. en su *Encomio a Helena*). Otro concepto de "psicagogía" es el que observa en Platón en su obra *Fedro*, en el que la Retórica se afianza como una disciplina, arte o técnica psicológica o etológica por la que se estudian las distintas clases de almas que existen (o sea, caracteres y temperamentos) y luego se producen discursos adaptados a ellas para lograr la convicción. Por esto, para Platón, la palabra puede ser "medicina" o "veneno" (utiliza la palabra "pharmakon" que posee ambos

significados y afirma que un orador puede ser tanto alguien que cure con la palabra cuanto un cocinero que aderece el alma con vocablos que complacen momentáneamente y que luego enferman). No obstante los peligros de la palabra, Platón propone una Retórica que no tenga por meta la opinión (o "doxa") sino una que conduzca las almas hacia la Verdad.

Del mismo modo, Aristóteles introdujo, entre los elementos que "hechizan" el alma, tres tipos de "argumentos" ("pisteis") que son verdaderas "piezas de persuasión" (con valor estratégico): las pruebas lógicas basadas en el contenido del discurso, las de orden psicológico, que se sustentan en el carácter del orador y las que dependen del carácter del oyente. Además, junto con la exigencia racional de "claridad", la táctica psicagógica es también adornar la expresión para hacerla extraña, extranjera o más solemne ya que el filósofo considera que la función estética de la palabra se logra a base del desvío o apartamiento del uso corriente de la lengua. Su Retórica (desarrollada principalmente en textos como la *Poética* y la *Retórica*) se contenta con ser un Arte ("tékhne") y no una Ciencia ("episteme"); la Retórica no aspira a lo universal, a la lógica, a la Verdad sino a lo probable, lo contingente, lo verosímil; sin embargo reconoce que ambos aspectos se captan con la misma facultad y destaca que, en algún sentido, la Verdad, la Justicia y el Bien tienen también poder psicagógico, al menos en mayor medida del poder que poseen sus contrarios: la Falsedad y la Injusticia porque arrastran pasionalmente con más fuerza y porque, además, la reacción emocional frente a un fenómeno implica que se lo ha comprendido previamente:

Conjeturar de cara a las probabilidades es propio de quien también tiene el mismo hábito de cara a la verdad. (Aristóteles, *Retórica* 1355 a 17)

Se trata, entonces, de una Retórica "psicagógica", pero con un sustento racional y ético ya que se afirma que el discurso retórico ético tiene mayor fuerza de persuasión y es más coherente que el que no lo es. Teniendo en cuenta esto, la Retórica como práctica humana hace posible ver la coherencia de lo que se tiene por verdadero y ético a través de los razonamientos que caracterizan sus discursos, es decir, de la argumentación por la cual las palabras resultan oportunas, acertadas y eficaces:

[...] y hace creíble el asunto también la dicción apropiada, pues la mente del oyente concluye, en silogismo infundado, que el orador dice la verdad porque lo hace en tales circunstancias, de modo que se creen (sc. los oyentes) que las cosas son así, como lo cuenta el orador, aunque así no sea, y el oyente simpatiza siempre con el orador que habla con pasión, aunque no diga nada de provecho. (Aristóteles, *Retórica* 1408 a)

Como puede constatarse, la Retórica se elabora como una primera teoría de la racionalidad práctica de la acción (verbal y no verbal) que, de algún modo, enseña a ganar el consenso de una sociedad ideal que contrasta con la praxis social concreta y específica. Su carácter orientado al efecto y valorado se relaciona con una concepción estratégica de la que no está alejada la idea de control –la persuasión que interviene sobre los conocimientos, las acciones y las emociones- que puede ser utilizado noblemente o en forma espuria, que puede conducir al éxito o al fracaso pero que, en todo caso, cuenta con recursos planificados que conducen a uno u otro camino; de ahí que el Arte de la Retórica deba tener también un valor formativo y poseer, en consecuencia, una dimensión pedagógica que perfeccione al hombre y lo transforme en sabio¹ Por otro lado, en cuanto constituye un Arte (“téchne”), la Retórica es inherentemente una “dynamis”, esto es, una potencia, una capacidad plena y específicamente humana de operar sobre el lenguaje (a través de la “invención” o el hallazgo del argumento que va a servir de tema, de la “disposición” de los argumentos convertidos en tema, de la “elocución” o verbalización del tema transformado ya en texto verbal, de la “memoria” o aprendizaje memorístico de ese texto y de la “pronunciación” o acción para representar dramáticamente el discurso) que les permite a los hombres elaborar una argumentación racional y reflexionar críticamente de modo

¹ Este planteo fue continuado por Isócrates, en el siglo IV A.C., por Quintiliano y Cicerón en el siglo I D.C., con la Retórica como parte del Trivio medieval (teoría de la producción de textos persuasivos), alcanzó a los humanistas del Renacimiento y se desplegó en manuales y tratados de estilo entre los siglos XVII y XIX. Posteriormente, se reelaboró en los autores de las llamadas “New Rethoric” (Hovland, 1953; Martin & Colburn, 1972; Nadeau, 1969; Shrag, 1986), la “Nouvelle Rhétorique” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958, 1989), que presenta una verdadera teoría de la Argumentación en el marco de las Ciencias Humanas –el Derecho, la Filosofía, la Publicidad y la Política-, y la “Rhétorique générale” (Dubois, Edeline, Klinkenberg, Minguet, Pire & Trinon, 1970), que relaciona Retórica y Poética elaborando una sistematización de tropos y figuras retóricas. No podemos hacer aquí una historia de la Retórica propiamente dicha; sólo desarrollamos algunos conceptos generales y básicos que permitan al lector reconocer la proyección de este campo sobre los estudios de la *estrategia* y de la *competencia estratégica*. Incluso, hasta podría señalarse que la Retórica Clásica Occidental misma surge como “estrategia” pues, como afirman Córax y Tisias quienes se consideran de algún modo sus fundadores, se origina en la colonia griega de Siracusa en Italia y en Atenas durante el siglo V A.C. para solucionar un conflicto de orden socio-político: las reivindicaciones de propiedades confiscadas por la tiranía que se plantearon durante el advenimiento de la democracia, garantizando, con ella, la libertad de palabra (la “parresía” y la “isegoría”), la igualdad ante la ley (la “isonomía”), y el derecho a participar en la gestión de los asuntos públicos en su calidad de miembros de la “polis” (la “políteia”).

tal de dominar la praxis social –esto es, de vivir “políticamente”-. Se trata de un hábito racional de dimensión práctica que convierte a los oradores en “jueces” porque éstos, cuando hablan en público, “compiten” por juicios favorables por parte de los auditores en relación con determinados temas controversiales:

[...] un hábito con raciocinio verdadero que versa sobre la hechura. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco* 1139 b 22)

Además, el orador o rétor maneja las estructuras retóricas y las realiza con empeño o determinación (“búlesis” en griego y “voluntas” en latín) tomando siempre en cuenta la situación o estado previo que se propone modificar (“stásis” en griego y “status” en latín) que ofrece un repertorio de “lugares comunes” (“topoi”), lo que hace factible encuadrar el discurso en un contexto -sistema de creencias y conocimientos- comunes con su auditorio a fin de captar su “benevolencia” y la “atención” pues los debe poner en condiciones favorables –cambiar su disposición- para lograr su propósito y, así, convencerlos (con razones objetivas si son expertos) y persuadirlos (con argumentos retóricos –de naturaleza lógica, psicológica, sociológica, ética y estética- si son iniciados y constituyen el común de los ciudadanos). En este sentido, el orador elegirá el momento oportuno (“kairós”) que es, en principio, la oportunidad temporal que permite luego analizar los componentes de una situación para proceder a trazar una *estrategia* conveniente dirigida al discurso retórico o acto de habla que llevará a cabo.

Asimismo, la capacidad para la elocuencia puede ser natural o por costumbre derivada del hábito, en cuyo caso se puede hacer con método; por esa causa, el Arte Retórica aparece realizada como un conjunto sistemático de enseñanzas y preceptos que aspiran a perfeccionar la natural capacidad de elocuencia humana. Sin embargo, en algunas ocasiones, se la confunde con un manual de procedimientos o recetas, un tratado de estilo o figuras o un digesto de recomendaciones, restringiendo, de esta manera, la riqueza de los conceptos clásicos de técnica, método y operaciones retóricas como verdaderos procedimientos textuales/discursivos generadores de significación.

Tomando en consideración estos aspectos, una mirada crítica apropiada sobre el concepto de Retórica, aún desde sus primeras formulaciones, nos permitirá apreciar

que ésta nos enseña (y nos ayuda a estudiar e investigar) el modo como nos comunicamos con eficacia persuasiva o, dicho en otras palabras, el modo como producimos textos/discursos eficaces que nos hacen posible paliar o resolver en forma estratégica una amplia gama de conflictos que se ponen en escena a través del lenguaje:

Les structures rhétoriques son principalement de nature *fonctionnelle* et visent l'*efficacité* du texte dans le situation de communication. En d'autres mots, un usager aura recours à certaines structures rhétoriques pour des raisons *stratégiques*, c'est à dire pour augmenter ses chances de voir son énoncé être réellement *accepté* par son interlocuteur. (van Dijk, 1981: 79)²

Por otro lado, la palabra "estrategia" surge del término griego "strategia", que significa habilidad en el arte de la guerra. Involucra el manejo, gestión y negociación óptimos de recursos (tropas, barcos, etc.) en una campaña planeada. Una expresión relacionada, aunque distinta, es "táctica", que se refiere, por su parte, a las herramientas empleadas para lograr el éxito de las *estrategias*. No obstante sus diferencias –la primera se desarrolla en una dimensión más potencial o teórica mientras que la segunda lo hace en un plano más fáctico o práctico-, ambas expresiones comparten ciertas características comunes pues se las asocia con la planificación, la competición, la manipulación consciente y el movimiento hacia una meta.

Del mismo modo, la *estrategia* se define, según autores como Parret (1983, 1988), Bernárdez (1995) y teóricos de la guerra como Clausewitz (S XIX) y Alain (1921), también en términos militares como el arte de emplear la fuerza para realizar objetivos determinados por la política: para Clausewitz, por ejemplo, "la guerra es la política por otros medios"³ La táctica diferiría, así, de la *estrategia* en relación con sus actores y

² «Las estructuras retóricas son principalmente de naturaleza *funcional* y tienen como objetivo la *eficacia* del texto en la situación de comunicación. En otras palabras, un hablante va a recurrir a ciertas estructuras retóricas por razones *estratégicas*, es decir, para aumentar sus chances de ver que su enunciado es realmente *aceptado* por su interlocutor» (van Dijk, 1981: 79). La traducción es nuestra.

³ Esta concepción polemológica de la *estrategia* tiene raíces filosóficas tales como la doctrina de Hobbes en su libro *Leviatán* dado que, para él, la guerra de todos contra todos es lo que define el estado natural. Tal guerra se produce porque los hombres se mueven por los mismos deseos; dichos deseos son despóticos ya sea porque son la contrapartida subjetiva de necesidades biológicas implacables ya sea porque su satisfacción constituye un motivo suficiente para procurar su renovación. Además, los objetos que pueden satisfacer estos deseos constituyen un "stock" finito y, por último, la competencia entre los hombres se produce porque los deseos se combinan con la escasez. Para este filósofo, el "soberano", es

su extensión dado que consiste en conducir operaciones efectivas que dependen estrictamente de las posibilidades técnicas disponibles:

Os políticos definem, mesmo en tempos de guerra, a estratégia militar, ao passo que os generais definem a tática. As estratégias, em sua dependência da política, manifestam uma racionalidade que através da política é dependente da comunidade. As táticas, ao contrario, sao contingentes enquanto determinadas por possibilidades efetivas (principalmente tecnológicas). Tanto a estratégia como a tática sao açoes, mas sofrem limitações diferentes: as estratégias pelas modalidades combinadas do querer e do saber (portanto com colorações fortemente deónticas), as táticas por contingências reais. (Parret, 1988: 52)⁴

Otros autores, como Bruner (1984, 1990) destacan los mismos aspectos que se mencionaron anteriormente pero los inscriben en un marco más abarcador: el de los procesos de pensamiento o cognición humana y, en particular, en las actividades simbólicas vinculadas con la producción o la comprensión del lenguaje, comprometiendo, con ello, la dimensión mental y cognitiva:

[...] puede describirse [...] el dominio de una habilidad como el desarrollo de estrategias para la utilización inteligente de la información, escogiendo entre modos alternativos de respuesta. [...] Una estrategia hace referencia a un patrón de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, es decir, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros. (Bruner, 1984: 129-130)

Estas líneas convergen, por ejemplo, en algunas de las definiciones clásicas de *estrategia* como la propuesta por Enkvist: "a goal-determined weighting of decision-affection factors" (Enkvist, 1987: 205)⁵ que nos ofrece una primera aproximación válida

decir, la República, asegura la paz y el orden social en virtud de que, si esto no existiera, la inestabilidad de la competencia entre los hombres los expondría a un "entrecomearse" universal.

⁴ "Los políticos definen, incluso en tiempos de guerra, la estrategia militar, al tiempo que los generales definen la táctica. Las estrategias, en su dependencia de la política, manifiestan una racionalidad que, a través de la política, depende de la comunidad. Las tácticas, por el contrario, son contingentes ya que están determinadas por posibilidades efectivas (principalmente tecnológicas). Tanto la estrategia como la táctica son acciones, pero sufren limitaciones diferentes: las estrategias, por las modalidades combinadas del querer y del saber (por lo tanto, tienen coloraciones fuertemente deónticas), las tácticas por contingencias reales." (Parret, 1988: 52). La traducción es nuestra.

⁵ "Una forma orientada-por-las-metas de (so) pesar los factores que afectan la decisión" (Enkvist, 1987: 205). La traducción es nuestra.

a la definición del concepto, formulando un campo de conceptos asociados: metas, decisión, factores que afectan la decisión, pesos o fuerzas que orientan dicha decisión, etc., conceptos a partir de los cuales se llevará a cabo una delimitación y teorización del fenómeno más adecuadas a nuestros propósitos.

Por esta razón, haremos una primera elaboración del concepto de *estrategia* incorporando los aspectos que hemos presentado previamente y adscribiéndoles, a los mismos, un conjunto de connotaciones peculiares cuya incorporación resultará de utilidad para iniciar nuestro trabajo: la *estrategia* es algo público, compartido, que presupone la presencia y la injerencia sobre otro, un estado de la cuestión y una situación de tensión frente a la misma; está sujeta a ciertos principios y se adecua en cada contexto específico, según el plan que se diseñe, según los objetivos que se persiguen y según los recursos con los que se cuente -esto es, la *estrategia* se convierte en táctica-. Pero, además, la *estrategia* se transforma en un patrón de conducta que flexiblemente puede adaptarse a otro contexto o circunstancia a modo de formato, por lo cual ésta puede definirse como inherentemente dinámica: producto de una autorregulación, por una parte, y orientada por factores externos, por otra.

Para comenzar, un modo alternativo de definir las *estrategias* será decir que éstas involucran un ajuste de las metas a los recursos y viceversa. En este sentido, si se comprueba que ciertos recursos resultan inapropiados a cierta meta, entonces se desarrolla la *estrategia* para limitar la meta o para incrementar los recursos. En el ejemplo:

- (1) A: Traeme el libro que está sobre la mesa del escritorio.
B: Hay tres. ¿Cuál querés vos?
A: El que tiene el señalador puesto.

El hablante A no utiliza la descripción adecuada para que su oyente B se remita al objeto al que hace referencia y, en consecuencia, optimiza su descripción agregando una nueva predicación y apelando a la información de fuentes perceptuales o del entorno físico en el que se desarrolla el intercambio. El empleo concreto de recursos

es, entonces, un asunto de táctica, como forma de "actualizar" la *estrategia* en un texto/discurso.

Por otro lado, enunciaremos que, entre *estrategia* y táctica, no existe un límite preciso ya que para decidir sobre una *estrategia* uno debe conocer sus propios recursos tácticos y para optimizar las tácticas se necesita saber algo del propósito estratégico de las operaciones. Por ejemplo:

(2) (En un restaurant, una persona sentada mirando a un mozo a quien estuvo requiriendo durante dos horas y quien, finalmente, se le acerca para anotar su pedido)

A: Café cortado en jarrito, por favor.

Aunque el hablante cuenta con un repertorio de recursos léxicos y sintácticos riquísimos, elegirá estratégicamente una construcción sintética, fuertemente nominativa para lograr su propósito y descartará otras posibles, menos efectivas. No obstante, si eventualmente se le acercara el gerente para aclarar la situación puesto que éste ha observado que A se siente incómodo y no se halla tomando nada a pesar de haber estado esperando mucho tiempo, es probable que A ajuste su táctica en función de las metas que pretende lograr –tomar el café, censurar al mozo o ambas-. Así será más estratégico decir en este último caso:

(3) Hace más de una hora que espero, miro al mozo pero él no me mira. Simplemente, quiero tomar un café americano en jarrito. ¿Podrá ser?

que organizar el enunciado como en el ejemplo (2).

Además, de acuerdo con Bernárdez (1995), quien utiliza la metáfora bélica como ya hemos destacado, consideramos que la *estrategia* es un concepto de carácter complejo ya que, haciendo uso de sus propias palabras, la *estrategia* general empleada en cualquier "batalla" (verbal o no verbal) puede articularse en movimientos estratégicos menores que, a su vez, se basan en los "principios de *estrategia*" En efecto, para Bernárdez tales principios serían: objetivo (doblegar la voluntad del adversario, lo que no implica una destrucción del mismo, máxime si se considera que

el carácter radical de los fines de una guerra –el éxito o el fracaso- cobran la forma de un juego de “suma nula” -todo o nada-, ofensiva, cooperación o unidad de mando (subordinación a una finalidad global y disciplina que presupone una organización sujeta a un estricto control), masa o concentración, economía de fuerzas (utilización de los recursos necesarios y suficientes), maniobra (implicación de aproximaciones indirectas), sorpresa, seguridad y simplicidad (no existe sólo movilización de recursos de naturaleza variada sino que, para ser eficaces, esos recursos deben emplearse de la manera más rápida y a veces en forma secreta). Esta visión de la *estrategia* propuesta por Bernárdez es más compleja, procesual y dinámica que otras que hemos presentado y que presentaremos, por esta razón, es, sin duda, muy cercana a nuestra concepción. Veamos el planteo de este autor en un ejemplo concreto. En:

(4) La pobreza existe desde que existe la humanidad. ¿Pero quién está atendiendo la pobreza como el gobierno del presidente Menem, que bajó los índices de hogares pobres del 38 por ciento en 1989 al 18,2 por ciento hoy? Yo no sé donde estaba Cáritas en 1989 cuando los niveles de indigencia eran del 11,26 por ciento. Desde la creación de la Secretaría de Desarrollo Social, 12 de diciembre del 96 a la fecha, Cáritas recibió (del gobierno) 8,1 millones de pesos. Y voy a dar una cifra que no quería decir, pero en los últimos tres años las entidades religiosas recibieron 41 millones de pesos [...]

(José Figueroa, Secretario de Desarrollo Social; “Funcionarios desesperados”, *Clarín*, 5 de junio de 1999; p. 2)

el carácter polémico de este texto permite ver corporizados los “principios de *estrategia*” de los cuales habla Bernárdez: por ejemplo, el objetivo está claramente delimitado: defender la política del presidente Menem en tanto José Figueroa, el hablante, es un ministro de su gabinete; la ofensiva también se define con mucha precisión: construir un ataque al Obispo Rafael Rey por sus declaraciones contra el gobierno de Menem, en particular y una crítica a la inactividad de la institución eclesiástica, en general; en cuanto a la cooperación o unidad de mando, es decir, a la subordinación a una finalidad global, se advierte que la progresión temática del texto, su cohesión léxica a través de la cual se crean cadenas referenciales con el tópico pobreza (“pobreza”, “hogares pobres”, “niveles de indigencia”) y el título que aparece al comienzo, “Funcionarios desesperados”, hacen posible reconocer una fuerte organicidad con la que se estructura la información, lo que, sin duda, converge en la concreción del objetivo comunicativo. La masa o concentración de información se vincula con la densidad semántica que, en este texto, se obtiene mediante la

cuantificación de los datos que el locutor provee al lector así como también por la fuerte modalidad epistémica que sostiene la mayor parte de los enunciados, creando el efecto de "objetividad"; a su vez, la economía de fuerzas se evidencia mediante la utilización racional de recursos verbales: por ejemplo, adjetivación prácticamente nula pero nombres abundantes, expresiones cuya fuerza y suficiencia se incrementa por tratarse de un texto/discurso breve, actual y conciso. La maniobra, o sea, las aproximaciones indirectas que se llevan a cabo para cumplir el propósito comunicativo, estarían magníficamente representadas en dos tácticas muy significativas: la matematización estadística de la realidad y, fundamentalmente, la capacidad para desmontar el ataque a Menem atacando al obispo Rey por medio del ataque a Cáritas, logrando, en consecuencia, una suerte de "tiro por elevación" La sorpresa se manifiesta en el cambio epistémico fuerte que este texto/discurso genera sobre el lector, principalmente ofreciéndole cifras que éste desconoce y, además, dándole información que éste ni siquiera sospecha: que la institución religiosa Cáritas ha recibido dinero del Estado pero no ha ayudado a los pobres. La seguridad está sustentada en la modalidad epistémica desarrollada en este texto/discurso, la transformación cuantitativa de la realidad, los predicados evidenciales como "ser", "estar" o "existir" y en la actualidad histórica o "novedad" del tema en cuestión; por último, la simplicidad estaría dada por el alto grado de aceptabilidad que presenta este texto/discurso, manifestado por un vocabulario simple, estructuras sintácticas también simples, con poco encastre, conexión escasa y muy explícita, entre otros procedimientos que favorecen la lectura.

En otras ocasiones, el concepto de *estrategia* se ha ampliado más aún dado que se ha aplicado a situaciones que no presuponen necesariamente un adversario sino en referencia a contextos de uso lingüístico donde pasa a significar un plan, escalones y pasos, o una acción consciente que conduce al logro o realización de un objetivo, destacándose, aquí, el proceso o el razonamiento implícito –o no implícito- que permite conectar, a través de una conducta estratégica, la intención y el efecto alcanzado. Así, por ejemplo, en el marco de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, las *estrategias* pueden verse como acciones específicas realizadas por el que aprende para hacer que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, se pueda disfrutar más, sea más auto-dirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones, del mismo modo como, por ejemplo, un alumno de la universidad, planifica un informe o

reseña bibliográfica de manera tal de lograr que su propósito "se haga realidad", es decir, obtener su aprobación.

No obstante estos matices que venimos señalando, la *estrategia*, en la mayor parte de la literatura, aparece indirectamente asociada con el error (en tanto huella de alguna "falla" verbal), con la trampa (esto es, con las formas fraudulentas, voluntarias o intencionales de conseguir adhesión a los contenidos comunicados, de cualquier manera o con cualquier recurso) aunque, en general, se intenta diferenciarla de ellos ya que se considera que la *estrategia* se puede explicar como un mecanismo de persuasión con sentido⁶. Se afirma, además, que las *estrategias* confían en los vicios o debilidades emocionales o afectivos del entendimiento y en las distorsiones cognitivas que implican en virtud de que éstas podrían identificarse con utilizaciones espurias de la lengua. Según Marroquín y Villa (1995), por ejemplo, los diversos medios de comunicación, formas prototípicas de la comunicación estratégica, tienden a promover el desarrollo de una argumentación o razonamiento defectuoso dado que es producto de una "distorsión cognitiva" que opera en las circunstancias siguientes:

- a) tendencia a la polarización, a evaluar las propias cualidades personales en categorías dicotómicas todo-o-nada;
- b) creación de un filtro mental, fijar la atención en detalles parciales desatendiendo otros o perdiendo de vista la organicidad;
- c) planteo de una generalización excesiva, llegar a conclusiones generales a partir de un incidente o parte de una situación;
- d) desarrollo de un razonamiento más de tipo emocional, tomar las emociones como prueba objetiva;
- e) personalización, tendencia a situarse en el centro de cualquier problemática;
- f) etiquetación o tendencia a catalogar de modo simplista y rígido a los otros o a uno mismo sobre la base de detalles aislados o parciales.

La presencia del texto/discurso que figura a continuación permite ejemplificar las circunstancias negativas de la *comunicación estratégica* desde la perspectiva del planteo de Marroquín y Villa (1995) –el hecho de que una mujer sea categorizada como "mamita" o "no- mamita"; de que la calificación de "ser mamita" se mida por la delgadez; de que sólo la compra del servicio facilite llegar al estado ideal de la

⁶ Como extensión de nuestro trabajo, podría compararse el concepto de *estrategia* con otros que poseen una connotación básicamente negativa tales como: "ardid", "argucia", "artilugio", "fraude", "subterfugio", "artificio", "truco", "estratagema", "martingala", "timo", "treta", "maña", "falla", "error", "engaño" y sus derivaciones. Tal estudio haría posible instaurar, sin duda, otro nuevo espacio de tensión para definir la *estrategia* y la *competencia estratégica*.

delgadez; de que el reconocimiento social se plantee en forma decreciente –de los más público a lo más privado-; de apelar al “pathos” femenino referido al odio a las posibles rivales; de figurativizar la situación a partir de la primera persona; y de que la imagen de la publicidad actúa como emblema de la figura femenina que se pretende imponer (una mujer delgada, etiquetada, de plástico –es decir, artificial-, que puede exhibirse y ser exhibida, al acecho del éxito, sensual, etc)⁷

(5)

Centro de reservas
 0 800 505 1114 4787 2555
 Madrid - Paseo 409-411
 San Sebastián - Shopping 455-7102
 Abu Dhabi - Shopping 445-7107
 Av. Zúñiga 2155 478-1056
 Av. Diagonal 478 478-1775
 Av. Suroeste 478 478-1422
 C. de Pinar 478 478-1233
 Málaga - Plaza 478-1100
 Miami - C/ de Mar 141 478-1047
 San Martín - Parque 447 478-4458
 Valencia - Av. José 311 478-0116
 Zaragoza - Príncipe 121 478-1555
 Bogotá - Páramo Caracas 121 447-2100
 Júpiter - Tráfico 478 478-1422
 o en www.slim30off.com

“MI JEFE ME DICE
 MAMITA, EN LA CALLE
 ME DICEN MAMITA,
 HASTA MI HIJO ME
 DICE MAMITA.
 ESTO NO TIENE LIMITES.
 NO VAYAS A SLIM”.

¿QUE MUJER NO ODIS TENER COMPETENCIA?

slim 30% Off
 Quérete más.

Presencia de los productos Slim 30% Off en 219777

Estas propiedades o características generales con las que se intenta comprender la *estrategia* se parcializan y, también se profundizan en las definiciones que, de la misma, se han dado en teorías y disciplinas más específicas.

De este modo, Gumperz (1982a), en el contexto de la elaboración de las bases teóricas y metodológicas orientadas a constituir una "sociolingüística interpretativa", considera que, para participar de los intercambios verbales y para crear y sostener la participación, se requieren conocimientos y habilidades que van más allá de la competencia gramatical que se necesita para decodificar mensajes aislados. Tomando como eje las interacciones orales, Gumperz (1982a) afirma que el estudio de la conversación debe tener en cuenta las inferencias indirectas que construyen las presunciones del "background" sobre el contexto, las metas interactivas y las relaciones interpersonales de manera tal de derivar marcos en términos de los cuales los participantes de la interacción pueden interpretar lo que está ocurriendo (otorgando a dicha interpretación especificidad cultural, subcultural y situacional). En este sentido, se requiere una teoría general de *estrategias* discursivas que permita explicar de qué modo el empleo efectivo de *estrategias* comunicativas particulares conduce a la elaboración, por parte de los interlocutores, de interpretaciones situadas. Tales *estrategias* comunicativas se relacionan, para este autor, con un conjunto de procedimientos o "pistas de señalización" ("signalling cues") empleadas por los hablantes y, sutil y subconscientemente, percibidas por los oyentes: por ejemplo, el establecimiento de temas comunes, el mantenimiento de la continuidad temática y la negociación de cambio de tópico, la utilización de patrones rítmicos y de recursos prosódicos, el empleo de recursos no verbales, la contextualización, las pistas de contextualización y las convenciones de contextualización, el uso de estilos o registros, el movimiento o cambio de código, para citar los más representativos. Estos procedimientos, junto con el conocimiento subyacente de los participantes, conducen al logro del efecto deseado. En suma, para Gumperz el estudio de las *estrategias* comunicativas desarrolladas en diversos intercambios ayuda a explorar cómo la diferenciación de estos dispositivos de señalización afectan la habilidad de los individuos para sostener la interacción social y entender sus metas y sus motivos, por lo que, en alguna medida, puede articular el estudio de la competencia comunicativa

⁷ Para un análisis textual/discursivo de las publicidades de Slim desde una perspectiva cognitiva, se recomienda la lectura de Cucatto, M (2002a).

con el de la *estrategia* estableciendo, entre ambas, una relación de interdependencia y de determinación mutua.

Pero es, sin duda, en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas, en el que los conceptos de competencia comunicativa y *estrategia* han tenido una presencia más significativa. En efecto, la noción de *estrategia* se halla inscrita en conceptualizaciones sobre Pedagogía, en especial la que se vincula con el denominado "enfoque cognitivo-procesual", asociado, a su vez, con el llamado "aprendizaje significativo" (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978, Pozo & Monereo, 1999; Coll, 1987) o con la psicología funcional de Bruner (1984, 1990). Tal enfoque explica el proceso mediante el cual los alumnos "exitosos" controlan su aprendizaje y su pensamiento. En cualquier ámbito o dominio de conocimiento se establecen correlaciones entre el nivel de competencia de los sujetos y su comportamiento en relación con las *estrategias* de aprendizaje que éstos emplean. En este marco, el docente tiene como función promover la habilidad y la voluntad de los alumnos para controlar una *estrategia* y aplicarla en distintas situaciones de aprendizaje, enseñando de modo explícito cuáles son las *estrategias* necesarias para que los alumnos puedan ejercer un control de los diversos factores que inciden en cada situación de aprendizaje⁸. Sin embargo, esta perspectiva no ayuda a aclarar la diferencia entre *estrategia* y otros conceptos afines (técnica, método o procedimiento) puesto que se ve la *estrategia* como una conducta codificada, como una suerte de estímulo del proceso de aprendizaje que, en la medida en que logra un cambio en la estructura del pensamiento, promueve la adquisición de nuevos conocimientos. De una manera u otra, la *estrategia* es algo que se enseña; es algo externo al propio sujeto, aunque luego éste pueda apropiarse de ella. Por otro lado, en estas teorías no se explicita la manera como, justamente, la mente, gracias al "in put" provocado por la *estrategia*, se activa, trabaja y representa este nuevo conocimiento que, así, se "aprende". Si bien se define la *estrategia* como el proceso mental usado durante el aprendizaje y se la entiende como algo creativo, transformador y constructivo, la teoría pedagógica no apunta más que a su carácter de dispositivo de enseñanza y aprendizaje que, en

⁸ En esta instancia, se hace referencia principalmente a factores tales como la afectividad, la disposición, la valoración, y se destaca que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser comprendido necesariamente en sus aspectos procesuales y cualitativos. En realidad, el "aprendizaje" de *estrategias* requiere de una práctica reflexiva, que exige al alumno precisar sus metas y objetivos, analizar qué necesita hacer para lograrlos, con qué cuenta para realizar tal tarea, de qué modo puede controlar el proceso que conducirá a su logro y cómo puede evaluarlo y perfeccionarlo en forma paulatina.

ocasiones, se confunde con verdaderas técnicas o "instructivos" para promover la acción didáctica. Se toma al docente como un mediador o guía en el proceso de construcción de los "saberes" de los alumnos, pero no se da cuenta del rol de los procesos mentales y cognitivos involucrados en la construcción de esos "saberes", por lo que no se logra explicar la relación entre la *estrategia* y el acto de pensar. Solé (1992), por su parte, señala que, para definir las *estrategias*, resulta necesario vincularlas con el concepto de "procedimiento"⁹ Basándose en la de definición de Coll (1987):

Un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. (Coll, 1987: 89)

afirma que las *estrategias* o, más bien, el pensamiento estratégico, no se define como una "receta" para ordenar la acción sino que permite avanzar su curso en función de criterios de eficacia; dicho con otras palabras, su aplicación hace posible seleccionar, evaluar, persistir o abandonar ciertas acciones para poder lograr la meta propuesta. Las *estrategias* podrían ser, entonces, retomando el planteo de Valls (1990), "sospechas inteligentes", aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar; su potencial radica en su generalidad, a pesar de que su aplicación correcta requiera contextualización. Implican autodirección –la existencia de un objetivo y conciencia sobre el mismo- y autocontrol –monitoreo y evaluación del comportamiento y posibilidad de modificarlo-. Pero su fuerza es gradual y pueden ser pensadas en un continuo de acuerdo con el establecimiento de parámetros tales como el grado de automatismo, control y planificación previa, lo que haría factible diferenciar las macroestrategias de las microestrategias, es decir, de las *estrategias* relacionadas con los procedimientos específicos (habilidades, técnicas o destrezas). En suma, las *estrategias* son procedimientos de orden elevado, relacionados con la cognición y la metacognición que presuponen la presencia de objetivos, la planificación de acciones para alcanzar dichos objetivos, así como también su evaluación y cambio. En tanto permiten controlar y regular la acción inteligente, las *estrategias*, además, contribuyen

⁹ Debe destacarse que esta autora habla, fundamentalmente, de *estrategias* de comprensión lectora; no obstante ello, creemos que sus planteos pueden transferirse a un marco más general.

con el aprendizaje y, desde esta perspectiva, pueden también ser enseñadas: su desarrollo promueve tanto la elaboración de conocimiento (resultado de la solución de un problema o conflicto individual) como la transmisión del mismo (dominio de una técnica o ciencia que es resultado de la solución de un problema o conflicto de características socioculturales).

Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones de carácter fuertemente psicológico, la mayor parte de los autores proponen modelos de enseñanza que toman, en realidad, las *estrategias* como parte de un conjunto de actividades metodológicas (por ejemplo, elaborar un resumen, identificar las ideas principales, formular predicciones sobre un texto, plantear preguntas, transferir "saberes" a otros dominios de conocimiento, aclarar dudas, motivarse, entre otras) que conducen a la mejora del aprendizaje de distintas disciplinas, sin preocuparse, a veces, por explicar el sustento cognitivo que subyace al desarrollo de dichas *estrategias* y sin ofrecer alternativas válidas para estudiar los procesos mentales involucrados en ellas.

No obstante tales limitaciones, debe destacarse que el enfoque pedagógico y didáctico resaltó el carácter individual del pensar estratégico, la dimensión interactiva, el carácter creativo y constructivo de dicha forma de pensar y su estrecha relación con aspectos motivacionales puesto que se señala, en numerosas ocasiones, que el pensamiento estratégico propicia el logro de los diversos propósitos comunicativos (aprender X lo es) y presupone, además, aspectos no trabajados por otros enfoques tales como la injerencia de los esquemas cognitivos, la memoria, la atención o los estilos cognitivos, por ejemplo, aunque los aborda de modo algo tangencial¹⁰

Por otra parte, para la Pedagogía, la "eficacia de la *estrategia*" se evalúa a partir de la conjunción de múltiples factores: las características subjetivas del alumno, la naturaleza de los contenidos a transmitir, las peculiaridades de la tarea a realizar y las características de la situación de enseñanza-aprendizaje. La *estrategia* se ve como una operación mental que permite procesar, organizar, retener y recuperar la información y, en este sentido, hace posible llevar a cabo las siguientes actividades

¹⁰ Así, cuando se habla de "estilo cognitivo", se hace referencia al modo como las personas organizan y clasifican sus percepciones del entorno, procesan la información, piensan o resuelven problemas o actúan, según su propia capacidad reflexiva, persistencia y flexibilidad. Desde este punto de vista resulta inevitable establecer una relación directa entre *estrategia*, estilo cognitivo y estilos de aprendizaje.

que conforman el acto de "aprender": atender, comprender, aprender, recordar y pensar. Se trata de un proceso de "toma de decisiones" que realiza un alumno (en forma consciente e intencional) por medio del cual éste elige y recupera de manera coordinada aquellos conocimientos que necesita para cumplir una demanda u objetivo, en determinada situación educativa; se entiende también como la combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar dichos objetivos (Unesco, 1979). A su vez, las *estrategias* cognitivas desde este enfoque se dividen y sistematizan tomando en consideración los parámetros diferentes:

1-. su función: hay *estrategias* que sirven para "recordar" –adquirir, retener, evocar-, por ejemplo, las nemotecnias; las que sirven para la resolución de problemas, por ejemplo, utilizar otra situación como precedente para superar un conflicto actual; y, finalmente, las de autorregulación, por ejemplo, la *estrategia* de revisar un escrito;

2-. su relación con el conocimiento con el que operan: hay *estrategias* que sirven para recordar o para adquirir conocimiento que, a su vez, se clasifican en: *estrategias* de ensayo, por ejemplo, someterse a preguntas a fin de verificar si el conocimiento resulta suficiente; *estrategias* de elaboración, por ejemplo, la formulación de un resumen y las *estrategias* de organización, por ejemplo, la creación de un cuadro sinóptico.

Asimismo, desde este enfoque, el concepto de *estrategia* se complementa con el de metaestrategia, en tanto se define la *estrategia* como el "saber cómo pensar" y la metaestrategia como el "conocimiento sobre el pensamiento" Si bien se considera que la *estrategia* permite elaborar el conocimiento, la metaestrategia hace posible ejercer el control y regulación del proceso: dominar la variable de la tarea, las variables personales, las variables ambientales y elegir las *estrategias* cognitivas adecuadas (Wittrock, 1986), destacando, en consecuencia, la complejidad, la multidimensionalidad, la continuidad y la reversibilidad inherentes a la cognición estratégica, como luego desarrollaremos en otros apartados de nuestra tesis

Algunos investigadores, cercanos a la Pedagogía, se interesan en el comportamiento estratégico desplegado por niños en otras actividades cognitivas tales como la solución de problemas (Siegler 1987) mientras que a otros les preocupa más específicamente la definición del comportamiento estratégico en el caso del aprendizaje de una segunda lengua (por ejemplo, Bialystok, 1990, quien diferencia, incluso, *estrategias* de aprendizaje y de comunicación al igual que autores como Tarone, 1981). En relación con el uso competente de una segunda lengua Seliger

(1984) contrasta las "tácticas", recursos conscientes empleados para resolver problemas inmediatos en una situación determinada, de las *estrategias*, que son universales e independientes del contexto; este autor sostiene, además, que el hecho de que ocurran unas u otras se debe al grado de conciencia con que el sujeto se enfrenta a una tarea.

Asimismo, en aquellos autores que trabajan la adquisición y la competencia lingüística de una segunda lengua o de una lengua extranjera, el lenguaje se estudia como una habilidad cognitiva compleja. En este sentido, se inscriben las "*estrategias de aprendizaje*" como:

Behaviors and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner's encoding process. (Weinstein & Mayer 1986: 315)¹¹

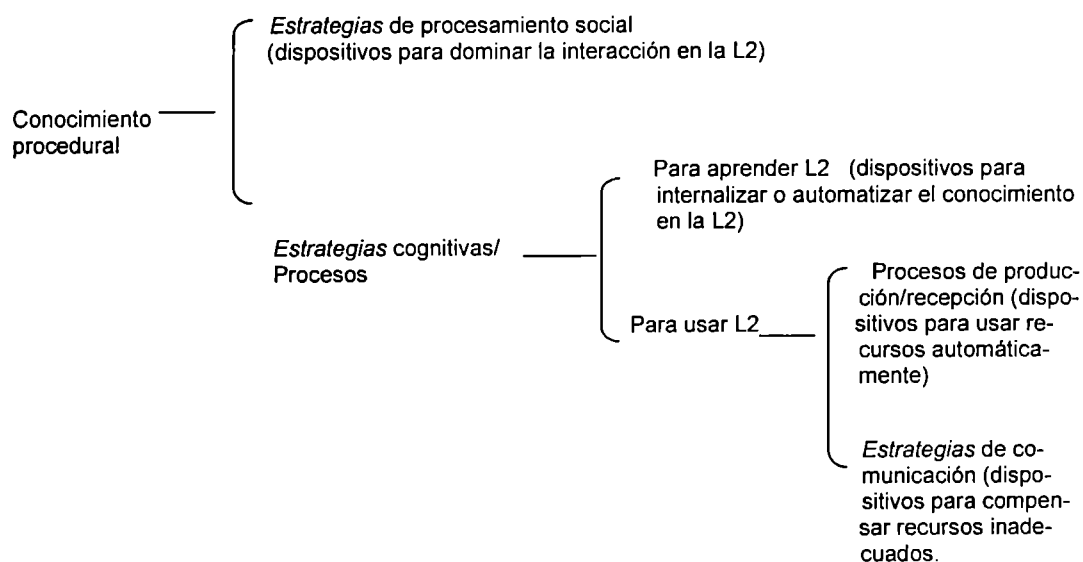
El rol de las *estrategias de aprendizaje* sería, entonces, el de hacer explícito lo que de otro modo ocurriría fuera de la conciencia de los sujetos y el de permitir el reconocimiento de algunas "performances" ineficientes durante los primeros estadios del aprendizaje. Las *estrategias* llegan a ser automáticas luego de un uso repetido o después de que la habilidad se haya adquirido totalmente. Sin embargo, aquellos procesos mentales que no puedan ser exhibidos a nivel consciente no son considerados por estos autores estratégicos.

Siguiendo esta línea, Oxford (1990) vincula las *estrategias* con la competencia comunicativa en general, pero también la relaciona con aspectos particulares de la lengua afirmando que, por ejemplo, ciertas *estrategias* favorecen la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva o la *estratégica*. Desde esta perspectiva, las *estrategias* se ven como herramientas que se usan para resolver un problema, para realizar una tarea, para satisfacer un objetivo o para alcanzar una meta. Así, las *estrategias de aprendizaje* se dividen, generalmente, en tres grupos (O'Malley et al. 1990; Oxford, 1990; Weinstein & Mayer, 1986):

¹¹ "Los comportamientos y pensamientos que el aprendiz compromete durante el aprendizaje y que tienden a influir en el proceso de codificación." (Weinstein & Mayer 1986: 315). La traducción es nuestra.

- metacognitivas: son habilidades ejecutivas de orden más alto dado que controlan la propia cognición; tienen una función netamente organizativa y entrañan la planificación (por ejemplo, predecir resultados, hacer esquemas –“scheduling”-, ensayo-error), el monitoreo (por ejemplo, probar o comprobar, testear, revisar, reesquematar –“rescheduling”-), y la evaluación del éxito de la tarea (por ejemplo, chequear los resultados, ponderar los resultados de la acción estratégica por su eficiencia y efectividad);
- cognitivas: operan directamente sobre información del “in put”, manipulándola de modo tal de mejorar el aprendizaje; tienen una función básicamente operativa. Estas *estrategias* se aplican a tareas lingüísticas específicas (por ejemplo, repetir, clasificar, registrar información, seleccionar planes y recursos lingüísticos, resumir, deducir/inducir, sintetizar, transferir, crear imágenes, elaborar inferencias);
- socio/afectivas: involucran la interacción o el control sobre el afecto (por ejemplo, cooperar, preguntar para clarificar, hablarse a uno mismo, autoconvencerse, autorreforzarse, empatizar con otros).

Para Faerch & Kasper (1983), Ellis (1985), Nunan (1991) las *estrategias*, que se relacionan también con *estrategias* de aprendizaje, son procesos mentales que los aprendices emplean para aprender y usar una lengua meta. Se trata de un conocimiento procedural, cuya tipología podría ser, según formula Ellis (1985: 165):



No obstante, a pesar de las clasificaciones que hemos propuesto, no existe un total acuerdo entre los investigadores respecto de qué son las *estrategias*, cuántas *estrategias* existen, cómo deben ser definidas, diferenciadas y categorizadas y si es posible, en última instancia, crear una jerarquía de las mismas que pueda ser validada científicamente¹²

Por otro lado, se suscita el problema de poder diferenciar las *estrategias* de otros conceptos complementarios. Al respecto, investigadores como Mc Donough (1995) se propone distinguir las "destrezas" de las *estrategias* y de los "procesos" Para este autor, por ejemplo, las "destrezas" serían una forma de actuación y aplicación específica, que pueden ser enseñadas y que están relacionadas con las idiosincrasias. Las *estrategias* serían, más bien, principios organizadores, más amplios, y constituyen alternativas de ejecución de tareas que presuponen una demanda cognitiva, como recursos operacionales o como planes. Un "proceso", finalmente, consistiría en un mecanismo que permite simplemente la transformación de la información.

A su vez, la *estrategia*, como forma de conocimiento, se suele asociar con el denominado "conocimiento procedural" ("procedural knowledge") -saber cómo hacemos x -, y se separa del "conocimiento declarativo" ("declarative knowledge") saber sobre x - (Anderson 1980, 1983 con la formulación de su Modelo Adaptativo de Control del Pensamiento¹³) que, por su parte, se transforma en conocimiento

¹² En la literatura sobre este tema se señalan, fundamentalmente, dos tipos de *estrategias*: las comunicativas y las de aprendizaje. Una buena síntesis de las primeras es el texto de Bialystok (1990) quien se refiere al uso que hacen de ellas los hablantes de segundas lenguas. Sobre el segundo tipo debe destacarse el Enfoque Cognitivo Académico para el Aprendizaje de Lenguas (CALLA) propuesto por O' Malley & Chamot (1990) quienes desarrollan una tipología muy comprensiva de *estrategias* de aprendizaje clasificadas en tres grupos: *estrategias* metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, desde un enfoque cognoscitivo más amplio para entender su funcionamiento. Otro material significativo sobre *estrategias* de aprendizaje es el Inventario de *Estrategias* para el Aprendizaje de Lenguas (SILL) diseñado por Oxford (1990) vinculado a actividades áulicas, en el que se habla de *estrategias*: a) directas, referidas a la memoria, a aspectos cognitivos y a la compensación de fallas de conocimientos; y b) indirectas, que, a su vez, se clasifican en metacognitivas, afectivas y sociales.

¹³ Anderson (1980, 1983) identifica, en la producción y en la comprensión de la lengua, tres fases recursivas: para la comprensión, las fases desarrolladas por el autor son el procesamiento perceptual, el análisis o "parsing" y la utilización; en la producción, los procesos son construcción, transformación y ejecución. Desde esta concepción, podría señalarse que el pensamiento estratégico, en cierta medida, también presupondría varias fases que podrían ser identificables con las desarrolladas por Anderson: una instancia vinculada con una planificación, otra con una deliberación y otra con una ejecución, aunque su naturaleza es fuertemente ejecutiva pues la *estrategia* es, por una parte, gradual y, por otra parte, exteriorizable en tanto se actualiza mediante recursos tácticos.

proceduralizado mediante la práctica¹⁴ Así, por ejemplo, se suele afirmar que, en el caso particular de la adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera, el conocimiento declarativo se puede relacionar con dos tipos de conocimiento: el conocimiento de las reglas formales (gramaticales, según Anderson, 1983) o el conocimiento de las reglas informales (reglas "ad hoc" para O'Malley & Chamot, 1990), que son reglas de uso generadas por los individuos para explicar sus experiencias con el lenguaje así como también para explicar el uso más formal de las reglas en la proceduralización. Es decir, cuando la habilidad se proceduraliza, los sujetos pueden moverse, según los requerimientos de la tarea, tanto con reglas gramaticales como con reglas sociolingüísticas. Paralelamente, Byalistok & Ryan (1985) señalan que existen dos dimensiones de la habilidad cognitiva básicas para el conocimiento lingüístico: conocimiento analizado y control cognitivo. Ambas dimensiones son continuas y graduales. La primera dimensión contiene varios niveles de conocimiento sobre rasgos que poseen las distintas unidades del lenguaje; la segunda, involucra la selección y coordinación de información para resolver una tarea lingüística e incluiría la *estrategia*.

En realidad, cuando usamos un conocimiento lingüístico una y otra vez, podemos perder nuestro acceso a las reglas que conforman la lengua o que permiten explicitar su estructura y uso, dado que perdemos nuestra capacidad ("ability") para informar verbalmente o para "declarar" dichas reglas. De esta manera, mientras que el conocimiento declarativo o factual se adquiere rápidamente, es absoluto, se puede verbalizar y se almacena en la memoria en forma de proposiciones, esquemas o redes de proposiciones, el conocimiento procedural, relacionado intrínsecamente con el pensar estratégico, puede ser parcial, se adquiere gradualmente y sólo con extensa

¹⁴ Desde una perspectiva filosófica también se habla de diversos tipos de conocimiento. En primer lugar, el "conocimiento de cosas" ("knowledge by acquaintance" según Russell, 1948) que es un tipo de conocimiento que se tiene directamente de los objetos (personas, lugares, colores, etc.) y que se da por familiaridad. En segundo lugar, el que se denomina "conocimiento de hechos" ("saber qué", de Ryle, 1949) se refiere al conocimiento de que algo es de tal o cual manera; es de este conocimiento del que se predica la verdad. En tercer lugar, el llamado "conocimiento metódico", es decir, el conocimiento que consiste en saber cómo hacer algo (de ahí que autores como Ryle, 1949 lo denominen "saber cómo"). Sin duda, esta última forma de conocimiento, que puede relacionarse muy estrechamente con el concepto de *estrategia* propuesto en nuestra tesis, presupone, de algún modo, el segundo tipo de conocimiento en virtud de que quien sabe hacer algo, sabe también muchas veces cuáles son los hechos que explican y que fundamentan su habilidad, la cual puede, gracias a eso, transmitirse. No obstante, cuando la reflexión se inscribe en la práctica, resulta muy complejo diferenciar y establecer relaciones entre estas formas de conocimiento.

práctica, y está depositado en la memoria como "sistema de producción" que moldea el conocimiento declarativo y que también, de algún modo, se "automoldea"

Desde este punto de vista, una *estrategia* puede ser entendida como un "sistema de producción" que, en principio, podría responder a la fórmula: "si p, entonces q" Sin embargo, en tanto el lenguaje es una habilidad compleja, esta fórmula debería ser modificada. En efecto, como los estados mentales de los hablantes son ricos y cambiantes (dependen de creencias, motivaciones, emociones o intenciones, por ejemplo), la primera cláusula tendría que asociarse con un conjunto de condiciones más amplias lo que, consecuentemente, conduciría a conjuntos de acciones diferentes. Una *estrategia*, entonces, se expresaría, como todo tipo de conocimiento procedural, a través de un enunciado "si-entonces", estaría orientado hacia una meta y constituiría un programa para que tome lugar una acción dada cuando se satisfacen ciertas condiciones (Gagné, 1985; O'Malley & Chamot, 1990).

En tal sentido, cuando un sujeto ha adquirido la habilidad, es decir, cuando su aprendizaje ha sido estratégico, se logra una ejecución experta, proficiente ("proficiency") y autónoma. Un sujeto es competente, para este enfoque pedagógico, toda vez que su "performance" es estratégica. Oxford (1990), por ejemplo, destaca que las *estrategias* son especialmente importantes para aprender una lengua porque son herramientas para el compromiso ("involvement") activo, auto-dirigido, esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos.

En síntesis, estos autores que trabajan las *estrategias* como dispositivos para el aprendizaje no desarrollan un cuerpo teórico abarcador que permita explicar por qué dichas *estrategias* son efectivas para mejorar el aprendizaje ni (lo que más nos interesa) qué tipo de relación se da entre las *estrategias* y los procesos mentales subyacentes. Afirman, en general, que "la capacidad estratégica" puede ser aprendida; reconocen la injerencia de factores tales como la motivación (por su rol auto-regulativo durante el aprendizaje en relación con la confianza que los sujetos desarrollan respecto de su propia capacidad para aprender), la aptitud (que no debe ser vista como un rasgo innato sino, más bien, gracias al hecho de que los sujetos encuentran sus propias *estrategias* que les resultan particularmente efectivas para un aprendizaje

eficiente) y el estilo cognitivo o estilo de aprendizaje (cómo enfoca una persona el aprendizaje y cuáles son sus actitudes hacia una tarea que debe realizar)¹⁵

Sin duda, un hablante estratégico sabe cuándo y por qué las *estrategias* resultan importantes, qué tipo de *estrategias* poner en juego y cómo usarlas, y, finalmente, de qué modo transferir determinadas *estrategias* de unas situaciones a otras; y esto lo hace teniendo en cuenta, además, a su interlocutor:

Las estrategias adoptadas por los hablantes, naturalmente, dependen de sus interlocutores. Lo que intentamos comunicar y cómo comenzamos están determinados no sólo por nuestro conocimiento de la lengua sino también por nuestra evaluación de la competencia lingüística de nuestro interlocutor y su conocimiento del tema del discurso. (Corder, 1983: 15)

Además, los comportamientos estratégicos son flexibles ya que no siempre se hallan en secuencias predecibles o en patrones precisos. Si bien existe una alta dosis de individualidad en la elaboración de *estrategias* pueden hacerse ciertas previsiones considerando algunas regularidades en las respuestas internas de los individuos. Por ejemplo, es probable que un porcentaje elevado de sujetos, frente a una tarea de comprensión, inicie el proceso con una lectura de barrido, si es que no logra un estado atencional o un alto grado de motivación.

Por otra parte, el enfoque pedagógico ha intentado echar cierta luz sobre una diferenciación entre las *estrategias* y los métodos. En efecto, se denomina "método" a un principio directriz que concierne a una manera de hacer específica. Los métodos están incluidos en un saber tecnológico, emplean "saberes" que provienen de fuentes diversas de cuya evaluación de resultados y aplicabilidad resulta la continua interacción con la práctica y la realidad. La tecnología remite, de este modo, a recursos y dispositivos y, se podría decir, que constituye una "aplicación sistemática del conocimiento científico", por ejemplo, el método del subrayado o la búsqueda de "palabras-clave" que se sustentan en conceptualizaciones sobre la textualidad o sobre el procesamiento lingüístico en el ámbito de la comprensión lectora. En suma, el

¹⁵ Los autores también consideran otras características de los sujetos tales como la edad, el sexo, las experiencias educativas previas y el background cultural pues las consideran expedientes fundamentales para trabajar el aprendizaje.

"método", que constituye una exteriorización de un hacer técnico, se ocupa de los aspectos prácticos de intervención de una actividad determinada y se apoya en concreciones de recursos de aplicación, elaborados para una actividad sobre pautas, normas o reglas derivadas del saber científico y tecnológico. Desde esta concepción puede darse la situación de que una *estrategia* devenga método. En este caso, la *estrategia* como saber procedimental se puede transformar en parte del saber declarativo de los sujetos:

Los psicólogos cognitivos ven que el mismo principio es aplicable a actividades complejas tales como leer, escribir o aprender una segunda lengua [...] En resumen, en el contexto de la psicología cognitiva contemporánea, las habilidades cognitivas se aprenden y se vuelven rutinarias (es decir, se vuelven automáticas) a través del uso inicial de procesos controlados. Los procesamientos controlados exigen atención y tiempo, pero a través de la práctica de sub-destrezas se vuelven automáticas y los procesos controlados están libres para hacerlos intervenir en niveles más altos de procesamiento (Mc. Lauhghlin, 1990: 115; cita extraída de Llobera, 1995: 18)

Al respecto, debemos mencionar que Llobera (1995) considera que la diferenciación entre competencia organizativa, competencia pragmática y *competencia estratégica* propuesta por Bachman (1990)¹⁶ expresa cierto paralelismo con la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental que antes hemos presentado, aunque este último autor, cuando habla de "conocimiento estratégico" afirma que es independiente de la competencia organizativa y de la competencia pragmática y se refiere directamente a un conocimiento de tipo procedimental¹⁷

A pesar de que los autores que trabajan en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas han introducido algunas primeras definiciones sobre el carácter psicológico y pragmático de las *estrategias*, han incurrido en un error

¹⁶ Cf. El capítulo primero de nuestra tesis.

¹⁷ Faerch & Kasper (1987) definen, por ejemplo, los dos componentes que conforman la competencia comunicativa de manera diferente y, en consecuencia, modifican también su conceptualización de los conocimientos declarativo y procedimental: "El conocimiento declarativo comprende el conocimiento que tiene quien utiliza la lengua de los elementos y reglas lingüísticas, que incluyen los conocimientos pragmáticos y discursivos en una o más lenguas. Este tipo de conocimiento (conocimiento sobre "algo") es "estático", en el sentido de que es independiente del uso que se haga en operaciones comunicativas en tiempo real. No puede ser utilizado directamente; precisa de procedimientos que activen partes relevantes del mismo en la recepción y producción de la lengua. La suma de estos procedimientos se ha denominado conocimiento procedimental ("saber cómo"), que es un conocimiento que está libre de contenido (lingüístico) (véase Byalístok & Ryan, 1985), aunque no opere necesariamente de manera

metodológico que los condujo a una confusión y a cierta imprecisión teórica: han utilizado normalmente lo que se denomina "evidencia blanda", es decir, han reunido datos que les fueron provistos por los propios hablantes y que fueron obtenidos a través de técnicas tales como cuestionarios, entrevistas, análisis de protocolos e informes verbales, lo que los llevó a no poder diferenciar, en la mayor parte de las ocasiones, cuestiones referidas al conocimiento de cuestiones referidas a la utilización del mismo, a no poder identificar y clasificar adecuadamente las *estrategias* involucradas y a no distinguir en forma consistente las *estrategias* de los métodos o las técnicas¹⁸

Es en el marco de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso donde comenzaron, quizás, las definiciones de *estrategia* más cercanas a las que propondremos en nuestra investigación. En efecto, bajo una fuerte influencia de la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial, van Dijk (1983, 1992) propone un modelo dinámico de comprensión y producción del lenguaje, de base procesual, "on line" y con un abordaje teórico que el mismo autor llama "estratégico"¹⁹ En este modelo uno de sus presupuestos básicos es, justamente, el "presupuesto estratégico" Cuando habla de "presupuesto estratégico", van Dijk se refiere a la habilidad que poseen los sujetos para usar informaciones de varios tipos y de forma flexible, y de procesarlas en diversos órdenes; destaca, también, la capacidad para procesar información incompleta y para elaborar la representación mental de un texto/discurso del modo más "eficaz posible"²⁰ A su vez, señala que los procesos estratégicos contrastan con los procesos basados en reglas o algoritmos:

independiente del tipo de conocimiento declarativo que activa." Sin embargo, en su planteo, no se ofrece nada relacionado con el rol que ocupan las *estrategias* y su relación con estos tipos de conocimiento.

¹⁸ Debido a esas limitaciones, otros autores, por el contrario, han buscado, en el marco de la Psicología Cognitiva, explicaciones más amplias de la *estrategia*, bien estableciendo una conexión entre conducta estratégica con determinados aspectos de la inteligencia (Sternberg 1980) bien separando más taxativamente, como hace Stern (1983) las "*estrategias*" de las "técnicas" afirmando que, mientras las *estrategias* constituyen aproximaciones generales al aprendizaje, las técnicas son conductas específicas que se observan en áreas determinadas del aprendizaje de una lengua, razón por la cual el investigador debe saber circunscribir en su campo de estudio cuál es la que debe o desea explicar. No obstante estas definiciones, estos autores no van mucho más allá de los otros investigadores que hemos introducido previamente.

¹⁹ La noción de *estrategia* de comprensión fue introducida en los años '70 por Bever, en el contexto del procesamiento de la oración, aunque en van Dijk se amplía y profundiza.

²⁰ Este presupuesto se relaciona con los otros propuestos por van Dijk: a) presupuesto constructivista: los sujetos elaboran una representación en la memoria sobre la base de informaciones que provienen del exterior; b) presupuesto interpretativo: los sujetos construyen significados globales de un discurso; c)

Em um processo estratégico, não existe tal garantia de sucesso nem uma representação única do texto. As estratégias aplicadas são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significado corretos de um fragmento de texto e podem ser desconfirmadas em processamentos subseqüentes. A análise estratégica depende não somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. Isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto – como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos.

As estratégias são parte de nosso conhecimento geral; elas representam o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão de discurso. Elas se constituem em um conjunto aberto. Necessitam ser aprendidas e reaprendidas antes de se tornarem automatizadas. Novos tipos de discurso e formas de comunicação podem requerer o desenvolvimento de novas estratégias (van Dijk, 1983-1992: 23)²¹

Para este autor, las *estrategias* se producen si se satisfacen ciertas condiciones, condiciones que involucran una combinación de fuentes diversas. Existe, por ejemplo, una *estrategia* general –que tiene como objetivo la construcción de una base textual (representación semántica del discurso, de carácter proposicional y que ingresa en la memoria episódica)- y dos subestrategias principales que permiten establecer la coherencia local y la coherencia global²²

presupuesto "on line": los sujetos procesan la información gradualmente y no serialmente; d) conjetura presuposicional: los sujetos elaboran la significación a partir de la activación y uso de información interna y cognitiva para procesar e interpretar información exterior; e) presupuesto contextual; f) presupuesto de funcionalidad social: los hablantes construyen una representación mental, no sólo del texto sino también del contexto social y ambas representaciones interactúan; g) presupuesto pragmático: los hablantes elaboran representaciones a partir de las intenciones, supuestos, propósitos y valorarán el discurso de acuerdo con las funciones pragmáticas pretendidas, h) presupuesto interaccionista: los sujetos elaboran una representación mental de la interacción verbal o no verbal; e i) presupuesto situacional: los sujetos elaboran una representación a partir de supuestos, normas generales, valores, actitudes y convenciones generales sobre los participantes y sus relaciones en una situación determinada.

²¹ "En un proceso estratégico, no existe tal garantía de éxito ni una representación única del texto. Las estrategias aplicadas son como hipótesis operacionales eficaces sobre la estructura y significado correctos de un fragmento de texto y pueden no ser confirmadas en procesamientos subsecuentes. El análisis estratégico no sólo depende de las características textuales, sino también de las características del que usa la lengua, tanto como sus objetivos y su conocimiento del mundo. Eso puede significar que el lector de un texto intentará reconstruir no solamente el significado intencional del mismo –según es señalado de diversas formas por el autor, en el texto y en el contexto- sino también un tipo de significado que informe respecto de sus intereses y objetivos. Las estrategias son parte de nuestro conocimiento general; ellas representan el conocimiento procedural que poseemos acerca de la comprensión del discurso. Ellas constituyen un conjunto abierto. Necesitan ser aprendidas y reaprendidas antes de automatizarse. Nuevos tipos de discurso y nuevas formas de comunicación pueden requerir el desarrollo de nuevas estrategias." (van Dijk, 1983-1992: 23) La traducción es nuestra.

²² Del mismo modo, de Beaugrande (1987), para los textos literarios, y Bernárdez y Tejada (1991), para los documentales, proponen un inventario de estrategias como forma de explicar la macroorganización o estructura retórica de los textos. Estos inventarios son, más bien, instrucciones o técnicas y no aportan conceptos claves para nuestra definición psicopragmática de las *estrategias*.

Asimismo, existe un sistema de control general –que se encuentra en un lugar específico en la memoria episódica- que garantiza la alineación de las *estrategias*. Se puede, incluso, hablar de *estrategias* de uso del conocimiento o afirmar que el uso mismo del conocimiento es estratégico, en tanto éste depende de los objetivos de quien usa la lengua, de la cantidad de conocimiento disponible a partir del texto y del contexto –en el que se consideran también creencias, actitudes y opiniones-, del nivel de procesamiento o del grado de coherencia exigido para la comprensión. Algunas de las *estrategias* que van Dijk desarrolla son:

- las *estrategias* proposicionales, que permiten un rápido análisis de estructuras de superficie en configuraciones semánticas relativamente fijas y simples;
- las *estrategias* de coherencia local, que permiten decidir sobre la relación general entre proposiciones, construidas a través de medios como repetición de argumentos, ordenación de cláusulas, conectivos explícitos y conocimientos de la memoria a largo plazo;
- las *macroestrategias*, que permiten inferir macroproposiciones de la secuencia de proposiciones expresadas localmente por el texto, son flexibles y de carácter heurístico;
- las *estrategias* esquemáticas, que permiten manipular la superestructura del texto, activando categorías relevantes de la memoria semántica a partir de pistas textuales y contextuales;
- las *estrategias* de producción, que permiten dar cuenta de los procesos de planificación y textualización, estableciendo similitudes y diferencias con las *estrategias* de comprensión;
- las *estrategias* estilísticas, que permiten señalar relaciones entre el discurso y el contexto personal y social del habla;
- las *estrategias* retóricas, que permiten aumentar la eficacia del discurso y la interacción comunicativa;
- las *estrategias* no-verbales, que permiten procesar gestos, expresiones faciales, proxémica, posiciones corporales, etc.; y
- las *estrategias* de conversación, que permiten reformular *estrategias* de acciones de los participantes en el diálogo y apropiarse de los turnos de habla²³

De este modo, para procesar un texto breve como el siguiente, con una baja densidad semántica y sin marcas enunciativas claras:

²³ Para van Dijk, las *estrategias* estilísticas, retóricas, no verbales y conversacionales complementan las anteriores y ayudan a hacer la interpretación semántica más eficaz en la medida en que permiten evaluar el comportamiento lingüístico en el marco de situaciones o contextos de uso particulares.

(6)

**GRACIAS
SAN
EXPEDITO
POR ILUMINAR MI CAMINO
N.D.S.**

(El día, 21 de julio de 2006; p. 11)

¿de qué manera se puede determinar la relación entre un procedimiento verbal tal como la utilización de iniciales y la *estrategia* involucrada? La relación entre ambos: ¿es o no biunívoca? El hecho de organizar la información nominalmente (con sustantivos y formas verbales no flexionadas), por ejemplo ¿puede asociarse sólo con un tipo de *estrategia* o con más de una? ¿Qué *estrategia* o *estrategias* se ponen en juego cuando no existen indicios suficientes que hagan posible reconstruir la situación representada y el acto de enunciación? Por otro lado, ¿existe algún orden o jerarquía entre las *estrategias* a la hora en que éstas se actualizan? ¿Todas las *estrategias* se activan durante el procesamiento o unas pocas? ¿Se produce entre las *estrategias* una relación sistémica o cada una actúa independientemente de la otra? ¿Es factible hallar una justificación consistente para la clasificación de *estrategias* propuesta por el lingüista holandés?

Las *estrategias* desarrolladas por van Dijk resultan importantes puesto que se relacionan con procesos de carácter lingüístico-cognitivo que conducen a la interpretación del texto/discurso, diferenciándolas de los procesos de cálculo que involucran sólo el desarrollo de reglas de carácter básicamente deductivo y abstracto. No obstante su interés en presentar la importancia de la *estrategia* para explicar el modo como se elabora el sentido lingüístico e incluso para denominar un enfoque que haga posible estudiar el propio texto/discurso, el "enfoque estratégico", el autor no logra profundizar y enriquecer el concepto de *estrategia* más allá de lo que, oportunamente, había presentado en su primera teorización sobre las macrorreglas, aunque, en esta ocasión, las reglas (*estrategias*) que propone pueden identificarse en algún sentido con operaciones cognitivas dinámicas, creativas, múltiples, imprevisibles, azarosas o (inter)subjetivas-.

También desde la perspectiva del Análisis del Discurso, Charaudeau (2001, 2005) enuncia que las "posibilidades estratégicas" de la lengua se trabajan en los marcos situacionales en las que ésta se realiza, como ya adelantamos en el capítulo anterior cuando abordamos las diferentes definiciones de competencia. De esta manera, el autor formula dos hipótesis que, a su juicio, sustentan el estudio de las *estrategias* verbales: a) la hipótesis de la intercomprensión: que se basa en la conceptualización de Habermas y se refiere al entendimiento en razón de que la "identidad colectiva" se construye a partir de una memoria también colectiva; y b) la hipótesis de la influencia: que, para él, justifica el concepto de *estrategia* dado que se explica por el intento de diferenciación del yo, de hacer compartir al otro la experiencia personal, situación que no podría realizarse "a priori" sin la mediación de la lengua. A su vez, de estas dos hipótesis derivan, según Charaudeau, cuatro principios: 1) el de alteridad, ya que en la comunicación no hay un yo sin un tú; y, además, ese tú puede, incluso, plantear un problema al hablante al convertirse en una amenaza para él, por lo que siempre éste actuará sobre el otro con la idea o exigencia de que ese otro también, por su parte, actuará; 2) el de la influencia, dado que en todo acto comunicativo se produce una relación triangular entre un yo, un tú y un valor pues existe un "valor" o "sujeto universal" al cual el hablante se adhiere con la pretensión de lograr, en consecuencia, también la adhesión de su interlocutor; 3) el de regulación, porque toda relación de intercambio puede convertirse en una lucha, y, debido a esto, el hablante tratará de evitar el conflicto, de aplacar la fuerza del otro; y, por último, 4) el de relevancia, puesto que aquello que se comunica a través de un discurso debe ser pertinente y estar sustentado en un mundo compartido (al igual que lo postulado por autores como Sperber & Wilson, 1986).

Como puede concluirse de la observación atenta de estos principios, el intento de definición de las *estrategias* se relaciona, fundamentalmente, con la resolución de los siguientes problemas que se le ofrecen tanto al investigador cuanto al hablante mismo a la hora de producir un mensaje lingüístico:

- 1- cómo entrar en contacto con otro, esto es, de qué modo tomar la palabra y justificar la toma de la palabra (capacidad que se manifiesta, por ejemplo, en el dominio de los "rituales sociales");

- 2- cómo imponer la propia persona al otro, es decir, de qué manera hacer surgir en el otro la necesidad de ser escuchado como hablante; tal cuestión traería acarreado, por ejemplo, otros aspectos concomitantes tales como el problema del "ethos", la identificación o la "adhesión identificativa del hablante";
- 3- cómo llegar a conmover al otro, aspecto que hace referencia a la posibilidad de hacer que el otro no piense y se "deje llevar" por los movimientos del afecto; se trata, entonces, del problema del "pathos" o de la adhesión pasional;
- 4- cómo imponer o proponer al otro una visión de mundo, o sea, describir los acontecimientos del mundo, dando explicaciones respecto de qué y cómo se presentan tales acontecimientos; esto podría vincularse, claramente, con la adhesión por racionalización.

Así, por ejemplo, si se considera que un hablante estratégico resuelve el problema comunicativo de cómo hacer que su receptor reelabore su mensaje y le adscriba la fuerza u orientación que él pretende darle, según su intención o propósito comunicativo, puede observarse que el texto/discurso que figura a continuación no evidencia una "resolución estratégica" por parte del hablante del conjunto de problemas que justamente antes se han mencionado:

(7)[...]

- ¿Podría dar lugar la clonación humana a un tráfico de vientres de mujeres que actúen como madres sustitutas, ya sea en forma voluntaria, por necesidades económicas, o bien forzadas a ello, como sucede con el tráfico de "tratantes de blancas"?

No creo en la difusión de estas aventuras. Siempre serán el fruto de actitudes excéntricas que no cuentan con mayor apoyo de la sociedad. [...]

(entrevista de la Dra. M. Luz Amadora Rodríguez al Dr. Salvador D. Bergel, Cátedra UNESCO de Bioética de la UBA. Revista *Abogados*, diciembre de 2002; p. 9)

puesto que la entrevistadora, a pesar de pretender orientar la respuesta de su entrevistado con preguntas incitadoras que operan sobre su razón, su acción y su emoción, no logra elicitar la respuesta deseada.

Indudablemente, el planteo de Charaudeau sobre la conducta lingüística básicamente estratégica resulta de interés por dos motivos: en primer lugar, porque no circunscribe

el concepto de *estrategia* a un procedimiento lingüístico, sino, más bien, trata tales procedimientos como figuraciones de causas o motivos más profundos relacionados con aspectos cruciales de la vida individual y social: los pensamientos, las creencias, los sentimientos, las actitudes o los conocimientos de los sujetos, por ejemplo; en segundo lugar, su planteo resulta significativo porque, para comprender la *estrategia*, fundamenta su explicación en la argumentatividad que caracteriza todo "dispositivo comunicacional" y toda "instrucción discursiva" por la que se concreta. En este sentido, para Charaudeau los hablantes llevan a cabo un conjunto de procesos de regulación, identificación, dramatización y racionalización –paralelos a los problemas previamente presentados– como formas estratégicas que, manifestadas en instrucciones discursivas particulares, permiten controlar los dispositivos comunicacionales de manera tal de lograr la orientación de los mismos, es decir, de lograr influir en el interlocutor, evitando las falacias²⁴. Así, destaca que, mientras que los discursos narrativos tienden a ser "propositivos" en tanto constituyen un tipo de discurso que se propone al otro a fin de que éste pueda proyectarse en el propio discurso del hablante, el discurso argumentativo –el que verdaderamente evidencia la versatilidad y la complejidad inherentes a la conducta comunicativa humana, que es de carácter básicamente estratégico– es, más bien, "impositivo", puesto que el otro debe evaluar las palabras del hablante en el marco del razonamiento impuesto por éste. De esta manera, la argumentación presentaría tres momentos, en cada uno de los cuales se manifiesta una "lucha discursiva" que provoca la elaboración de *estrategias* diferentes: a-. la problematización: decir de qué trata el discurso y ofrecer un marco de cuestionamiento ante dicho tema, que obliga a desarrollar diversas *estrategias* según el modo que el hablante escoja para representar el tema ya que se juega su legitimidad para poder discutir; b-. el posicionamiento: estar a favor –elaboración de un discurso de defensa–, en contra –elaboración de un discurso de refutación– o no tomar partido –elaboración de un discurso neutro– frente al tema tratado, que obliga a desarrollar *estrategias* de posicionamiento que serían, por ejemplo, las relacionadas con los procesos de justificación (o autojustificación) a través de los cuales se presenta por qué el hablante se sitúa frente al problema y por qué adopta cierto rol (si se asume una posición de testigo, si habla como un especialista o si asume alguna representatividad) y c-.la prueba: establecimiento de cadenas de razones (que

²⁴ Para Charaudeau, las falacias sólo existen en formatos discursivos muy convencionalizados, ritualizados o hipercodificados, tales como, por ejemplo, los textos jurídicos. Para profundizar en el tema de las falacias, se sugiere la lectura del texto de van Eemeren (1992)

presentan la estructura de causa/efecto) sobre la base de lo posible, lo probable o lo absoluto, que obligan a desarrollar *estrategias* de prueba que son aquellas estudiadas por la mayoría de los autores bajo el nombre de "operaciones retóricas" o "estructura de los razonamientos" Estos momentos (y las *estrategias* por medio de los cuales tales momentos se realizan) no son seriales ni puede preestablecerse sino son discontinuos y se determinan mutuamente dado que constituyen una forma de explicación válida para conectar el discurso con el pensamiento, y el pensamiento es, para Charaudeau, tanto "pathos" y "ethos" como razonamiento.

En realidad, la visión de *estrategia* que formula Charaudeau es fuertemente lingüístico-enunciativa; sin embargo, ofrece una conceptualización dinámica de la lengua que integra en ella, de un modo satisfactorio, la dimensión argumentativa o polémica como componente básico para comprender la riqueza del pensamiento expresada a través del lenguaje en uso, esto es, del discurso.

Por otro lado, existen otras teorías sobre las *estrategias* muy conocidas en la literatura que son aquellas basadas tradicionalmente en las teorías de los juegos y en la teoría de la decisión (en las que se incorpora el simbolismo de la computación). Así, en reiteradas ocasiones, para comprender el lenguaje, se ha utilizado la metáfora del juego: Saussure, por ejemplo, ha empleado el ajedrez como juego prototípico y Wittgenstein (1953), por su parte, ha empleado los propios juegos lingüísticos como instancias de juego prototípico.

La comunicación lingüística sería equivalente a los procesos de resolución de problemas o a un juego de tipo "sui generis" en el que el hablante debe solucionar el problema de conseguir que el mensaje que comunique sea adecuadamente transmitido a su oyente mediante un texto/discurso a fin de lograr un triunfo. Por esto, tiene que elaborar, entonces, un texto/discurso que garantice el acceso de su oyente al mensaje que éste pretende transmitir y, para ello, planifica y despliega un conjunto de "jugadas" (*estrategias*) más o menos hábiles. El oyente, por su lado, tendrá que conseguir que lo que él pueda entender a partir del texto/discurso que reconstruye, tenga una elevada probabilidad de coincidir con el de su interlocutor de manera tal de "seguirle" el juego.

Pero tal "connivencia" presente en el juego comunicativo manifiesta su carácter polémico, manipulador, y, por ésta causa, no puede resultar suficiente explicar la conducta lingüística y su dinámica utilizando principios pragmáticos tales como la "cooperación" (Grice, 1975), la "caridad" (Davidson, 1968, 1984, 1986) o la "cortesía" (Brown & Levinson, 1997, Goffman, 1967, 1981, 1983, 1988; Haverkate, 1991, 1994, Roulet, 1980a y b) ya que dichos principios no alcanzan a dar cuenta, por separado, de la complejidad inherente al uso del lenguaje. En primer lugar, podría decirse que, en tanto las *estrategias* no son siempre inocentemente transparentes –son, a menudo, opacas, indirectas, polémicas y, en algún sentido, comprometidas con el poder-, el juego no será lineal y simple, y la toma de decisión involucrada no podrá ser explicada a través de un único esquema o de un esquema que presuponga sólo la cadena causa/efecto pues, incluso, la *estrategia* puede sustentarse en una contradicción –que atenta contra el formato canónico del razonamiento- como se ve en este ejemplo:

8)

- ¿Tarjeta o efectivo?
Efectivo
- ¿Me permite su MasterCard?
Le dije efectivo
- Es lo mismo
¿Significa que no tengo ningún recargo?
- Si paga con efectivo no.
¿Y con MasterCard?
- Con MasterCard tampoco.

<p>MASTERCARD = EFFECTIVO</p>

Para poder acercarnos, entonces, en forma más consistente a una definición de competencia que incorpore la *estrategia* proponemos la posibilidad de reunir estas posturas formulando una perspectiva psicopragmática capaz de explicitar la dimensión polémica a partir de un juego de procesos y representaciones, encuadrados en un conjunto de principios pragmático-cognitivos que se reflejen en operaciones y en procedimientos lingüísticos concretos. Para ello se desarrollarán teorías de la mente, basadas en el juego, en la simulación y la decisión pero con un nivel de reflexión

diferente respecto del que se suele proponer en ellas, como plantearemos luego más detenidamente.

2.1.1. Relación entre el concepto de estrategia y otros conceptos asociados –regla, regularidad y norma-

Una de las primeras cuestiones que se requieren para elaborar un enfoque psicopragmático que permita explicar la *estrategia* y la *competencia estratégica* es poder realizar algún tipo de distinción entre este concepto y otros convergentes como, por ejemplo, el de "regla"

En principio, el concepto de "regla" se desarrolla fuertemente en los modelos simbolistas de la lengua en los cuales se sostiene que la cognición es el ejercicio de un conjunto de competencias que se describen mejor por el dominio ("mastery") y la aplicación de reglas ya sea para actividades tales como la resolución de problemas, el razonamiento, el reconocimiento de caras, o en la actividad lingüística propiamente dicha. En la explicación de las actividades cognitivas, el lenguaje juega un rol central: por ejemplo, los problemas se proponen lingüísticamente y, además, se considera que, para la resolución de la mayor parte de los problemas con los que se enfrenta el hombre, el pensamiento requiere a menudo de la manipulación de símbolos verbales. Tal postura se evidencia claramente en los planteos de Chomsky (1965, 1980, 1986) quien, particularmente preocupado por el conocimiento lingüístico, concibe la gramática de una lengua como un conjunto de reglas que todo hablante competente internaliza o en el pionero estudio sobre "planes", de Miller, Galanter & Pribram (1960) en la medida en que éstos amplían el concepto chomskyano llevándolo a un análisis de la "acción diestra" En efecto, Miller, Galanter & Pribram afirman que la "acción diestra" no sólo está guiada por "planes" -que consisten en un conjunto de reglas para ordenar y reordenar relaciones de "in put" y "out put"- sino también señalan que existen relaciones jerárquicas entre dichos planes ya que hay determinados planes para ordenar y para reordenar planes que, por supuesto, están igualmente restringidos por un conjunto de reglas²⁵

²⁵ Al respecto, debe señalarse que hay otros modelos de reglas que se desarrollaron para dar una explicación de actividades cognitivas puntuales tales como el razonamiento y la resolución de problemas (Newell & Simon, 1972; Winograd, 1972), el funcionamiento de la memoria (Atkinson & Schffrin, 1968) o el reconocimiento visual (Palmer, 1975).

Sea desde una perspectiva más atenta a actividades cognitivas superiores o a actividades más específicas, los autores consideran que, para comprender el funcionamiento del pensamiento (incluyendo en él, claro está, el conocimiento lingüístico), se requiere de una "sintaxis", es decir, de un sistema de símbolos, capaces de formar estructuras complejas llamadas expresiones. De ahí que las reglas –que son ellas mismas expresiones dentro del metalenguaje pero de naturaleza diferente- crean, modifican o reproducen, de una manera previsible y ordenada, tales expresiones –tanto su estructura simbólica cuanto los elementos o "primitivos" que las contienen-. Se trata, en realidad, de teorizar este sistema a partir de la elaboración de representaciones –cadenas de símbolos- y del procesamiento que se produce a través de manipulaciones sobre esos símbolos –reglas formales que se aplican a las expresiones, esto es, a las representaciones sintácticamente estructuradas-. Las manipulaciones son operaciones discretas que necesariamente ocurren en una determinada secuencia; el dispositivo por el que éstas se realizan actúa en forma cíclica y es, además, "homuncular" pues se trata de una forma de organización de un sistema cuyas partes o componentes son responsables de una tarea particular²⁶ Por otro lado, así como se advierte que esta arquitectura permite dar cuenta del sistema que subyace a la lengua (entre otros sistemas que conforman la mente), del mismo modo se observa que, en estos modelos, se otorga al pensamiento lingüístico un lugar de privilegio puesto que se enuncia que el pensamiento posee símbolos que también están expresados en forma de lenguaje, el llamado "lenguaje del pensamiento" o "mentalés" ("language of thought" o "mentalese"). Estos símbolos que forman parte del "mentalés" se hallan en la mente, están compuestos de acuerdo con principios sintácticos y sobre ellos operan procesos cognitivos que se especifican en términos de dicha sintaxis. Por último, las reglas se consideran, en general, como procedimientos estrictos, secuenciales y jerárquicos que un organismo/máquina debe seguir para llegar a un estado x y generar una representación determinada.

Si bien tales reglas pudieron ser explicitadas en diversos modelos de procesamiento, constituyeron sistemas muy rígidos que no lograron capturar en forma adecuada las

²⁶ Algunos autores comparan estos sistemas "homunculares" con los que existen en ciertas organizaciones sociales humanas como, por ejemplo, las reparticiones públicas o las burocracias, en general. Sin duda, más allá de las obvias diferencias que pueden registrarse entre dichos sistemas organizativos y el sistema cognitivo, la metáfora resulta de interés.

propiedades específicas y la dinámica de los procesos cognitivos y, por ello, no ayudaron a entender la riqueza involucrada en el uso del lenguaje. En realidad, el concepto de regla asociado al funcionamiento de la mente, se sustentó prioritariamente en las teorías modularistas (Fodor, 1983; Fodor & Pylyshyn, 1988, Chomsky, 1994, 1996) que, a su vez, se inspiraron en la máquina computadora universal de Turing. En efecto, para estos autores, la mente tenía que tomar la forma de un sistema computacional, expresable a través de una serie de procedimientos, especificados exhaustivamente en términos de reglas que debían formularse de un modo explícito. Las mentes se consideraron máquinas que “resuelven problemas”, es decir, máquinas que producen una lista de pasos o escalones dirigidos-por-reglas que llevan de un estado abstractamente especificado (“el problema”) a otro estado exactamente del mismo tipo (“la solución”). No obstante la exactitud con que se formularon estas reglas, organizadas en estructuras teóricas altamente consistentes, llamadas gramáticas, esta abstracción no permitió dar cuenta de algunas cuestiones “obvias” relacionadas con el pensamiento humano ni tampoco con las peculiaridades de su uso: el hecho de que los recursos informacionales pueden distribuirse en diferentes líneas y no serialmente; que la mente humana trabaja por elaboración progresiva y va “refinando” o perfeccionando ciertas indicaciones que son inicialmente vagas, elaborando esquemas o “patrones” más que siguiendo algoritmos que conducen a una conclusión supuestamente inevitable; y que, en ocasiones, la mente humana se equivoca²⁷ Por otra parte, el pensamiento humano es sensible a la evidencia puesto que la contrasta en las múltiples instancias y lo hace de manera diferente en los diversos pasos en los que procesa la información, además del hecho de que podría pensarse incluso que distintos tipos de reglas podrían generar un mismo fenómeno (si es que puede aceptarse que éstos se producen verdaderamente a través de reglas). En efecto, en el ejemplo (9) se observa cómo puede arribarse a un mismo resultado: 4 a pesar de que éste es producido por reglas diferentes:

$$(9) \begin{array}{l} 4 \times 1 = 4 \\ 5 - 1 = 4 \\ 2 + 2 = 4 \end{array}$$

²⁷ En el capítulo tres de nuestra tesis haremos más referencia a los esquemas y patrones cuando desarrollemos el rol que ocupan los modelos cognitivos en el pensamiento, lingüístico y no lingüístico, así como también, en el capítulo cuatro, presentaremos las operaciones a través de las cuales dicho pensamiento puede explicarse de un modo más realista, más cercano tal vez a los planteos conexionistas.

Hasta una acción lingüística, por ejemplo, una orden, podría ser producida a través de distintas reglas como las que se expresan, tentativamente, a continuación:

- (10) a) Utilice una forma imperativa, si es que quiere explicitar la fuerza de su emisión;
b) Utilice una forma imperativa, y un verbo performativo, si, además, quiere explicitar la acción que está llevando a cabo;
c) Utilice formas indirectas, si quiere dejar implícita la fuerza de la emisión. En tal caso:

use formas no flexionadas de verbos,
use otras formas nominales,
use un enunciado que vehicule otra fuerza, a fin de lograr cierta "indirección", etc, etc.

Por último, para poder sostener una hipótesis del pensamiento que haga factible incorporar la dimensión estratégica, no resultan suficientes las explicaciones simbolistas que se sustentan sobre bases biológicas, químicas o computacionales. Deben incorporarse otros niveles más complejos y generales, basados en una concepción dinámica de la cognición que contemple no sólo aspectos formales sino también funcionales: niveles de entrada –"in put"- y niveles de salida –"out put"- junto con niveles intermedios -de actividad interna del sistema-²⁸ Además, las actividades cognitivas deben estudiarse tomando en consideración la interacción entre el sistema cognitivo y los rasgos del mundo en el cual los sujetos hablantes estamos incorporados dado que toda actividad cognitiva –incluida la propia actividad lingüística- tiene que comprenderse como una forma de comportamiento de un sistema complejo y dinámico. En este sentido, las reglas, binarias, seriales, determinadas y perfectas del simbolismo necesitarían ser reemplazadas por otras formas de cálculo, no binarias, que marcan relaciones de "acoplamiento" de pesos, multifactoriales, continuas, azarosas o imprevisibles, coocurrentes, más cercanas al planteo conexionista y más parecidas a las *estrategias*, como luego veremos con mayor detenimiento en otras instancias de la tesis.

De un modo similar, la fuerte influencia que la lógica ha ejercido sobre las investigaciones simbolistas o formalistas sobre el lenguaje, ha llevado a tratar con gran

²⁸ Conceptos que se expresan, por ejemplo, en los modelos conexionistas a través de las llamadas formas de "in put" o "nodos", nodos o unidades de procesamientos, intermedios, ocultos, relacionados con

vehemencia el "cálculo" que subyace a toda conducta racional, es decir, a toda acción orientada a la concreción de un objetivo, postulando para ello un conjunto de "reglas de inferencia" Desde esta posición, las reglas constituirían una suerte de "aritmética" de la lengua, en la medida en que los hechos de los que se pretende dar cuenta pueden desprenderse de un sistema de reglas prefabricadas, en número limitado, que no generan alternativas. Se explican, así, las "leyes del pensamiento" pues el pensamiento "aprehende" proposiciones, o sea, unidades de sentido expresadas mediante una forma lógico-lingüística.

Por otro lado, como toda conducta estratégica posee una dimensión convencional y como, en realidad, la convención descansa en hechos naturales acerca de nuestra constitución y nuestros modos de actuar (Suárez, 1999), resulta inevitable y necesario poner en relación conceptos que a veces se intercambian con el de *estrategia* tales como el de regla, hábito, aptitud, convención, norma, ley, generalización, restricción, principio, función o condición. En tal sentido, los aportes de la Filosofía son de fundamental importancia.

Las reglas, para autores como Dreyfus & Dreyfus (1986) figuran en el estadio de la "ejecución competente" en tanto se vinculan con un saber explícito, sistemático, propio de un experto, que puede ser expresado a través de un metalenguaje y en su extensión completa. Existe también lo que estos autores denominan informalmente "intuición", que podría constituir un estado previo al desarrollo de una competencia, que no es una habilidad misteriosa sino, más bien, se entiende como la habilidad para reconocer directamente que una situación particular es compatible con otra que se experimentó con anterioridad y para usar las soluciones que se han logrado en situaciones previas a modo de "plantillas" ("templates") que pueden conducir a la solución del problema actual. La *estrategia*, desde nuestra perspectiva, podría pensarse como una instancia intermedia entre ambos conceptos ya que, por una parte, presupone el desarrollo de la intuición y, por otra, puede transformarse en regla cuando se convierte en un saber reflexivo sobre el propio conocimiento. Asimismo dicho conocimiento puede interpretarse como la capacidad para reconocer inmediatamente que un problema particular es comparable a un caso anterior y para

la funcionalidad de la red, y, finalmente, unidades o "nodos" de "out put", vinculadas con la actividad o el resultado deseado.

emplear el procedimiento que se puso en juego en esa ocasión. Cuando dicho procedimiento se generaliza, éste se interioriza, se ordena y puede expresarse y contrastarse con el saber de otro convirtiéndose, de esta manera, en regla.

Lewis (1969) explica el valor de la convención justamente haciendo uso de la teoría de juegos de *estrategia*, por lo cual podríamos tomar este razonamiento como un modo válido de definir la *estrategia* misma y su posible conexión con el concepto de convención. Lewis (retomando el ejemplo de Hume) analiza, en los juegos de *estrategia*, la sincronización de actividades entre dos jugadores que van a remar en un bote; afirma que aquí existe un "problema de coordinación" (en este caso, el hecho de que ambos jugadores tomen decisiones respecto del juego) porque todos prefieren actuar en conformidad con determinada regularidad (en lo concerniente a ciertas combinaciones de acciones) bajo condición de que los otros también lo hagan y un "equilibrio de coordinación" (resultan necesarias decisiones interdependientes para el beneficio de los participantes y esto, además, debe estar acompañado por una coincidencia de interés, dado que se produce una uniforme conformidad a determinada regularidad). Para el filósofo, los problemas de coordinación se resuelven por "acuerdo", siempre que pueda existir comunicación entre los agentes, "por saliencia" o "por precedente"²⁹, es decir, por una familiaridad adquirida con una "regularidad" que gobierna el logro de la coordinación en casos pasados análogos a un problema actual de coordinación (por ejemplo, el hecho de que una fiesta con determinados invitados haya resultado agradable constituye un buen antecedente para organizar otra con la misma gente). De esta forma, el "equilibrio de coordinación" se relaciona con la naturaleza de la convención. En realidad, resulta más alentador definir la convención por el modo en que ésta persiste, más que por el modo como ésta se origina. Así Lewis prefiere definir la convención como "regularidades en la acción, o en la acción y la creencia, que son arbitrarias, pero se perpetúan porque sirven a alguna suerte de interés común" (Lewis, 1969: 42). Para Lewis (1975) la conformidad con el pasado engendra la conformidad con el futuro porque da una razón para seguir actuando conforme a ella. Pero existen también algunas regularidades alternativas que hubieran podido servir en lugar de una convención actual y que se podrían haber

²⁹ Aclaremos al lector que el concepto de "saliencia" elaborado por Lewis no coincide con el que desarrollaremos en capítulos subsecuentes.

perpetuado si se hubieran originado oportunamente³⁰ Tal alternativa potencial a cualquier regularidad (R') enfrenta las mismas condiciones que se imponen sobre R, esto es, la regularidad puesta en juego en determinada situación comunicativa. La regularidad alternativa propicia, en ocasiones, la presencia de dos o más equilibrios de coordinación. Si bien por causa de las regularidades –convenciones- hay un conocimiento común que indica cierta propensión a resolver de un modo más que de otro las situaciones ("equilibrio de coordinación"), podría darse el caso de que, en ciertas situaciones, algunos agentes decidan actuar conforme a R mientras que otros decidan actuar conforme a R'.

En efecto, una convención en una población P puede definirse como una regularidad R tal que se da en P (o casi se dan) las condiciones siguientes:

1. todos en P (actúan conforme a) se conforman con R;
2. todos en P creen que todos los demás en P (actúan conforme a) se conforman con R;
3. todos en P tienen una razón para (actuar conforme a) conformarse con R, proporcionada por la creencia en (2);
4. hay una preferencia general en P a favor de una conformidad general a R en lugar de una conformidad menos que general;
5. hay una regularidad alternativa R' que hubiera servido razonablemente bien a los miembros de P;
6. hay un conocimiento común (o mutuo) en P de los hechos enunciados en 1-5 ³¹

Las condiciones 1) y 2) caracterizan un sistema de expectativas mutuas; las 3) y 4) caracterizan un sistema de preferencias mutuas (la frase "hay razones para creer" se convierte en "se cree efectivamente"); y 6) hace referencia a que sólo hay conocimiento entre A y B de que P si y solo si se satisface la continuación infinita de la serie: A sabe que P; B sabe que P; A sabe que B sabe que P; B sabe que A sabe que B sabe que P, etc. Desde esta perspectiva, una convención es un ítem correspondiente al conocimiento común; pertenecer a una población en la cual esa convención se mantiene –ser parte de ella- es saber, en alguna medida, que ésta se mantiene. Nuestro conocimiento de las convenciones –ese mínimo de conocimiento que todos tenemos en virtud de nuestra participación en ella- es, sin embargo, un

³⁰ Aquí Lewis (1975) distingue la convención de la regla porque, a diferencia de las últimas, no están promulgadas por alguna autoridad, no están sujetas a sanciones, no están codificadas y no se enseñan ni se apela a ellas cuando se critica la "performance" lingüística de una persona. Como puede observarse, la concepción de regla de este autor se pone en tensión con la noción de "norma"

³¹ Estas condiciones son producto de una reformulación de las realizadas en Lewis (1969).

conocimiento pobre: puede ser potencial puesto que, aunque podamos llegar a la conclusión de que cualquiera de nuestras convenciones satisface las propiedades que permiten definir las como tales, no estamos capacitados para llevar a cabo el razonamiento que permite llegar a tal conclusión; puede ser, además, un conocimiento irremediadamente no verbal, ser un saber tácito o estar basado en evidencia tácitamente conocida. Una regularidad, por último, es convencional debido a ciertas expectativas y preferencias en lo concerniente a actuar conforme a ellas; en este sentido, cuando se habla de general, se hace referencia a la habilidad del agente para aplicar actitudes generales a la instancia que tiene frente a él.

Como se puede constatar, Lewis (1969) elabora un concepto filosófico de "convención" y, para ello, contrasta este concepto con otros relativamente afines. Si bien muchas convenciones se originan por "acuerdos" (acuerdos que se explicitan verbalmente y en los que se establece una propensión común a actuar en conformidad con cierta regularidad) no toda convención se origina de este modo (este tipo de acuerdo ocurrió cuando, por ejemplo, la APA –American Psychological Association– fijó un modo universal de presentar las referencias bibliográficas). Puede darse, por ejemplo, el caso de que sólo una parte de la población juegue un rol activo en la iniciación de una convención mientras que el resto es una audiencia pasiva, o puede darse por decisiones independientes, similares o aun por simple coincidencia. En realidad, para que se establezca una convención, no importa la fuente o el momento en que ésta se creó: si existió la intención de comenzarla, si ocurrió en toda la población o en parte de ella. Lo importante es, más bien, su fuerza para amplificarse y, en alguna medida, para debilitarse puesto que estamos frente a una convención no sólo cuando se produce un intercambio de manifestaciones que evidencian una propensión a actuar en conformidad con una regularidad sino también cuando las expectativas son condicionales, es decir, cuando es verdad y conocimiento común de que, si otros lo hacen, cada uno podría actuar igualmente conforme a alguna regularidad alternativa.

Del mismo modo, el autor contrasta el concepto de convención con el de "contrato social" enunciando que el contrato social presupone, además de la conformidad general a determinada regularidad, un estado de no conformidad general a dicha regularidad llamado "estado natural" que es, a su vez, relativo a un contrato social R. Por ejemplo, frente a la regularidad de que un grupo de diez amigos van a un

restaurant una vez por semana y, cada vez que esto ocurre se les sirve un plato con diez tapas, se instaura una suerte de contrato social que los insta a comer una tapa por persona siendo esa la preferencia que se impondrá sobre una no conformidad general o un estado natural que se daría, por ejemplo, si cada uno se dejara llevar por su deseo o si se repartieran la comida de acuerdo con el orden de llegada. Este contrato social no presupone un conocimiento común como la convención y, en algún sentido, permite vincular la preferencia con la noción de fuerzas-en-la-elección de la acción o deber.

Lewis (1969) también contrasta el concepto de convención con el de "norma" En efecto, muchas convenciones podrían ser especies de normas en tanto regularidades que, por algún motivo, creemos que "debemos" respetar. No obstante, para que haya normas deben existir razones presuntivas de por qué éstas deben ser respetadas: presumimos que uno debe hacer aquello que responde a sus propias preferencias y que uno debe hacer lo que responde a las preferencias de otros, especialmente, cuando ellos pueden esperar razonablemente que yo lo haga (por ejemplo, los razones que llevan a respetar la corrección idiomática en determinados contextos de uso del lenguaje como el académico). Por otro lado, no actuar conforme a una norma ocasiona respuestas no favorables de los demás.

Asimismo, Lewis considera que la relación entre convención y "regla" resulta compleja porque este último concepto es amplio y ecléctico. En efecto, a veces se confunden con reglas, las generalizaciones, las leyes de la naturaleza o aun las verdades matemáticas, a pesar de que éstas no tienen nada que ver con la conducta de los agentes humanos, excepto que los humanos pueden obtener algún beneficio si las tienen en cuenta. También se denominan reglas a ciertas generalizaciones por las que se considera la tendencia de algunas acciones que conducen al logro de ciertos fines: estas "máximas estratégicas" o imperativos hipotéticos enuncian qué debe hacer un agente humano para alcanzar algún fin. Del mismo modo, se llaman "reglas" a determinados imperativos hipotéticos reforzados por una codificación autoritaria y por sanciones, dándose incluso la situación de que algunas de ellas se formulen como amenazas o advertencias de alguna autoridad o poder para controlar el comportamiento de una clase de personas contra sus propios intereses, o la situación en que existen sanciones tan fuertes que uno tendría razones decisivas para seguir la

regla aunque los otros no lo hicieran. Como se advierte, resulta sumamente difícil delimitar el concepto de "regla" y, por eso, Lewis, como otros tantos autores, lo explica utilizando la metáfora del juego. Tomando en consideración tal metáfora, el autor señala que las reglas se codifican fácilmente, que su codificación es usada para la enseñanza del juego mismo o para juzgar la conducta de otro y que su violación podría tomarse como evidencia de inhabilidad o no deseo de participación. Junto con estas reglas convencionales podrían surgir, a juicio de Lewis, otras convenciones, llamadas "reglas de entendimiento" –reglas informales, no escritas, temporarias, tácitas, locales- que se desarrollan a partir de un juego. El lenguaje, en líneas generales, como paradigma de la acción humana estaría relacionado con este último tipo de reglas y, en particular, lo estarían las *estrategias*, como luego se verá cuando llevemos a cabo la conceptualización psicopragmática de las mismas.

No obstante las lúcidas definiciones de Lewis, sus explicaciones no ayudan a diferenciar en forma adecuada la regla de la *estrategia* pues su concepto de "regularidad en la acción" no permite deslindar en forma totalmente apropiada una de otra³²

Sin duda, el aspecto lúdico de la conducta humana resulta de interés para estudiar el comportamiento ya que el juego, por su espontaneidad, su aparición en un medio desafiante y por su disociación –capacidad para la utilización de un objeto (herramienta o recurso) en una nueva disposición- hacen posible observar de qué modo las rutinas y subrutinas manipulativas, es decir, las que evidencian control del entorno, pueden ser practicadas, modificadas y perfeccionadas, ofreciendo una alternativa válida para comprender el lenguaje y la significación. Esto se comprueba, además, porque los juegos siguen dos patrones formales cruciales: el patrón que caracteriza al juego mismo y el que se realiza en sus diversas adaptaciones; son, por tanto, reforzantes ya que posibilitan una variación sistemática para probar los límites de la nueva habilidad aprendida mediante una experiencia lúdica y, en este sentido,

³² Hasta el mismo Grice (1968) habla del significado convencional, que denomina "significado atemporal" que para él se funda en "regularidades autoperpetuantes" Reconoce, además, que las preferencias tienen un significado atemporal a pesar de que las intenciones del hablante al emitir las en una ocasión hace que éstas tengan un significado distinto que va contra las expectativas mutuas de los miembros del grupo acerca de qué intenciones se asocian generalmente con dicha emisión. En este sentido, reflexiones como las de Grice o Lewis ayudan más a teorizar el problema del significado lingüístico que el concepto de *estrategia* en particular.

pueden ser asociados con conceptos como la enseñanza o la competencia. Por otro lado, los juegos tienen una doble consecuencia: pueden servir como un vehículo para enseñar la naturaleza de las convenciones de una sociedad pero también pueden servir para enseñar la naturaleza de las convenciones por sí mismas, por lo cual, la dimensión lúdica puede incorporarse en la investigación del comportamiento teniendo en cuenta su carácter básicamente público, o sea, social.

Al respecto, un planteo similar al de Lewis, se halla en Wittgenstein (1953), quien basa su teoría del significado en las condiciones de la "aseverabilidad". Afirma el autor que, para entender el significado de un enunciado, debemos preguntarnos bajo qué condiciones éste es aseverable y debemos entender el papel que tiene, en nuestras vidas, la práctica de aseverarlo. Esas condiciones y ese papel hacen, inevitablemente, referencia a la comunidad. Desde este punto de vista, seguir una regla (reglas que conducen al significado) sería un contrato social, un concepto que descansa en la concordancia comunal, las reglas del uso se basan en la similaridad y en los desvíos; las regularidades de los juegos del lenguaje, desde su perspectiva, son familiares en la comunidad de aquellos que los juegan. Esto excluye la posibilidad de que se siga una regla solo una vez dado que la noción de "seguir una regla" conlleva la idea de "pluralidad de usos" (esto, sin embargo, no presupone, necesariamente, una "pluralidad de usuarios"). Para que el lenguaje sea un medio de comunicación se requiere, entonces, que haya concordancia de juicios entre los hablantes. En efecto, Wittgenstein construye su visión de "formas de vida" y "juegos del lenguaje" a partir de una paradoja que surge, precisamente, de la noción de "seguir una regla":

This was our paradox: no course of action could be determined by a rule, because every course of action can be made out to accord with the rule. The answer was: if everything can be made out to accord with the rule, then it can also be made out to conflict with it. And so there would be neither accord nor conflict here. (Wittgenstein, 1953)³³

Por otra parte, apelar a la regla no tendría para este filósofo valor explicativo, dado que, para él, muchas reglas indefinidas podrían plantearse en conformidad con algún

³³ "Esta era nuestra paradoja: ningún curso de acción podía estar determinado por una regla, porque todo curso de acción puede completarse de acuerdo con la regla. La respuesta era: si todo puede completarse de acuerdo con la regla, entonces también puede comprenderse en conflicto con ella. Y así aquí no habría ni un acuerdo ni un conflicto" (Wittgenstein, 1953). La traducción es nuestra.

curso de eventos, además de que nunca podríamos determinar qué reglas subyacen a cada fenómeno, lo cual nos llevaría a cuestionar también la existencia de la regla misma³⁴ Wittgenstein (1953) considera que el comportamiento lingüístico es un comportamiento guiado por reglas porque el significado de una expresión simbólica va más allá de las circunstancias especiales de cada una de sus ocurrencias. El comportamiento verbal es "regular" ya que presupone un saber implícito relativo a cómo, a través de un comportamiento, se sigue una regla. Pero el comportamiento verbal está "guiado por reglas" en virtud de que debe estar orientado por una regla de la cual los sujetos deben tener un concepto, es decir, presupone un saber explícito acerca de cuál es la regla que uno sigue. Sin duda, el segundo saber involucra el primero dado que todo aquel que intenta poner en claro su saber práctico relativo a las reglas se encuentra, en cierta forma, previamente en una práctica en tanto participante. Asimismo, el lenguaje como conducta guiada por reglas se sustenta en el hecho de que las prácticas se ejercitan y se adquieren en común, o sea, tienen un carácter originariamente social. Las reglas son "normativas" en la medida en que orientan las intenciones de un sujeto en la siguiente dirección: las reglas vinculan la voluntad de manera tal que los sujetos que actúan no pretenden vulnerarla, es decir, el seguimiento de una regla significa omitir una posible infracción de la misma; además, quien sigue una regla debe poder justificarse frente a un crítico, esto es, tanto el saber del crítico como el saber práctico forman una suerte de arte del concepto de seguir una regla; por último, nadie puede seguir una regla de forma solipsista puesto que el dominio práctico de una regla significa la capacidad de participación social en una práctica habitual en la que los sujetos ya se encuentran previamente. Existe, entonces, un reconocimiento intersubjetivo de unas reglas que se siguen tácitamente y que pueden explicitarse desde el punto de vista científico. Junto con la posibilidad de que pueda ser juzgada la validez normativa de una regla a partir de la codificación "correcto" o "erróneo" se halla incorporado al mismo tiempo un mecanismo de autocorrección en el comportamiento guiado por reglas.

³⁴ En este sentido, Dror & Dascal (1997) afirman que el planteo de Wittgenstein podría constituir una base filosófica firme para elaborar nuevas formas de explicación de los fenómenos cognitivos, lograda a través del rechazo de un concepto, para ellos familiar, propio del sentido común, pero aún no confiable teóricamente: el de regla.

Sin embargo, la autoridad epistémica de la aseverabilidad justificada no se agota en la autoridad social de la comunidad lingüística. En ese sentido, una oración correctamente expresada, por ejemplo, no es verdadera porque las reglas de su uso reflejen el consenso o la cosmovisión de una determinada comunidad lingüística, sino porque, cuando se usan correctamente, garantizan la aceptabilidad racional de la oración. Desde esta posición, las reglas concebidas para la función expositiva del lenguaje hacen posible una referencia a objetos y estados de cosas mediante la cual puede suponerse el mundo como algo objetivo.

En suma, el concepto de regla propuesto por Wittgenstein aporta herramientas conceptuales de interés que pueden ser transferidas a la noción de lenguaje como conducta estratégica, esto es, como acción comunicativa y, en consecuencia, significativa, pero no ayuda a clarificar la diferencia entre regla y *estrategia*, de un modo taxativo.

Para Hierro Pescador (1976), también en el marco de la Filosofía del Lenguaje, en todo comportamiento sujeto a reglas (el lenguaje sería uno de ellos) hay un conocimiento de que ciertos objetos satisfacen la valoración que ese sistema de reglas comporta, y de otros que no los satisfacen. Esto, a su vez, no exige ni poder formular las reglas que se aplican ni ser conscientes de su aplicación. En efecto, para Hierro Pescador, las reglas –a diferencia de las leyes como las de la física– presuponen que los actos vinculados con su aplicación sean usualmente (aunque no siempre pues esto depende de la situación en particular) el de un sujeto que actúa intentando cumplirla, es decir, procurando que la descripción de su comportamiento sea verdadero. Las reglas son, de este modo, prescriptivas y hasta pueden estar mencionadas en el interior de descripciones.

Un planteo similar al de la Filosofía del Lenguaje es el defendido por el pragmatolingüista Leech (1983), quien rechaza cualquier intento de explicar la comunicación por medio de reglas que conecten forma y función/noción. En lugar del concepto de "regla", Leech propone el de "principio pragmático", el cual se basa en el reconocimiento de los objetivos interaccionales del hablante en el transcurso de un

acto comunicativo³⁵ El autor propone estudiar las regularidades gramaticales en términos de reglas de carácter discreto, formales, categoriales y convencionales pero sostiene que las regularidades del uso deben ser contempladas en términos de principios continuos y graduales, funcionales, de carácter valorativo y no-convencionales, dado que entiende la comunicación sobre la base de una retórica interpersonal gracias a la que el hablante usa el lenguaje como un medio para resolver un problema (cuál será la mejor forma –medios- de lograr su objetivo comunicativo – fines-)³⁶. Aquí es donde juegan un rol preponderante las *estrategias*. En realidad, para dar cuenta del proceso racional que subyace a todo acto de interpretación lingüística, Leech describe la “estrategia no formal de resolución de problemas” (pensamiento heurístico). Esta *estrategia* es usada por la mente humana en general para solucionar todos los problemas de interpretación –desde la teorización abstracta, científica hasta los problemas cotidianos- y consiste en los pasos siguientes: a) formular la hipótesis más probable, b) comprobar dicha hipótesis y, si ésta no se confirma, c) formular la hipótesis que le sigue en grados de probabilidad. En el caso particular de la interpretación lingüística, se trata de captar la fuerza ilocutiva de una expresión, lo que se logra a través del reconocimiento de los principios pragmáticos –“principio cooperativo” y “principio de cortesía”-, en una dinámica interactiva que presupone la puesta en acto de procesos interpretativos más o menos automatizados vinculados con las implicaturas, las ilocuciones más o menos directas, la atribución de determinados estados mentales, la reflexividad en la intención, la posibilidad de fallos comunicativos y la capacidad para negociar la fuerza del enunciado cuando existe cierta indeterminación.

De acuerdo con esto, la resolución de problemas que estudia la Pragmática³⁷ se ocupa tanto de los problemas de planificación que se le presentan al hablante como los problemas de interpretación que se le presentan al oyente, aunque los procedimientos

³⁵ Una postura similar es la formulada por Verschueren (1999) quien establece una diferencia entre las “máximas” o principios generales que rigen los intercambios comunicativos y son, como tales, generalmente válidos, y las “reglas”, que cuentan sólo para casos especificados (y específicos).

³⁶ Esta retórica interpersonal aparece formulada en ocho postulados principales de lo que Leech (1983) llama “Paradigma formal-funcional”

³⁷ Para explicar el proceso de resolución de problemas en relación con el uso del lenguaje, Leech (1983) utiliza el formalismo del modelo “medios-fines” que le provee la Inteligencia Artificial, aunque adaptado a sus propias necesidades (con objetivos múltiples, objetivos negativos, estados simultáneos, estados intermedios, por ejemplo).

para solucionarlos son diferentes en ambos casos. En el caso de la interpretación, se trata de un procedimiento de “metarresolución de problemas” ya que el oyente tiene que resolver “¿cuál es el problema comunicativo que el hablante trataba de solucionar cuando dijo X?” Es así como el lector del artículo que aparece en el ejemplo (11):

(11) CÓMO NOS VEN

La tercera

Santiago de Chile

A Chile le va a costar

Recuperar la confianza

En la Argentina

Qué bronca, Argentina. Nos habíamos creído de verdad el cuento de una sólida integración económica con Argentina. Ese sueño se suspende indefinidamente. Es una lástima, puesto que los pueblos argentino y chileno hemos aprendido a respetarnos mutuamente.

No es el pueblo argentino el poco confiable, sino su desastrosa clase política que defraudó una y otra vez a los acreedores internacionales, pero es la primera vez que nos defraudan a nosotros incumpliendo un protocolo internacional. Costará mucho volver a recuperar la confianza.

No corresponde acusar de imprevisión ni al gobierno chileno ni a las empresas privadas. Esto era imprevisible. Además, la decisión de integrarse con el gas argentino no sólo nos salvó en el periodo de nuestra fuerte sequía a fines de los 90, sino que nos permitió aprovechar por varios años un muy bajo precio del gas natural y electricidad.

¿Qué hacer? Lo peor es rogar al Gobierno argentino que respete los acuerdos. Ese acuerdo no tiene destino. Menos aún las amenazas de llevar el incumplimiento a las cortes internacionales. ¿Corresponde una represalia económica? Las represalias son un instrumento disuasivo de futuras carajadas como ésta, pero para que sea efectivo se debe estar en posición de afrontar un posible escalamiento. Sería bueno que Chile pudiera responder con una represalia, pero no es el caso. Hoy dependemos dramáticamente del gas argentino que nos puedan enviar y la imprevisible autoridad argentina bien puede escalar el conflicto cortando todo el suministro.

No. La mejor respuesta es dar claras y categóricas señales de mediano y largo plazo de que, en un futuro relativamente cercano, sí estaremos en condiciones de responder con una represalia ante un hecho similar, puesto que nunca más dependeremos de nuestro inestable vecino.

(*Clarín*, 27 de agosto de 2004; p.13)

va construyendo distintas hipótesis que lo conducen a corroborar, finalmente, la hipótesis última de que el locutor –periodista chileno del diario *La Tercera*-, a través de diversos movimientos estratégicos expresados en los distintos párrafos en que se estructura su texto/discurso, elabora una amenaza encubierta detrás de una declaración de fraternidad con el pueblo argentino frente al conflicto con el gas. En efecto, esto se logra mediante la utilización de actos expresivos y de la primera

persona plural, provocando la empatía con el lector, en el primer párrafo; mediante actos asertivos negativos para exculpar al pueblo argentino y al gobierno chileno y afirmativos, para inculpar a la clase dirigente argentina, en el segundo y el tercer párrafos; mediante secuencias de preguntas y respuestas que adoptan fuerza de advertencia, en el cuarto párrafo; y mediante advertencias que adquieren fuerza de amenaza, en el último párrafo.

Como puede destacarse, la *estrategia* heurística permite identificar la fuerza pragmática de un enunciado por medio de la construcción de hipótesis y la comprobación de la misma con los datos de que disponen los hablantes. Este proceso es activo, puede desarrollarse cíclicamente hasta llegar a la solución, es decir, hasta elaborar la hipótesis que tiene éxito dado que no entra en conflicto con los datos externos y presupone la información de fondo –acerca del contexto, las presunciones, la observación de principios pragmáticos como modos de regulación de la conducta social y la construcción de hipótesis, fundamentalmente por parte del oyente sobre los objetivos de lo enunciado-. Leech (1983) hace, además, una distinción entre lo que denomina "*estrategias* productivas" del análisis medios-fines que explican el modo como un hablante resuelve un problema comunicativo adscribiendo fuerza ilocutiva a una expresión, y las llamadas "*estrategias* heurísticas" de la interpretación fuertemente orientadas hacia el oyente, incorporando, en su conceptualización, la dimensión interactiva.

Asimismo, para este autor, la diferencia entre reglas conversacionales y principios pragmáticos no-convencionales es que, mientras que la infracción de una regla supone un colapso en la comunicación, la violación de un principio no lo supone, ya que el oyente interpreta dicha violación como una acción deliberada por algún propósito que debe descubrir. Parte de la *competencia estratégica* podría relacionarse, entonces, con la conducta inteligente que conduce al descubrimiento del significado, orientado teleológicamente y que presupone algún tipo de planificación, deliberación y ejecución. Al respecto, la postura de Leech se relaciona con planteos como los que hace Widdosown (1984):

La opción de estudiar la 'actuación' en lugar de la 'competencia' fuerza al analista a enfrentarse con el problema de tener que trabajar sin reglas que establezcan relaciones

unívocas entre forma y función y forma y noción. Las intuiciones del propio hablante así como el análisis detallado del discurso sugieren la idea de que la base del uso lingüístico no debe entenderse como un sistema de reglas sino más bien como modelos mentales de predicción y probabilidad que el hablante ha interiorizado de una forma ni mucho menos completamente precisa. Estos modelos mentales son a su vez generalizados y explotados como aproximaciones tentativas a la realidad. (Widdowson, 1984: 235)

Desde el campo de la Semiótica, Parret (1983, 1988) afirma que resultan centrales para el estudio de la semiosis (es decir, la significación), los conceptos de regularidad, "regla" y *estrategia*³⁸³⁹ El autor estudia tales conceptos integrándolos en un "continuum" que se extiende desde lo descriptivo hasta lo prescriptivo. Mientras que las "reglas" corresponden a la estructura de la lengua, son sistemáticas y holísticas; tienden a ser estáticas, cerradas, inmanentes; se vinculan con el que él denomina "significancia" y, en un sentido más ampliado, a la descripción de regularidades de la producción y comprensión del sentido, las *estrategias* prescriben el modo como debería realizarse el proceso comunicativo mismo. Para este autor, las "reglas" son leyes interiorizadas por medio de las cuales se puede explicar y conocer lo profundo de las secuencias lingüísticas de manera tal de revelar su estructura abstracta e idealizada al tiempo que las *estrategias* permiten conocer las regularidades de la lengua contrastando los modos como ésta es usada en diferentes dominios de la vida. En efecto, las *estrategias* son un a-priori de la comunicación pero no en el sentido ontológico o psicológico –por ejemplo, que le otorgan los mentalistas-. Son leyes en la medida en que se acogen a los parámetros explicativos de normatividad, aceptabilidad y contextualidad. El primer parámetro, el de la normatividad, hace factible explicar el hecho de que las *estrategias* sean valoradas en términos de relevancia, expresividad, contractualidad o autenticidad, esto es, por qué precisan ser pertinentes respecto de la comprensión global de un texto/discurso, respecto de la expresión de una realidad – compromiso con la verdad-, respecto de la contractualidad en el nivel interpersonal o

³⁸ La semántica de la palabra "regla", suele indicar, en términos de las afirmaciones de Parret (1983, 1988) los rasgos de ser académicas, ser deónticas y tener estructura actancial. Ser académicas implica que son aprendidas y reguladas socialmente –por ciertas instituciones, por ejemplo-. Ser deónticas implica que están prescriptas. Tener estructura actancial implica que hay una diferenciación entre el que da la regla y el que la sigue. Desde este punto de vista, las *estrategias* podrían ser analizadas como reglas (reglas, por cierto, de una naturaleza muy especial, debido a su carácter pragmático).

³⁹ Parret destaca, a su vez, que estos tres conceptos se sustentan en la concepción de tres autores: Saussure, Chomsky y Wittgenstein quienes, respectivamente, explican el lenguaje a partir de tres metáforas: la metáfora económica (el valor), la metáfora biológico-física (el estilo galileano) y la metáfora social (comunidad y juegos del lenguaje).

interaccional y respecto de la necesidad o los motivos internos de los hablantes. El segundo parámetro, el de la aceptabilidad, hace posible explicar la gradualidad en las valoraciones o juicios de los hablantes en relación con los usos del lenguaje. El tercer parámetro, el de la contextualidad, se relaciona con las restricciones que impone el contexto (situación que preexiste al discurso y que, además, está constituida por él).

En una línea de pensamiento que vincula el concepto de "regla" con el de "competencia", Lavandera (1988) evalúa la noción de "regla" y de "conocimiento de las reglas" propuesto por Hymes, expresando que este último autor formuló explícitamente las "reglas" que conforman la competencia comunicativa de un hablante y que representarían su habilidad para emplear los enunciados de manera socialmente y culturalmente apropiada. Incluso, Lavandera sostiene que Hymes no parece pensar ni que estas "reglas" puedan ser explicadas en términos de algoritmos que hagan posible producir enunciados adecuados al contexto, ni que estas "reglas pragmáticas" estén formalizadas dentro de un sistema axiomático semejante al de la gramática generativa. Para la investigadora argentina estas "reglas" "tienden a ser fragmentarias, a aparecer aisladas y a ser empleadas con escaso rigor" (Lavandera, 1988: 20) y propone que sería más pertinente cambiar la denominación de "regla" por la de "afirmaciones", "condiciones", "principios", "máximas" o "*estrategias*":

Las estrategias discursivas de Gumperz, por ejemplo, suponen una concepción activa y dinámica del hablante y del oyente en la que los propios agentes del habla pueden cambiar, e incluso crear muchos de los rasgos del contexto social de su discurso. Algunos de estos cambios, que pueden considerarse antes resultado que factor condicionante del intercambio lingüístico, son fáciles de determinar con precisión, por ejemplo, el grado de formalidad de la situación y el carácter simétrico o asimétrico de la relación hablante(s)-oyente(s). (Lavandera 1988: 25)

En este sentido, para algunos autores, el proceso de transmisión de un significado requiere que el hablante y el oyente compartan esquemas interpretativos subyacentes, cuya pertinencia para la interpretación de un determinado mensaje se marca haciendo uso de una serie de recursos verbales y no verbales. Así, por ejemplo, para Gumperz (1982a), el significado comunicativo se alcanza a través de un proceso de "interpretación contextualizada", por el que los oyentes infieren las *estrategias* e intenciones subyacentes de los hablantes, interpretando las indicaciones lingüísticas

que contextualizan sus mensajes. Dentro de la teoría de Gumperz, resulta decisivo el postulado de que estas indicaciones contextualizadoras no se limitan meramente a señalar el contexto interpretativo en el que pueden inferirse las intenciones comunicativas del hablante sino que, más bien, lo crean. El significado comunicativo depende, por tanto, del acceso compartido a los repertorios (culturalmente definidos) de recursos verbales y no verbales que guían al oyente hacia el esquema interpretativo en el que debe entenderse el mensaje (Schiffrin, 1988: 310).

Para sintetizar, si se considera que las *estrategias* pueden entenderse como reglas "sui generis", podría, entonces, pensarse la lengua como una forma de juego cuyas reglas no sólo hay que aprender –las reglas/*estrategias* tienen carácter social y, de algún modo, son mutuamente compartidas- sino también hay que establecer y regular –las reglas/*estrategias* se actualizan de un modo peculiar en cada acontecimiento comunicativo, según restricciones contextuales específicas, y se controlan o ajustan al tiempo que dicho acontecimiento comunicativo se desarrolla, a través de juegos de representación de acción-reacción de los participantes-, proceso en el que interviene, sin duda alguna, la cognición.

Vimos en el capítulo anterior, cómo para el filósofo Habermas (1984) la pragmática universal tiene como propósito el estudio de las condiciones universales del entendimiento posible. Los presupuestos universales de la acción comunicativa que este autor postula permiten explicar los actos de habla como un tipo de acción orientada al entendimiento. No obstante, Habermas afirma que otras acciones sociales, entre las cuales ubica la lucha, las relaciones de poder, la competencia y, en líneas generales, lo que llama el comportamiento estratégico, son considerados derivados de la acción orientada al entendimiento. En efecto, la acción estratégica se define como una forma de acción que responde al patrón utilitarista de acción racional con arreglo a fines, y se distingue de la acción comunicativa porque, a diferencia de ella, queda en suspenso la pretensión de validez ligada con la veracidad⁴⁰ Habermas expresa que la comunicación encubiertamente estratégica no representa un modelo de comunicación humana ya que el sujeto de los actos de habla encubiertamente estratégicos tiene que simular un uso no estratégico del lenguaje, con lo que, según

⁴⁰ Ver los capítulos primero y tercero para mayores precisiones.

Apel (1973, 1983, 1994), se pone en evidencia la dependencia de la comunicación encubiertamente estratégica del habla basada en las pretensiones de validez⁴¹ Esta posición no será puntualmente la nuestra dado que connota negativamente la *estrategia*; sin embargo, ofrece una aproximación entre el concepto de competencia comunicativa y de argumentación que resultará significativo para nuestro desarrollo posterior de la *competencia estratégica*.

En la medida en que los escenarios sociales y principalmente los institucionales imponen restricciones sobre los tipos de comportamientos lingüísticos (y no lingüísticos) que deben adoptarse, suele invocarse la injerencia de "normas" comunicativas que, en general, son vistas como específicas de una comunidad, asociadas con valores, y determinadas por elecciones reguladas por parámetros sociales y culturales. Las "normas" son, entonces, maneras de hacer, de ser o de pensar socialmente definidas y sancionadas. Estas "normas", trabajadas desde una perspectiva dinámica, tienen que ser concebidas como procesos de uso en los cuales se relacionan tanto dimensiones culturales -contraste entre sociedades orales y letradas, patrones de vida rurales versus urbanos, entornos mayoritarios o subculturales, fuerzas políticas, ideológicas y actitudes lingüísticas, por ejemplo- como dimensiones sociales -clases sociales de los participantes de la comunicación, etnia y raza, nacionalidad, grupo lingüístico, religión, edad, nivel de educación, profesión, parentesco, género, preferencia sexual, entre otras-. La "juridicidad" que las sustenta se debe a que las "normas" constituyen un conjunto de prescripciones explícitas y sistemáticas, que ayudan a definir tareas en una esfera particular; han sido enunciadas por autoridades "competentes", es decir, aquellas a quienes se encomendó la misión y que, además, la han ejercido en las formas institucionalmente

⁴¹ Para autores como Apel (1973, 1983, 1994) el intencionalismo de Grice (1975) reduce el significado a un fin transcomunicativo de acciones instrumentales en la medida en que reduce el significado a intenciones de acciones llevadas a cabo con arreglo a fines de los actores individuales, los que buscan producir efectos perlocucionarios a través de un uso instrumental del lenguaje. Por esta razón, Apel prefiere distinguir entre "intenciones orientadas al éxito" e "intenciones orientadas al entendimiento", siendo las primeras parasitarias respecto de las segundas. Un intento de vincular ambos tipos de intenciones puede encontrarse en Badura (1972), quien, en el mismo sentido que Habermas, distingue dos tipos de subcompetencias interrelacionadas dialécticamente: a) una subcompetencia de carácter hermenéutico-analítico, definida como la capacidad para la adecuada toma, transformación y producción de información necesaria para tratar determinados temas, valorarse a uno mismo y relacionarse con nuestros interlocutores en la comunicación; y b) una subcompetencia de carácter táctico-retórico entendida como la habilidad situacional, capacidades o técnicas que hacen posible llevar a cabo acciones lingüísticas efectivas y acordes con la realización de las intencionalidades que las subyacen, lo que inscribe la comunicación en una dimensión práctica, ética o axiológica e ideológica.

convenidas; es la propia institución que, a su vez, faculta a que ciertos sujetos ejerzan "competencias" para juzgar y hasta para capacitar a los otros. Asimismo, junto con las "normas" instituidas u oficiales existen otras que "compiten" por emerger tales como las denominadas "normas periféricas", "precarias" o aun "transitorias" Por otro lado, en toda situación comunicativa, la dimensión normativa se manifiesta a través del marco de finalidades explícitas compartidas por los participantes de la interacción, más allá de que las metas efectivamente alcanzadas puedan ser diferentes entre ellos. Del mismo modo, se articula una relación interpersonal con un conjunto de relaciones socio-culturales que sobrepasan el marco en que se desarrolla una interacción particular superando, en algún sentido, las "negociaciones" mediante las cuales los participantes logran contactos momentáneos y a veces superficiales.

En realidad, desde el enfoque psicopragmático, podría reevaluarse el concepto de "norma" y normatividad adoptando una perspectiva más adecuada que permita definir la *competencia estratégica*. En efecto, podemos afirmar que ésta se sustenta en un presupuesto que es el de que la mente (o mentalidad) humana tiene carácter normativo, lo que, a su vez, también presupone la capacidad de elaborar un juicio con fuerza normativa. Esto se debe a que en todo proyecto individual (incluya o no lenguaje, aunque en la mayoría de nuestros actos el lenguaje se halla presente) están involucrado los otros –dimensión social y cultural- y la consecución de nuestro proyecto depende, entre otras cosas, de que seamos capaces de juzgar la acción del otro contra estándares socialmente negociados o vigentes-. Las "normas" serían, entonces, formas de denominar estos estándares que rigen gran parte del uso de lenguaje y su cognición dada la naturaleza activa e interactiva de la lengua; tales "normas" involucran aspectos ortográficos y relacionados con la corrección hasta cuestiones referidas a principios conversacionales o la estructura cultural y sociolingüística de los intercambios. Desde esta perspectiva, la *estrategia* incluiría, en alguna medida, la capacidad para utilizar dichos estándares o "normas" de acuerdo con un propósito comunicativo específico de manera tal de lograr el reconocimiento social de un texto/discurso particular.

2.1.2 La estrategia como conducta adaptativa: dimensión psicopragmática.

Como hemos estado presentando, desde ciertas posturas teóricas, la definición de *estrategia* se ha vinculado fuertemente con un conjunto de técnicas y habilidades de comunicación eficaces orientadas a la práctica. Tal visión ha conducido a convertir la teoría de la *estrategia* en una "teoría de la excelencia" o una "teoría del éxito", con aplicaciones en campos diversos. No obstante la fuerte influencia de tal conceptualización, nosotros consideraremos la *estrategia*, más bien, a partir del estudio de las operaciones lingüísticas eficaces que conducen la interacción comunicativa, abonando la explicación con el estudio de los procesos cognitivos y mentales que intervienen en ella, así como también los correlatos que se evidencian entre dichos procesos y los procesos verbales mismos. La conducta estratégica, será, de este modo, una conducta fundamentalmente "adaptativa" y la *competencia estratégica* será, así, una forma de "performance cognitiva" que hace posible planificarla y ejecutarla⁴².

El enfoque psicopragmático toma como fuente insoslayable la Lingüística Cognitiva (Cucatto, A. et al., 1998a.; Cucatto, A. y Cucatto, M., 1998b; Dirven & Verspoor, 1998; López García, Morant & Jiménez Ruiz, 1998; Langacker, 1987, 1991, 1998; Cucatto, M., 2001c, 2002b, 2005) porque ésta redefine de un modo más "realista" el lenguaje y la significación. En efecto, para la Lingüística Cognitiva la realidad está construida por la mente del que la contempla; esto, sin embargo, no impide que lo esté de una manera altamente estructurada que haga factible superar las resistencias que dicha realidad les impone a los sujetos incorporados en ella (restricciones externas tanto positivas como negativas que, respectivamente, facilitan o impiden la praxis). Desde esta perspectiva, las expresiones lingüísticas y los conceptos que usamos para referirnos al mundo podrían reemplazar los sistemas funcionales semántico-pragmáticos de procesamiento de información, propios del enfoque simbolista o

⁴² Reconocemos que hablar de "performance cognitiva" constituye una suerte de oximoron, especialmente si se considera en forma estricta lo que la literatura ha señalado respecto de la oposición "competence" vs. "performance". Sin embargo, en nuestra tesis, nos proponemos demostrar que es posible tanto conceptualizar el pensamiento como un tipo de actividad cuanto afirmar que los procesos lingüísticos constituyen un modo manifiesto de expresar (y comunicar) dicho pensamiento.

formalista⁴³ La información, entonces, no se entiende en un sentido sustantivo sino en términos de relaciones como resultado de una suerte de "empaquetamiento" a través del cual se "in-forman" los procesos –sensoriales, motores o mentales- del propio sujeto mediante los cuales se modelan las resistencias que emergen como resultado de la praxis. Se define la praxis como una actividad "dirigida-a-una-meta" ("goal-directed"), actividad no siempre consciente, orientada al control del entorno a fin de satisfacer las metas propias. Estas metas son de naturaleza diversa y poseen también carácter afectivo en tanto están implicados deseos, creencias y emociones de los sujetos. Por otro lado, las representaciones cognitivas de dichas metas son planes incorporados en esquemas ejecutivos (Pascual-Leone, 1997) por los cuales se modifica la realidad y se la pone "al servicio" de la experiencia humana. A través de esta experiencia reflexiva –el sujeto refleja el mundo a fin de hacerlo epistemológicamente accesible- se elaboran esquemas y complejos de esquemas que se utilizan en actos de significación que hacen posible, en suma, categorizar la experiencia. Estos actos son generadores de informaciones y síntesis dinámicas, básicamente enriquecedoras de la realidad en la medida en que no sólo asignan esquemas o formas al "in put" sino también porque crean nuevas configuraciones relacionales para reflejar nuevos aspectos de la in-formación que la realidad nos impone. En este sentido, la importancia del pensamiento estratégico resulta condición "sine qua non" porque se relaciona con la creatividad inherente a la "performance" humana. En efecto, la cognición humana permite producir algo "totalmente nuevo", esto es, ejecuciones que no están prefiguradas en la combinatoria del conocimiento previo almacenado en un sujeto; que no son sólo el resultado de un aprendizaje sino que están producidas por una síntesis dinámica, creativa, enriquecedora de la realidad que, por ejemplo, la experiencia lingüística nos provee.

El pensamiento estratégico puede relacionarse con:

It is a collection of rational heuristics for assigning to tasks a specific model of the mental processes in the subject that intervene in production of the task performance. These

⁴³ Recordamos al lector que, cuando hablamos de los "sistemas funcionales semántico-pragmáticos de procesamiento", hacemos alusión al concepto de función en el sentido lógico y matemático –proyecciones estructurales y manipulación simbólica- al que recurren los modelos genéricamente denominados formalistas para explicar los que dichos autores llaman "funcionamiento" de la mente, y no al concepto de función en el sentido operativo e interactivo, presentes en modelos opuestos al formalismo, como, por ejemplo, el que provee la Lingüística Cognitiva.

models are always relative to a chosen strategy and stipulated situation. (Pascual-Leone, 1997: 80)⁴⁴

Las conductas mentales humanas están basadas en la intencionalidad, los propósitos, los motivos, los valores y la teleología –la orientación comunicativa-. Esto obliga a realizar distinciones entre procesos ejecutivos –que incorporan planes de acción- y procesos de acción –que implementan acciones, representaciones, etc., es decir, “realizaciones” (“performances”) de cualquier tipo-. Asimismo, deben distinguirse unidades de carácter operativo o procedural –que se refieren a transformaciones locales o procedimientos- y las unidades declarativas o figurativas –que representan “objetos” mentales o estados, signos, condiciones, que la mente ordena y a los que, a su vez, pueden aplicarse transformaciones locales-. Dentro del procesamiento ejecutivo, las unidades operativas toman la forma de planes estándares para la acción o esquemas ejecutivos mientras que los esquemas figurativos o declarativos correspondientes son estructuras de conocimiento básico, o sea, sistemas de estructuras temporalmente organizados llamados “marcos” (“frames”), “guiones” (“scripts”) o “narraciones” (“narratives”, según Bruner, 1990), “modelos mentales” (Johnson-Laird, 1983), “modelos cognitivos idealizados” (Lakoff, 1977, 1982) “espacios mentales” (Fauconnier, 1985; Fauconnier & Turner, 1998), “dominios cognitivos” (Langaker, 1987, 1991, 1998). Estas estructuras de conocimiento son sistemas semántico-pragmáticos de representaciones genéricas y constituyen complejas armazones de los objetos distantes estipulando tipos de procesos operativos que pueden aplicarse a dichos “objetos” de modo tal de realizar, sobre ellos, continuas modificaciones. Se denomina “modalidades” a los tipos de procesamiento que difieren cualitativamente en su contenido (hay pensamiento visual, auditivo, somato-sensorial, afectivo, verbal, etc.) y se llaman “modos” a los tipos de procesamiento que se encuentran en las modalidades y difieren cualitativamente en sus características estructurales y funcionales (por ejemplo, hay pensamiento más o menos operativo, ejecutivo o figurativo). Desde esta perspectiva, podría destacarse que la modalidad afectiva coordina con el procesamiento cognitivo por procesos interpersonales (o intersubjetivos) y sus derivados, y por los procesos personales (subjetivos o

⁴⁴ “Se trata de una colección de heurísticos racionales que asignan a las tareas un modelo específico de los procesos mentales subjetivos que intervienen en la producción de la ejecución de la tarea. Estos modelos son siempre relativos a la estrategia elegida y a la situación estipulada” (Pascual-Leone, 1997: 80). La traducción es nuestra.

individuales). Las emociones son experiencias afectivas conectadas a ambos; a su vez, los afectos pueden formularse psicológicamente como esquemas que activan otros esquemas ejecutivos y estructuras de conocimiento relevantes. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que las metas cognitivas son, en última instancia, afectivas en tanto están sustentadas en los deseos, motivaciones, disposiciones, emociones o presunciones de los participantes⁴⁵ tal como se evidencia en la actitud del productor del texto/discurso siguiente, quien usa la primera persona, selecciona expresiones que implican valoración: "feliz", "amigo", "humilde", "respetado", "bien"; organiza la información narrativamente, para incorporar la experiencia; emplea oraciones breves para indicar contundencia y convicción; y estructura su texto/discurso como una despedida:

(12) Adiós al amigo

Nos conocimos hace muchísimos años. Desde la época simple y feliz de nuestra niñez.

Por eso puedo decir que fuimos amigos desde siempre.

Y mantuvimos esa amistad a lo largo de todo este tiempo con el respeto antiguo hacia los otros. Eso que cada vez se practica menos en esta Argentina frívola y pobre. Uno quiere entrañablemente a los amigos de la infancia. Pero cuando uno de ellos se destaca, esa amistad se transforma en mucho de admiración. Y esa mezcla de respeto-amistad-admiración es lo que me acompañó durante muchos años respecto de René Favalaro.

Un hombre que prefirió volver a su país dejando de lado reconocimiento científico, mejores posibilidades para desarrollar su capacidad intelectual y mejor calidad de vida.

Un hombre que, desde el comienzo, quiso conocer, y lo hizo, cómo era la gente de su país.

Un hombre humilde que, desde su hogar, conoció el verdadero valor de las pequeñas cosas. Esas cosas que conforman la cosmogonía de las grandes personalidades.

Hace unos días leí que en las antiguas civilizaciones, se guardaba veneración por los mayores pues se creía eran los dueños de la sabiduría.

Qué lejos estamos en tiempo y en calidad.

Qué país, éste en el que le damos mayor importancia a hechos menos trascendentes que a la desaparición de un hombre respetado mundialmente por su contribución a la ciencia médica, a un hombre que dedicó gran parte de su vida y todos sus bienes personales a una obra única en Sudamérica: la Fundación que lleva su nombre.

⁴⁵ Estos modos diferentes de procesamiento están localizados en distintas zonas del cerebro, lo que sugiere que son formas naturales de procesamiento: los esquemas operativos están localizados en el lóbulo frontal; los ejecutivos-operativos, en el cortex prefrontal; los esquemas figurativos están localizados en los lóbulos parietal, occipital o temporal, dependiendo de la modalidad del procesamiento; las estructuras de conocimiento básico, parecen estar localizadas en la intersección de tres lóbulos figurativos –región parietal-occipital-temporal-, centros asociativos altos terciarios y cuaternarios; los afectos se conectan con el sistema límbico – posiblemente regulado por el lóbulo prefrontal-.

Y digo despreciar porque sinceramente así lo creo: quienes desde distintos niveles del establishment, debieron oír al Dr. Favaloro no lo hicieron. Quienes podían demostrar el agradecimiento del país, hacia un hombre único, miraron hacia otro lado. Olvidaron quien los estaba llamando. Olvidaron todo el bien que hizo a muchísimas personas, el hombre que necesitaba que alguien tomara una decisión e hiciera cumplir las obligaciones contraídas. Ahora muchos se lamentan. Ahora llega el análisis, las interpretaciones y toda la parafernalia de frases y especulativos dolores. Ya es tarde. Ya Favaloro no está. Ya mi amigo no conversará más conmigo. Ya no vendrá más a su ciudad, que es también la mía. Pero desde aquí y desde el tremendo dolor que siento, quiero acompañar la angustia de su familia, de sus otros amigos, y de todos quienes lograron, gracias a René Favaloro, vivir.

(David Harare, *El día*, 2 de agosto de 2000; p.18)

Además, los seres humanos tienen conciencia y la conciencia tiene poder causal. Pueden, ejerciendo un esfuerzo mental, focalizar en esquemas para hiperactivarlos o descartar esquemas si éstos no interesan a las metas ejecutivas y afectivas que, en ese momento, resultan dominantes. De esta manera, podría hablarse de un dinamismo que hace que las "performances" o las conductas mentales (la percepción, la imaginación, el pensamiento, el lenguaje, la capacidad motora, etc.) sean mínimamente complejas al tiempo que resultan máximamente adaptativas. Esto se logra a partir de un "principio de sobredeterminación esquemática de la performance" ("schematic overdetermination of the performance", Pascual-Leone, 1997) por medio del cual, en cualquier instancia, la "performance" se sintetiza por el grupo dominante (o sea, más activado) de esquemas compatibles dispuestos en el campo de activación del cerebro en el momento de elaborar una respuesta. No obstante, los mecanismos mentales no son infalibles; por ejemplo, los esquemas involucrados pueden ser excesivamente contradictorios y, en ese caso, la mente no logra generar una representación adaptativa de las circunstancias actuales. Tal es el caso de lo que le sucede al lector y al periodista que hace la entrevista en el ejemplo (13) ya que en ellos compiten dos esquemas mentales sobre la violencia prácticamente incompatibles entre sí y que no puede integrarse —el modelo de violencia elaborado por ciudadanos de clase media argentina y el modelo de violencia elaborado por delincuentes—:

(13) **Cada vez son más guachos.** Jorge tiene 42 años. Contesta con un "más o menos 15" cuando se le pregunta desde cuándo roba, y agrega: "claro que

ahora es distinto, cada vez son más guachos, pero vos escuchás por ahí que ese de catorce le pegó un cohetazo a una vieja que no tenía guita, entonces dicen que el guacho estaba drogado. Mezclan todo, ¿entendés? ¿Qué tiene que ver que esté drogado? Yo no te digo que no pase por ahí, porque algo de eso hay. Pero si un pendejo le va a pegar un corchazo a alguno lo va a hacer estando duro o careta. Van al montón. No se piensan en ninguna mano. Van al boleo. Si tenés algo mejor para ellos. Si te quieren poner te ponen igual"

- Lo cuenta como si salieran a divertirse...

- Y algo de eso hay. Los que paran acá en la esquina, por ejemplo, que se juntan a chupar. Están toda la noche así pasándose una botella entre ocho, y después salen a ver qué onda. ¿Cuántas banditas hay así? Miles.

- Cuesta entender por qué se arriesgan así.

- Porque no les importa nada, no están para el afano. Ayer estaban tirando bolsas en el corralón durante doscientas horas, por dos mangos. Bueno, cae Pedrito y les dice que el otro día descuidó una cartera, y había no sé... trescientos palos. Así, en ese ratito, es fácil, tirás las bolsas a la mierda y a probar suerte. Antes el que laburaba, laburaba, y el que vivía del afano, vivía del afano. Ahora los pendejos no viven del afano, zafan el momento.

("La violencia según tres ladrones "de los de antes" *Revista Veintidos*, 29 de junio de 2000; p. 90)

El uso del lenguaje es una interacción controlada de modo tal que cada participante, como si fuera un jugador, debe abstraer la dialéctica de sus interacciones mutuas, recíprocas. Del mismo modo, los otros con los que uno interacciona emergen en la praxis como alguien que se "presume" que tiene una subjetividad y una mente como la nuestra; por otra parte, los seres humanos son "experimentados" no sólo como fuente de causalidad independiente sino como fuente de causalidad premeditada (mentalmente mediada, pensada, planificada, voluntaria). Este juego de causalidades premeditadas se pone de manifiesto en un texto/discurso como el siguiente:

(14) **Leo**
23 de julio – 22 de agosto
Tu trabajo está a punto
de premiarte con una
gran alegría. Te espera
un futuro brillante si
miras a los que te rodean
y escuchas sus consejos.
 Horóscopo para los que tienen un Golf

en el que el contenido del mensaje –sobre un futuro auspicioso- aparece asociado a un conjunto de signos zodiacales –el lector, causalmente, irá al suyo- que, a su vez, se

vincula con la causa primera que es la que encierra la intención comunicativa –un texto/discurso escrito para quienes tienen el auto Golf, que es el objeto que se pretende vender-. Estas causas presentan, entre sí, una compleja dinámica puesto que una motiva la otra y, de esta forma, se configura la cadena premeditada de acciones/razones que conducen al lector de esta publicidad a convencerse de adquirir el auto mediante la experiencia con el horóscopo.

Las *estrategias* son el resultado de procesamientos ejecutivos. Los esquemas ejecutivos que intervienen en dichos procesos arrastran planes temporalmente estructurados y regulan la movilización y la "colocación" de operaciones mentales más elevadas relacionadas con la "macrocognición" (recursos mentales, por ejemplo, atención, focalización de la atención, inhibición/interrupción del centro de atención, aprendizaje de contenido y aprendizaje estructural, factores de campo, etc.). Por otro lado, las *estrategias* ejecutivas "adecuadas" ("suitable") y la aplicación repetida de esquemas operativos adecuados conducen a los sujetos a crear, a su vez, complejos esquemas figurativos –llamados genéricamente "estructuras de conocimiento"- que incorporan características sustantivas o relacionales de objetos, personas y situaciones en sus intercambios dinámicos. Guiados por las totalidades funcionales que son dichas estructuras de conocimiento, los sujetos persiguen metas (fuertemente determinadas por la afectividad) a través de un interjuego de esquemas figurativos, operativos y ejecutivos en interacción con las "resistencias" de la realidad. La *estrategia* se vincula con procesos que se definen como "razón vital" -razón aplicada a asuntos de la vida real-, resolución de problemas creativos -ejecuciones o "performances" "verdaderamente novedosas" ("truly novel")- de cualquier tipo.

Por eso, para explicar muchas de las situaciones cotidianas en las que se halla inmerso el hombre común, especialmente aquellas a las que no les puede adscribir una causalidad física sino que, por el contrario, debe "apropiarse" subjetivamente, o sea, debe interpretar, éste necesita elaborar lo que comúnmente se denomina "sentido común" o "teoría ingenua de la mente" Esta teoría se refiere a la habilidad que tienen las personas de asignar estados mentales a sí mismas y a los demás, y de poder predecir, en consecuencia, el comportamiento a partir de tales estados⁴⁶ Se trata del

⁴⁶ Para algunos autores, Olson et al (1990), esto surge en los primeros años de vida (2 a 6 años) cuando los niños adquieren los predicados mentales que les permiten reconocerse a sí mismos y a otros como "seres que piensan" y elaboran, en forma concomitante, piezas léxicas para designar tales predicados.

surgimiento de una capacidad para hacer distinciones entre el mundo y las representaciones mentales que hacemos de él. Tal capacidad revela, sin duda, el desarrollo de un nivel metarrepresentacional por medio del que podemos discernir entre los contenidos proposicionales –descripción de un estado del mundo (correcta o incorrecta, o sea, verdadera o falsa)- de una actitud proposicional –gracias a la cual expresamos un estado mental relativo a un estado del mundo; si ese hecho ha ocurrido o no resulta, en verdad, irrelevante-. Desde este punto de vista, la conducta estratégica podría vincularse directamente con esta capacidad de elaborar “modelos” o “teorías de las situaciones”

Asimismo, para dar cuenta de tal capacidad de “pensar estratégicamente la realidad” se suelen adoptar dos perspectivas: una que la crítica ha llamado “ontogenética” propone una teoría de la simulación y considera que la comprensión de la mente obedece a la presencia de estructuras representacionales producidas por procesos más bien generales a todos los dominios –la mente operaría de un modo estratégico con un funcionamiento de tipo holístico, integrado, casi ecológico podría decirse-; otra, que se ha llamado “filogenética”, propone una teoría del módulo innato y explica la cognición a partir de las computaciones realizadas por mecanismos mentales específicos de un determinado dominio o “módulo” de la cognición -habría, así, un pensar lingüístico estratégico que no necesariamente se relacionaría con otros dominios de conocimiento-.

Si se piensa puntualmente en la “teoría de la simulación” (Gordon, 1986; Harris, 1991) se advierte que los seres humanos solemos emplear nuestras tipologías empíricas y generalizaciones para atribuir a otras personas los estados en que nosotros precisamente nos hallaríamos si nos encontráramos en tal situación; dicho de otro modo, empleamos nuestra propia mente para simular los estados mentales de otros. La *estrategia* involucraría, entonces, una suerte de análisis total de la situación y la conducta verbal estratégica no sería sino una reacción inteligente frente a dicha situación. Desde este punto de vista, la proyección que realiza el sujeto hablante sobre su oyente se expresaría como la capacidad que tiene el primero de pensar sobre el pensar del segundo, elaborando, para ello, un modelo de situación propio pero que surge de la simulación de la experiencia del otro. Esta actividad supone, en mayor o

menor grado, una distorsión de la realidad dado que se ponen en juego “modelos de situación” diferentes; hay, en suma, dos representaciones distintas: una que pretende ajustarse a los hechos o sucesos que acontecen en la realidad y otra, a veces contradictoria, en que se computa lo que sucede en el mundo según la perspectiva subjetiva de los hablantes. De este modo, en el ejemplo (15):

(15) [...] En mis fichas tengo una buena descripción del *Santa Fe Palace*, que no se llama Santa Fe ni está en esa calle; aunque sí a un costado. Lástima que nada de eso pueda ser realmente descrito, ni la fachada modesta con sus carteles promisoros y la turbia taquilla, menos todavía los junadores que hacen tiempo en la entrada y lo calan a uno de arriba abajo. Lo que sigue es peor, no que sea malo porque ahí nada es ninguna cosa precisa; justamente el caos, la confusión resolviéndose en un falso orden: el infierno y sus círculos. Un infierno de parque japonés a dos cincuenta la entrada y damas cero cincuenta. Compartimentos mal aislados, especie de patios cubiertos sucesivos donde el primero una típica, en el segundo una característica, en el tercero una norteña con cantores y malambo. Puestos en un pasaje intermedio (yo Virgilio) oíamos las tres músicas y veíamos los tres círculos bailando; entonces se elegía el preferido, o se iba de baile en baile, de ginebra en ginebra, buscando mesitas y mujeres [...] Me parece bueno decir aquí que yo iba a esa milonga por los monstruos, y que no sé de otra donde se den tantos juntos. Asoman con las once de la noche, bajan de regiones vagas de la ciudad, pausados y seguros de uno o de a dos, las mujeres casi enanas y achinadas, los tipos como javaneses o mocovíes, apretados en trajes a cuadros o negros, el pelo duro peinado con fatiga, brillantina en gotitas contra los reflejos azules y rosa, las mujeres con enormes peinados altos que las hacen más enanas, peinados duros y difíciles de los que les queda el cansancio y orgullo. A ellos les da ahora por el pelo suelto y alto en el medio, jopos enormes y amaricados sin nada que ver con la cara brutal más abajo, el gesto de agresión disponible y esperando su hora, los torsos eficaces sobre finas cinturas [...]

(Cortázar, “Las puertas del cielo”, *Bestiario*)

el relator del cuento “Las puertas del cielo” presenta una visión “distorsionada” de un baile popular -una “milonga”- construido según la perspectiva del propio narrador, un abogado de clase acomodada. El mismo narrador destaca la idea de su texto como “visión” elaborando imágenes de gran fuerza expresiva mediante una selección léxica particular que se centra en torno a la palabra “monstruos”; y la idea de su palabra como “distorsión” enunciando frases que califican su discurso: “buena descripción”, “lástima que nada de eso pueda ser realmente descrito”, “nada es ninguna cosa precisa”, “confusión”, “falso orden: el infierno y sus círculos”, “pasaje intermedio (yo Virgilio)”

De acuerdo con la segunda postura, la filogenética, el módulo lingüístico es capaz de recibir y procesar un tipo específico de información ya desde edades tempranas, por lo cual es posible comprender el funcionamiento de la mente (Leslie, 1987; Fodor, 1992; Karmiloff-Smith, 1995). Existiría un sistema simbólico formal independiente del lenguaje que permite, a su vez, la elaboración de representaciones "transparentes" que se ajustan a los hechos del mundo y "opacas" o secundarias que constituyen representaciones de representaciones, son representaciones "desdobladas" ("decoupled") que, por su parte, son un prerrequisito para la metarrepresentación. En este sentido, si consideramos que la *estrategia* puede ser comprendida como una "teoría de la situación" que elaboran los sujetos competentes comunicativamente, adquirirían gran protagonismo no sólo los módulos de conocimiento involucrados (incluido el lingüístico) sino también el sistema formal independiente porque sería el cargado de "interpretar" la información analizada por tales módulos.

De un modo u otro, se adopte una perspectiva integrada o autónoma, lo cierto es que el plano del pensar estratégico suele vincularse con la elaboración de una teoría o modelo de estados mentales propios o ajenos que, tomando como base la clasificación de autores como Perner (1994), podrían clasificarse en:

Percepciones y cogniciones, que recogen información del mundo exterior, la almacenan y, a veces, la distorsionan.
Sentimientos o emociones, que pueden entenderse como resultado de la evaluación subjetiva que realizan los hablantes de la información que recogen, tomando como parámetro lo que ellos desean y esperan.
Deseos e intenciones, que son los estados mentales que especifican cómo debería cambiar el mundo o la realidad exterior y qué es lo que podría producir estos cambios.

En realidad, cuando hablamos del "pensamiento estratégico" y decimos que puede comprenderse como una "teoría de la situación", estamos haciendo referencia a los siguientes aspectos:

1-. El hablante elabora un modelo de lo que cree que está pasando –elabora un modelo primitivo de situación, puesto que se encuentra ligado a la realidad por un modelo único, el de la situación real o actual-, o elabora o dispone de múltiples modelos puesto que puede representar situaciones diversas (pasadas, futuras, reales o hipotéticas, empatizar o no con los otros-). Esto se ve en el ejemplo (16):

(16) Para Samantha, lo de que no hay hombres no rige. Sí rige para las mujeres de 40 para arriba. Esto es porque el hombre de 40 años busca una mujer más joven. Decir que no hay hombres es como decir que no hay zapatos. El problema es qué tipo de hombre quieren las mujeres. Hay tantas posibilidades de que Franco Macri se enamore de mí, una cincuentona con canas teñidas, como de que yo reciba un ataque chilita. Las de 20 dicen que no hay hombres porque rige la ley del histeriqueo. Ellas y ellos histeriquean. Los hombres de 40 para arriba también histeriquean, porque no se les para y porque no quieren usar preservativo ni por casualidad. Por otro lado, se vuelven locos por las lolitas. No hay hombres para establecer una relación de pareja. Ellos son más vivos que nosotras porque saben disociar el amor del sexo en general. Pero la mujer se acuesta y se enamora. Tanto el hombre como la mujer utilizan la calculadora. El hombre calcula la belleza y es más exigente: no perdona una estría ni una arruga. También hay mujeres que calculan cuanto valoran la billetera.

(Viviana Gorbato, *La Primera*, 30 de junio de 2000; p. 68)

en el modo como la locutora construye un modelo de la situación actual –realidad de hombres y mujeres de más de 40 años-, manifestando empatía con la figura femenina, adoptando una postura crítica respecto de la masculina y distanciándose del modelo femenino de "las de 20" o las "lolitas"

2-. Selecciona y utiliza dispositivos verbales para formular de un modo más o menos explícito esta teoría. En el caso del texto del ejemplo anterior, esto se advierte a través del uso del presente enunciativo, de la genericidad de los sintagmas empleados: "hombres", "mujeres", "ellos", "ellas" y de juegos significativos que se realizan con algunas expresiones tales como el verbo "calcular"

Por otro lado, cuando hablamos de "pensamiento metaestratégico", que podría comprenderse como una "teoría de la representación de la situación", hacemos referencia a los siguientes aspectos:

1-. El hablante puede aplicar sus modelos para elaborar una teoría sobre los mismos, es decir, está en condiciones de elaborar metarrepresentaciones, como por ejemplo, puede observarse en el caso de la representación errónea o de las falsas creencias, en las que las representaciones internas que se crean son diferentes de las que se debían crear. O cuando instamos al otro a la elaboración de una representación

errónea, instalando, por ejemplo, una falsa creencia o presunción. Así, en el siguiente texto:

(17) VIDA DE PERROS

2 años y dos meses

Ignacio y su papá estaban sentados en la puerta de la casa, tomando una gaseosa, cuando por la vereda pasó Hunter, el doberman de un vecino.

-¡Hunter, Hunter! –lo llamó el padre. Pero el animal siguió de largo.

-¿Viste Ignacio? Hunter no nos saludó –comentó el hombre.

Ignacio pensó un poco y luego observó:

-¡Pero papá! ¿Cómo querés que Hunter nos salude si no tiene manos?

(Palabras mayores, Revista VIVA, *Clarín*, 30 de mayo de 1999; p. 86)

el padre pretende imponer a su hijo una teoría falsa sobre una situación –el hecho de que Hunter, el perro del vecino, pase sin saludar-; sin embargo no logra imponerla totalmente porque el hijo la acepta sólo en forma parcial –el perro no saluda porque no tiene manos-.

2-. Selecciona y utiliza dispositivos verbales para formular, de un modo más o menos explícito, esta teoría. En el ejemplo anterior, esto se realiza a través de la inversión de significado que se opera en la expresión “vida de perros”, en la mención del verbo que indica el acto de habla: “saludar” y, al final, en la repregunta.

Como puede observarse, el plano estratégico y el metaestratégico son sólo instancias diferentes de un proceso de pensamiento cada vez más complejo y abstracto y, sobre todo, de mayor alcance, proceso en el cual el lenguaje (mediante el que se puede figurativizar tanto la situación cuanto el modo de entenderla o interpretarla, o sea, de qué manera el hablante orienta al oyente a hacerlo), posee un relieve decisivo por el carácter fuertemente simbólico que adopta⁴⁷

Por otro lado, Verschueren (1999), a partir de una concepción de la Pragmática como una perspectiva general cognitiva, social y cultural que permite estudiar los fenómenos

⁴⁷ Cuando hablamos de carácter simbólico nos referimos a un sentido semiótico original, es decir, al poder del lenguaje para crear situaciones o estados de cosas y para crear, además, las condiciones a fin de que dichos sucesos puedan ser interpretados en sus propios contextos comunicativos. No hacemos alusión a la concepción de valor simbólico que se presenta en ciertas teorías formales del lenguaje.

lingüísticos en relación con su uso y en sus formas de comportamiento específico, incluye el concepto de *estrategia* en una de las tres nociones jerárquicamente relacionadas por las que pueden comprenderse las elecciones lingüísticas de los hablantes a la hora de producir e interpretar el lenguaje. En efecto, mientras que la "variabilidad" es la propiedad de la lengua que determina el rango de las elecciones posibles, y la "negociabilidad" implica que dichas elecciones no son mecánicas sino que están guiadas por principios flexibles y por *estrategias*, la "adaptabilidad" hace posible que los seres humanos hagan elecciones negociables a partir de un rango variable de posibilidades de modo tal de satisfacer necesidades comunicativas⁴⁸ Esta adaptabilidad es, justamente, la que se viola en el ejemplo siguiente puesto que el hablante A especula con que su oyente B no conteste afirmativamente para no violar la "cortesía"; sin embargo, con su respuesta afirmativa ocasiona una reacción desfavorable por parte de A alterando las condiciones de "negociabilidad" y de "adaptabilidad" del intercambio:

- (18) A: ¿Nunca te dijeron que sos hermosa?
B: Sí.
A: Entonces te mintieron.

En este sentido, su concepto de *estrategia* se relaciona directamente con los diversos procedimientos que se ponen en juego en las diferentes interacciones que rigen las conductas cognitivas, sociales y culturales de los individuos; en general, se explican a partir de la sumisión a principios pragmáticos tales como la "cortesía" y apuntan a una suerte de "interadaptación" o acomodamiento en el ámbito de los intercambios y de la generación colaborativa y colectiva de significación –plano del emisor (que él llama "utterer") y del intérprete (que él llama "interpreter")-, es decir, de negociación. Si bien Verschueren plantea la necesidad de establecer correlatos contextuales de la lengua (elementos de la situación comunicativa), objetos estructurales de la misma (niveles y estratos de la lengua) y, sobre todo, grados en la negociación, la presentación del

⁴⁸ Si bien este autor acepta la posibilidad de hablar acerca de una competencia gramática o pragmática vinculada con una facultad del ser humano, afirma que, a la hora de estudiar los procesos de generación de significado, se pone en juego otro tipo de conocimiento que llama "ability", "management", que se asocia, más bien, con el desarrollo de mecanismos de aprendizaje que conducen a la satisfacción de las necesidades comunicativas (y aun expresivas) realizadas mediante el uso de la lengua.

concepto de *estrategia* se circunscribe a observaciones generales y a una casuística en las que se presentan algunos recursos a través de los cuales los hablantes llevan a cabo elecciones del sistema y diseñan *estrategias* para generar significado compartido y situado, dando cuenta más de la perspectiva social y cultural que de la dimensión cognitiva propiamente dicha. Para el autor, la dimensión cognitiva queda reducida a aspectos referidos a los estados mentales de los hablantes (rasgos de personalidad, emociones, patrones de creencias, deseos o voliciones, motivaciones e intenciones o a sistemas de conocimiento). Aunque considera que los fenómenos mentales son dinámicos y que el mundo mental activado en el uso del lenguaje está compuesto por "elementos cognitivos" (expresados a través de conceptualizaciones que proveen un puente entre lo social y lo mental a fin de interpretar la interacción) y por "elementos emotivos" (expresados mediante el "afecto" y el "involucramiento" –"involvement"- que constituyen prerrequisitos actitudinales para comprometerse, sostener y "colorear" la interacción), su visión de la *estrategia* es externa; se trata de una cosificación, más relacionada con la utilización de ciertos recursos que con los procesos internos por los que se mentaliza y comprende el lenguaje. Podría decirse que, mientras Verschueren habla de la "mente en sociedad", nosotros hablaríamos de la "sociedad en la mente"

Asimismo, desde nuestro enfoque, las *estrategias* propias del uso del lenguaje son modos de explotar el juego entre explicitud e implicitud en la generación de significado que se produce en todos los niveles del lenguaje, conscientemente o no. Por otro lado, aunque muchas *estrategias* están altamente convencionalizadas, es la convencionalidad misma la que permite otros usos estratégicos posteriores u otras explotaciones y, en consecuencia, la posibilidad de reafirmarse o de cambiar. Así, en el ejemplo siguiente:

(19) LOS REGALITOS DE DANIEL HADAD A LOS INTEGRANTES DE APTRA
CON UN AMIGO DE FIERRO
NO SÓLO OFRECIÓ EL DOBLE QUE OTRAS EMISORAS PARA TRASMITIR POR RADIO
10 LA ENTREGA DE LOS PREMIOS MARTÍN FIERRO. EL PERIODISTA Y EL
EMPRESARIO DANIEL HADAD REPARTE CHAMPAGNE E INVITACIONES A CENAR
ENTRE LOS INTEGRANTES DE APTRA. SU RADIO TIENE SIETE NOMINACIONES.

(*Veintiuno*, 13 de abril de 2000; p. 23)

la reutilización de la fraseología "ser un amigo de fierro" adopta valor estratégico puesto que se recontextualiza en un marco de significación en el que "fierro" pasa a interpretarse como "premio Martín Fierro", así como también "amigo de fierro" se reelabora como "amigo de los jurados que entregan el premio Martín Fierro":

En realidad, nuestra noción de "adaptabilidad" resulta afín a la que se postula dentro de la "epistemología evolutiva" (van Parijs, 1981), por la que se extiende la teoría biológica, particularmente su paradigma de la selección natural, al campo de las Ciencias Sociales. En efecto, la "epistemología evolutiva" cree que los organismos están comprometidos en continuas resoluciones de problemas, que proponen adaptaciones comportamentales y socioculturales como el producto de procesos epistémicos; en general, se interpreta la evolución humana como un crecimiento de conocimiento⁴⁹ Además, la adaptación no es un proceso unidireccional; y, aunque está dirigido por una meta ("goal-directed"), no es teleológico en el sentido de ser iniciado y determinado por la meta misma; una adaptación es, más bien, un "a posteriori" cuya última función siempre trasciende su propósito inicial. Toda forma de adaptación crea, a su vez, nuevas posibilidades. El texto que se presenta a continuación:

(20) CELULARES

Debajo de las pantallas luminosas que deslizan una noticia tras otra en los colectivos de Buenos Aires, otro canal informativo de primera mano demanda atención a los pasajeros. Pero, en este caso, el interés general se apropia –sin proponérselo– del ámbito privado. El uso recurrente de los celulares agrega matices imprevistos al viaje, cuando, a fuerza de gritos, el portador del aparatito invita a todos a compartir sus dudas, pesares y motivos de alegría.

Gracias al bienamado móvil, un plácido viaje en la línea 102 por los bosques de Palermo puede desvirtuarse, sacudido por un vozarrón desmedido. Asimismo, la lectura de un delicado texto de Cortázar puede sucumbir ante el detallado informe de una chica de no más de 16, que –recostada en el asiento del fondo– es requerida por una amiga, ansiosa por saber cómo transcurrió la fiesta de St. Patrick, importada de Irlanda al centro porteño.

Hace poco, todos los viajeros de un deteriorado colectivo 96 fuimos conmovidos por la dura derrota del Gallo de Morón a manos de Almirante Brown, un golpe al corazón que padecía un pibe con el celular pegado a la oreja. Mejor no le iba a una mujer canosa, que reprendía por teléfono a su hija, empecinada en tomar sol con amigas en la terraza, en vez de preparar una materia de Comunicación Social. El colectivo lleva y trae a los pasajeros, y, con ellos, sus vaivenes rutinarios. A los costados del pasillo, el territorio del otro invade el propio sin pedir permiso. Pero, si

⁴⁹ Esto se advierte en las teorías psicológicas de Piaget (1952) o en la visión del desarrollo mental propuesta por Vygotsky (1934, 1979).

me dan a elegir, prefiero este caos parlante: hace 30 años cuando los celulares (eufemismo de patrulleros y autos sin patente) pululaban por la ciudad y metían miedo, el colectivo amontonaba gente silenciosa, que frecuentemente era obligada a bajar para ser sometida a requisas humillantes. El teléfono celular no existía y no había forma de dar aviso del peligro. Para colmo, muchos no completaban el viaje.

(Cristian Sirouyan, Viajes, *Clarín*, 29 de marzo de 2006; p. 24)

requiere del lector una gran "adaptabilidad" para construir su interpretación: se encuentra en una sección de un diario en la que se suelen narrar experiencias de viaje o describir cuadros de costumbres pero, a medida que el texto/discurso se va desarrollando, va modificando no sólo su temática sino, fundamentalmente, su intencionalidad. Lo que comienza siendo una advertencia respecto de la invasión de los celulares en la vida cotidiana de los porteños rebasa este propósito inicial y se convierte en una denuncia relacionada con los tiempos de la dictadura y la violación de los derechos realizado, precisamente, a partir de un juego de significación con la palabra "celular"

Otros autores, por ejemplo, Enkvist (1987), relacionan el pensamiento estratégico con la toma de decisiones. Tales decisiones se toman en un espacio multidimensional en virtud de que son distintos factores los que las afectan. Una decisión implica una elección entre alternativas disponibles: se dice que las decisiones son determinadas cuando la persona conoce las consecuencias de cada alternativa; se dice que las decisiones son estadísticas cuando la persona puede estimar las probabilidades de las diferentes consecuencias posibles de cada alternativa y, por último, se dice que las decisiones son estocásticas cuando la persona adivina sin tener la chance de estimar las consecuencias. Las decisiones lingüísticas son, básicamente, estocásticas en virtud de que los hablantes no pueden predeterminar el efecto de sus propias palabras ni los oyentes pueden realizar un cálculo certero o total de los significados. Sin embargo, la misma plasticidad de la lengua permite poner en acto estos diferentes tipos de decisiones. Si se comparan, por ejemplo, los diálogos siguientes pueden observarse los tres tipos de toma de decisión diferentes:

- (21) A: ¿Querés helado de chocolate o de crema?
B: De crema. -decisión determinista-

- (22) A: ¿Querés helado de chocolate o de crema?
 B: De crema; las otras veces que vine a la heladería el de chocolate tenía sabor desagradable. -decisión estadística-
- A: ¿De qué querés el helado?
 B: De frutilla y chocolate. -decisión estadística-
- (23) A: ¿Querés helado de chocolate o de crema?
 B: De dulce de leche. -decisión estocástica-
- A: ¿Querés helado de chocolate o de crema?
 B: No quiero helado. -decisión estocástica-

Puede señalarse que, en el campo de las decisiones, existen algunas que normalmente se llevan a cabo en forma automática, mientras que otras se toman en forma deliberada involucrando grados distintos de conciencia. Tanto un tipo de decisión como otra pueden ser utilizadas en forma estratégica. En la entrevista que figura a continuación:

(24) **LLEGADA DE RODRIGO**

- E.P. Rodrigo, Rodrigo una nota para la Plata para la Revista Estilo Platense
 R. Hola qué tal.
 E.P. Como estás, es un gusto recibirte acá en La Plata y por supuesto, en esto que es Escándalo.
 R. ¿Qué tal como estás vos?
 E. P. Muy bien, muy contenta de estar con vos. ¿Y vos cómo estás?
 R. Estoy muy contento de estar acá con toda la gente de acá. Muchísimas gracias por apoyar esta música, que es el cuarteto...
 En este instante, Rodrigo ve a un amigo y va a saludarlo.
 Huguito (abrazo)
 Cuando Rodrigo regresa para continuar la nota con nosotros, pregunta a un colega de una emisora de cable local:
 C. Nuevamente en La Plata, ¿cómo estás?
 R. Muy contento de estar acá, de haber paseado por el mundo, de Cuba a Ushuaia, de Ushuaia a...
 C. Las cosas que han pasado en este tiempo
 R. Sí han pasado cosas, pero cosas lindas, creo, productivas, y creo que todos deben saber lo mismo y todo lo que habló Rodrigo y todas las cosas que dijo se estaban dando cuenta de que es cierto, de que Rodrigo no es una persona polémica, sino que dice las verdades y creo que la gente estará haciendo acto de justicia y cada cual por su lado y sobre todo la gente que quiere a Rodrigo.

(*Estilo Platense*, julio de 2000; p.8)

se advierte que las respuestas automatizadas que se sitúan al comienzo del intercambio, funcionan fáticamente pues el entrevistado sólo pretende establecer un contacto con un interlocutor, "E.P.", poco diestro; por el contrario, las respuestas que éste da al interlocutor "C" manifiestan un grado mayor de reflexión y deliberación dado que, si bien al inicio resultan automáticas, luego operan como argumentos a través de los cuales el entrevistado logra elaborar una autojustificación.

Sin duda, esto depende de la persona, sus habilidades para comunicarse y su nivel de entrenamiento, y de un número de factores situacionales que varían de tarea en tarea. La *estrategia* ligada, entonces, al concepto de "decisión", podría estudiarse en un espacio de categorización cambiante y gradual, que presuponga la inestabilidad, la imprevisibilidad y, principalmente, la subjetividad, aspectos que el enfoque psicopragmático en el que inscribimos nuestra investigación necesita contemplar.

De todo lo expuesto, podríamos recoger, a modo de síntesis, algunas afirmaciones a partir de las cuales comenzamos a presentar nuestra visión psicopragmática de la *competencia estratégica*:

Toda *estrategia* implica una búsqueda adecuada y constituye, en ocasiones, el único medio de desarrollar con éxito una tarea.

Las *estrategias* son una forma de conocimiento funcional, procesual, procedural o procedimental, pues pueden explicarse como un modo de adaptación al contexto (actividad cognitiva por la que se suceden acciones que conducen a un fin específico).

Las *estrategias* son libres, de número variable y entran frecuentemente en conflicto o en competencia unas con otras.

Las *estrategias* alcanzan niveles diferentes de estructuración de la lengua y están controladas por procesos mentales, pues los dispositivos verbales empleados no son sino una "figura" de los procesos mentales mismos.

Las *estrategias* se articulan jerárquicamente en tanto existen "pasos intermedios" necesarios para cumplir objetivos parciales que conforman el objetivo global aunque esto no implica que deban ser explicadas en forma derivativa (por ejemplo, dando cuenta de fases que contemplen el nivel o componente lingüístico empleado).

La definición de *competencia estratégica* y, principalmente, su abordaje desde una perspectiva psicopragmática, permitirá dar cuenta de un modo más realista de algunas de las funciones que la mente pone en juego en cada acto de producción/interpretación de significado lingüístico y que se asocian con conceptos tales como: la creatividad, el entendimiento, el razonamiento, la conciencia, la intencionalidad, la creencia, entre otras que conforman nuestro rico sistema de pensamiento y nuestra inevitable verbalización del mismo.

2.2. La Competencia Estratégica en relación con las otras competencias:

Ya afirmamos previamente que las “conductas lingüísticas estratégicas” –que vinculamos con la competencia comunicativa- son progresivas, jerarquizadas y graduales; en este sentido, para llevar a cabo una explicación de las mismas, podríamos utilizar una metáfora que permitiera dar cuenta de ello como, por ejemplo, la metáfora del “iceberg”. En efecto, la parte observable y empírica, que hace posible comprender la lengua en su entorno verbal, podría ser, en realidad, la “táctica” que se manifiesta a través de procedimientos lingüístico-enunciativos concretos, mientras que lo no observable, se explica a través de la *estrategia*, que presupone un sujeto competente que opera sobre sus conocimientos lingüísticos (competencia gramatical, socio-pragmática o textual/discursiva) y no lingüísticos (fuentes perceptuales, comunicativas, mentales o cognitivas) y marca sus decisiones sobre la estructura de la lengua de modo tal que éstas puedan ser reconocidas por su interlocutor. Se trata, entonces, de diversas contextualizaciones o elaboraciones de marcos cognitivos por medio de los cuales se realiza el acto de comprensión/interpretación, según la orientación que le imprime el hablante de acuerdo con el propósito que sustenta un acto verbal y según la reelaboración o construcción que realiza, de dicho acto, el oyente. Se contextualiza, así, un enunciado en la lengua –se crea un cotexto-, en la proposición –se crea la referencia-, en la ilocución –se crean intenciones para la acción- y en la interacción –se produce un contacto mental entre los sujetos por el que se reafirma el carácter comunitario y valorado que el lenguaje pone en juego en cada situación comunicativa-. En toda “conducta estratégica” estos diversos “saberes” que determinan las formas de contextualización adoptan una dinámica peculiar: uno puede

superar al otro, varios pueden actuar conjuntamente o uno puede faltar, por ejemplo. De ahí que la metáfora del iceberg resulte ciertamente adecuada: así como existe una parte exterior observable, o, dicho de otro modo, existen un conjunto de "tácticas" que pueden identificarse, aparecer en forma recurrente y aun clasificarse, existe también una parte no visible, formada por un conglomerado de "saberes" potenciales que intervienen en forma concreta y específica en cada situación en que la lengua se usa, por lo cual las *estrategias* no presentan un carácter apriorístico sino que deben ser evaluadas en relación con cada una de tales situaciones en las que éstas se actualizan.

La *competencia estratégica*, desde la perspectiva psicopragmática, debe ser considerada como un "objeto complejo"; en este sentido, no tiene que ser estudiada operando necesariamente por niveles, es decir, postulando que está compuesta por distintas subcompetencias que mantienen entre sí una relación de orden e implicación constante, sino, por el contrario, postulamos que tiene que ser abordada en "bloques" que presuponen la injerencia de niveles diferentes, esto es, aceptando la posibilidad de que, en cada ocasión en que se evidencia un uso estratégico del lenguaje, dichas subcompetencias puedan adquirir una dinámica particular. Por su carácter de objeto complejo, la *competencia estratégica* se debería definir, entonces, en virtud de las interacciones entre los propios elementos, niveles de representación, componentes, principios y operaciones que la manifiestan y conforman, como detallaremos en los capítulos tres y cuatro de esta tesis.

De esta manera, la *competencia estratégica* se basa en una concepción de la lengua como sistema dinámico, como un conjunto de estructuras y de procesos de estructuración que no tienen que entenderse como una serie linealmente ordenada. En este sentido, la *competencia estratégica* regula las elecciones lingüísticas que se concretan en cada ejecución de los distintos niveles de la lengua y que hacen factible su funcionamiento: tanto los referidos al plano oracional como al supraoracional, la estructura de la emisión, los tipos de emisión y ensambles de emisiones o textos/discursos. En el capítulo primero de nuestra tesis vimos cómo, en estudios anteriores, tales niveles de estructuración fueron identificados y relacionados con diferentes tipos de subcompetencias de forma tal que, teniendo en cuenta que el conocimiento lingüístico puede ser considerado como un saber complejo que involucra el dominio de diversos tipos de conocimiento, estaríamos en condiciones de afirmar

que la *competencia estratégica* ejerce un control o "alineamiento" sobre todos ellos, aunque lo hace de un modo peculiar, no operando sobre cada uno por vez sino seleccionando y jerarquizando distintas formas de conocimiento lingüístico de acuerdo con las necesidades comunicativas.

2.2.1 La Competencia Estratégica y la competencia gramatical

La competencia gramatical implica un dominio de la estructura de una lengua y, desde este punto de vista, implica conocimientos referidos a aspectos fonéticos y fonológicos (estructura de los fonemas, entonación, sistema de pausas, "troceo" de unidades de información, pronunciación, acento, velocidad, ritmo, calidad de voz, por ejemplo), aspectos morfosintácticos variados (estructura de las palabras, tipo de palabra y principalmente, el significado lexical, clases de oraciones: declarativas, interrogativas e imperativas; relaciones gramaticales, orden de constituyentes, categorías de caso y roles temáticos, por ejemplo) y aspectos semánticos (significados convencionales y relaciones de significado tales como: redundancia, contradicción, ambigüedad, vaguedad, sinonimia, entrañamiento o implicación, entre otras)

La gramática o Lengua-I (Chomsky 1968, 1980, 1986, 1997) que poseemos los hablantes nos habilita para producir y reconocer fórmulas bien o mal formadas así como también aquellas que presentan alguna anomalía. Pero estas fórmulas siempre se manifiestan en contextos de uso y, en consecuencia, su significación o su significatividad se determinan en relación con la *estrategia* comunicativa puesta en juego por un sujeto para lograr que sus enunciados resulten apropiados. Este control estratégico sobre la estructura de la lengua puede ser gradual dado que es posible "regramaticalizar" la estructura de modos diversos y con fuerzas también diversas. Por ejemplo, la utilización de una frase nominal definida puede estar "estratégicamente controlada" de manera tal de poner comunicativamente en juego dos planos: 1) el establecimiento de la relación sintagma nominal y referente representado, y 2) la identificación o el reconocimiento dado por el "contacto mental" entre hablante y oyente, en ocasiones con mayor o menor ruptura de las formas canónicas. Tal es el caso del uso estratégico del sintagma nominal definido "el viejo de barba blanca" en el ejemplo (25) ya que, mediante la forma definida, el lector logra establecer un rápido

contacto mental con el referente (Papá Noel) que le indica el productor del mensaje y que existe en el modelo de texto/discurso previo:

(25) En Rovaniemi se puede visitar el pueblo de Papá Noel; cada día miles de chicos se sacan fotos con el viejo de barba blanca y le piden deseos [...]

(¿Dónde vive el verdadero Papá Noel, *La Nación*, 23 de diciembre de 2001; p.2)

Respecto del significado lexical, por ejemplo, puede haber decisiones estratégicas impulsadas por la selección de categorías empleadas; así, los hablantes para juzgar una situación, pueden optar por utilizar un adjetivo como "lógico" o un adverbio como "lógicamente" tal como ocurre en el ejemplo (26):

(26) No es lógico querer suicidarse en primavera.
Lógicamente, decidió abandonar la empresa cuando comenzaron los problemas.

cuando optan por una o por otra forma, están cualificando, en realidad, la situación de maneras diferentes: una situación que se origina de una conducta razonable, en el primer caso, o de una conducta razonada, en el segundo (producto de un juicio del hablante). El valor "estratégico" de cada elección dependerá, por supuesto, de las restricciones que imponga cada situación comunicativa en particular.

Esto también se aprecia en el juego de alternancia entre los verbos "ser" y "estar" que realizan los hablantes, por ejemplo:

(27) Soy una convencida de que la educación no se arregla sólo con dinero.

Aquí, la presencia del verbo "ser" posibilita la configuración de un estado de cosas en el que se inscribe la relación entre dos expresiones nominales ("educación" y "dinero") que alcanza, de este modo, una proyección mayor que la eventualidad y la facticidad que se lograría con el uso del predicado "estar"

Igualmente en ocasiones se utilizan estructuras parafrásticas como formas alternativas de expresar la misma situación o como forma de delimitar diversas "zonas de significación" de la información que se comunica⁵⁰

- (28) El rayo destruyó la casa.
La casa fue destruida por el rayo.
Lo que destruyó la casa fue el rayo.
Lo que fue destruido por el rayo fue la casa.
Fue la casa lo que fue destruido por el rayo.
Lo que sucedió fue que el rayo destruyó la casa, etc.

O no se saturan los argumentos de una oración con el propósito de anular o suspender, con ello, sus condiciones de verdad. Tomando en cuenta esto, el ejemplo siguiente:

(29) [...] Esta vez un presidente argentino no ha sido derrocado con tanques sino con cacerolas. También Alfonsín había renunciado en medio de saqueos, pero De la Rúa padeció, además, el repudio civilizado de esa misma clase media que le había dado una sucesión ininterrumpida de victorias electorales desde 1973 [...]

(Mariano Grondona, "Un país entre la adolescencia y la madurez", *La Nación*, 23 de diciembre de 2001; p. 25)

muestra que la ausencia del agente en la estructura pasiva: "no ha sido derrocado" obliga al lector a reconstruir la "responsabilidad de las acciones representadas", conclusión a la que arriba tomando como indicio el instrumento: "con cacerolas" y que luego corrobora cuando se enfrenta con la expresión "clase media"

A veces, incluso, se utiliza la misma oración para hablar de situaciones diferentes, por ejemplo:

- (30) Hace mucho calor en la ciudad.

⁵⁰ Se trata, más bien, de un mismo significado descriptivo o cuantitativo, puesto que, desde el punto de vista cualitativo, es decir, teniendo en cuenta la experiencia subjetiva que se presenta –en este caso del relato–, las experiencias comunicadas, son similares pero no idénticas.

puede describir situaciones como "el día 23 de febrero de 1999 Juan López afirma que hace 40° en la ciudad de La Plata", o "el día 3 de marzo de 2004 Eusebia González afirma que hace 39° en Tapalqué", etc., etc.

En otros casos, la utilización de determinados esquemas sintácticos conduce a la elaboración de ciertos tipos de razonamiento sobre el cual desea anclarse la significación e impide el desarrollo de otros que podrían ser falaces. Se opera, entonces, estratégicamente sobre la forma lógica. Por ejemplo, la aparición de una estructura sintáctica simple puede obligar a utilizar reglas del "modus ponens" a fin de restaurar posibles ambigüedades⁵¹ En:

(31) Juan es buen cocinero.

se favorece el proceso mediante el cual se desambigua el significado a través de una argumentación:

(32) Juan es francés y los franceses son buenos cocineros. Entonces, Juan es buen cocinero.

Del mismo modo, frente a la posibilidad de la producción de fórmulas ambiguas, y para facilitar, en consecuencia, el procesamiento del receptor, por *competencia estratégica* muchas veces los hablantes llevan a cabo una marcación sintáctica que contribuye a construir la interpretación semántica adecuada. Por ejemplo, una estructura como:

⁵¹ Recordamos al lector que el "modus ponens" establece que si una proposición P implica una proposición Q, y P es verdad, entonces Q también lo es. Su forma de diagramación sería, según la notación lógica:

$P \rightarrow Q$

$\frac{P}{Q}$

Este modo es contrario al llamado "modus tollens" que se expresa a través de la fórmula siguiente:

$P \rightarrow Q$

$\frac{\text{No } Q}{\text{No } P}$

"Si María se gana la Lotería, se va comprar una casa lujosa. No se compró una casa lujosa porque no ganó la lotería"

(33) Ángel va a llevar a Lucía o a Carlota y a Estela.

no permitiría la elaboración de una única forma lógica puesto que podría parafrasearse a través de dos oraciones distintas:

(34) O Ángel va a llevar a Lucía o éste va a llevar a Carlota y a Estela.

(35) Ángel va a llevar a Lucía o a Carlota y éste va a llevar a Estela.

En este sentido, un hablante competente sabe que podría poner en juego una *estrategia* a fin de desambiguar una oración como (33) utilizando, por ejemplo, expresiones como "tanto", "como" y "también" para completar los conectores "o" e "y". De esta manera, su enunciado sería más claro y más comprensible si se cambiara por:

(36) O Ángel va a llevar a Lucía o éste va a llevar tanto a Carlota como a Estela.

(37) Ángel va a llevar a Lucía o a Carlota y también éste va a llevar a Estela.

El hecho de ser más o menos explícito obedecerá a su intención de serlo y, desde luego, se alterará más o menos la sintaxis de acuerdo con la intención que guía la conducta verbal (y no verbal) de los participantes en la comunicación.

2.2.2 La Competencia Estratégica y la competencia socio-pragmática

Como vimos, la competencia socio-pragmática implica la habilidad para contextualizar la lengua y presupone tanto el dominio de conocimientos lingüísticos referidos a la estructura (gramática) de la misma cuanto de conocimientos no-lingüísticos que inciden sobre la creación del entorno social, cultural, histórico y, sobre todo, interpersonal en el que ésta adquiere significación. No obstante, resulta, en verdad, muy complejo identificar y categorizar los conocimientos que están involucrados en este tipo de competencia dado que éstos refieren a tres procesos muy relacionados entre sí: la capacidad para producir y reconocer actos de habla, para producir y

reconocer sublenguas (variedades, registros y estilos) y para calcular la información implícita a través de la elaboración de inferencias⁵². Del mismo modo como ocurre respecto de la competencia gramatical, esta competencia puede ser sobrepasada en forma más o menos total o puede vincularse de maneras diferentes con las otras competencias, de acuerdo con el "control estratégico" a que se vea sometida.

Una forma no convencional, aunque de gran fuerza estratégica consiste, por ejemplo, en ejercer una forma de control sobre el efecto perlocucionario, esto es, sobre la conducta verbal o no verbal del interlocutor. En ocasiones, hasta puede producirse una suerte de inversión del acto –el acto consecuente precede al antecedente- y el valor o la fuerza del mismo –con un acto máximamente cortés se promueve otro amenazador de la imagen del interlocutor-. Así, un agradecimiento antes de que se lleve a cabo la acción benefactora por parte del interlocutor compele al mismo a llevar a cabo dicha acción al punto de que el agradecimiento puede adquirir el valor comunicativo de una imposición:

(38) A: Te agradecería que me mires/miraras los papeles antes de presentarlos⁵³

También puede hablarse de "control estratégico" de la fuerza ilocucionaria; esto se evidencia, por ejemplo, en la neutralización de la diferencia entre actos de habla tales como la promesa y el juramento ya que la utilización de la promesa difumina la fuerza que presupone el juramento, minimiza el compromiso social que éste implica y, por último, permite proyectar acciones pasadas en el futuro, violando, incluso, las condiciones pragmáticas del propio acto de la promesa:

(39) Te prometo que no fui yo quien te engañó.

⁵² En los capítulos tres y cuatro de nuestra tesis llevaremos a cabo un estudio más minucioso del último aspecto, en particular, de los procesos involucrados en el cálculo de la información, reevaluándolo desde el enfoque psicopragmático. En esta instancia hacemos sólo una mención del mismo.

⁵³ Obsérvese que el uso del presente de indicativo fortalece más el valor impositivo.

Asimismo, la *competencia estratégica* se manifiesta en la capacidad para el empleo de actos de habla propios de contextos comunicativos más institucionalizados o formales en contextos menos convencionalizados o menos formales, o la situación contraria. Se observa, además, en la capacidad para “exportar” actos de habla característicos de un contexto institucional a otro, como es el caso de la fuerza persuasiva que adopta, en el discurso de Bush que marcó el inicio de la guerra entre EE.UU. e Irak, la fórmula de cierre:

(40) [...] La batalla se da ahora en muchos frentes. No dejaremos y no fallaremos. La paz y la libertad prevalecerán.
Gracias. Que Dios siga bendiciendo a Estados Unidos.

(7 de octubre de 2001, citado en *El Día*, 8 de octubre de 2001; p. 4)

En efecto, en este discurso bélico, en el que se pretende anular la posible interpretación de la guerra como una guerra santa, se utiliza, casi paradójicamente, como fórmula final una bendición, logrando, con ello, reafirmar el espíritu religioso – moderado y pacífico- de un pueblo que continuará bajo la protección divina (y política), a diferencia de la desprotección en que vive parte del pueblo iraquí por causa del fundamentalismo y del terrorismo de estado.

Por su parte, la elaboración de la “modalidad” involucra la asunción de actitudes que se expresan hacia el contenido representado: factualidad, grados de certeza o duda, vaguedad, posibilidad, necesidad, permiso u obligación, y, en este sentido, puede adoptar fuerza estratégica. Tal riqueza en el uso de la modalidad epistémica se puede ver en los diversos matices que ésta adopta en un fragmento como el siguiente:

(41) [...] Con sospechosa casualidad, todo sucede en estos días en los que el pasado regresa con los pedidos de extradición de los represores de la última dictadura, y la muerte no es un pecado sino un delito contra la humanidad. La historia del hombre es también la historia de sus crímenes. Al final, parece que es más fácil matar que amar. Ya lo decía Oscar Wilde, al que quemaron en la hoguera de Inglaterra victoriana por asumir públicamente su homosexualidad: “El hombre siempre mata lo que ama” Y tal vez lo que perturbe, como al pobre cura de mi anécdota, sea ver en otros el amor que falta y por eso un beso es más obsceno que una guerra, cuyas imágenes, sí, deberíamos evitar a los niños.

(“Hogueras”, por Norma Morandini, *Veintitrés*, 31 de julio de 2003; p.67)

mediante adverbios o giros adverbiales como "con sospechosa casualidad", "tal vez", "al final" o verbos como "es", "parece", "sucede", "deberíamos evitar", con el que se cierra un texto de opinión y en el que, precisamente, se explicita el punto de vista de la autora.

Dentro de la modalidad se ubica la "evidencialidad" que marca la fuente de información otorgándole objetividad con efectos de significación que impactan no sólo sobre el grado de factibilidad o confiabilidad de la información comunicada sino también respecto de quién la comunica, como sucede en el ejemplo (42):

(42) [...] La sociedad chilena es más conservadora que la argentina, pero entiéndase bien: no quiero decir que no evolucione, sino que lo hace con moderación. El pragmatismo no se ha alojado en los intersticios de la gente, como va ocurriendo entre nosotros y ocurre en el mundo occidental más desarrollado. El pragmatismo –todo es igual- disuelve los vínculos sociales en los egoísmos particulares. No hay valores como expresión del bien, sino más bien autonomía personal y utilitarismo.

Entre el Estado y la Iglesia Católica no hay vínculos institucionales: Iglesia libre en el Estado libre. En la Argentina, en cambio, en la Constitución y en el Acuerdo con la Santa Sede se diseña una política de autonomía y cooperación. Pero esto no significa que en Chile no haya cooperación.

La cultura es abierta pero de calidad en los dos países, salvo el deterioro paulatino de la educación. En todas partes están los nuevos analfabetos, aun con título universitario. Hay numerosas Universidades del Estado, de la Iglesia y hasta de la masonería conozco una. El ingreso no es irrestricto, como entre nosotros, y los estudiantes pagan arancel. Ni siquiera durante el gobierno socialista de Salvador Allende, cambió el sistema, regido por la equidad en Chile. La federaciones estudiantiles se preocupan sí, para que haya becas para los no pudientes.

El sector civil –llamado también el "tercer sector"- se está desarrollando sin pausa en los dos países. El voluntariado es rico en ambos, mereciendo más institucionalización y más recursos [...]

(Pedro Frias, "Dos naciones diferentes", *El día*, 12 de enero de 2002; p. 4)

en el que el locutor expresa su convicción sobre la realidad de lo enunciado utilizando verbos copulativos ("ser"), de existencia ("haber", "ocurrir" y un uso peculiar de "estar"), de cognición ("conocer", "significar"), formas verbales en presente y en modo indicativo, alternancia afirmación y negación, reformulaciones: "entiéndase bien" y formas parentéticas: "llamado también el 'tercer sector' "

En esta instancia, puede incluirse también la utilización de la negación, las formas diferentes por las que ésta se actualiza, la ambigüedad de su alcance y los modos en que se mantiene en un texto/discurso. En el ejemplo siguiente:

(43) [...] ¿Por qué comen así? ¿No saben comer? Indudablemente ampliar la educación alimentaria nos viene bien a todos para saber qué y por qué elegir. Pero en el caso de los sectores de menores ingresos, el principal problema cuando arman sus canastas de consumo no es que no saben. Simplemente no pueden.
[...] Pero yendo más allá, las diferentes canastas modelan los cuerpos de los comensales, de manera que cada sector de ingresos tiene oportunidades de tener un cuerpo a la medida de sus consumos. Como no puede ser de otra manera, la población alimentada sólo a pan, papas y fideos, tendrá cuerpos de formas opulentas mientras que la población donde priman los consumos de frutas, verduras, lácteos descremados y carnes magras las formas corporales tenderán a la esbeltez (hoy convertida en sinónimo de salud y belleza) [...]

(Patricia Aguirre, "Los pobres opulentos", *Clarín*, 2 de julio de 2000; p. 5)

las diversas apariciones de "no" adopta valor interrogativo ("¿no saben comer?"), valor declarativo negativo ("simplemente no pueden") y valor declarativo (casi) positivo ("como no puede ser de otra manera"), y se expande entre fórmulas de mayor alcance y de menor alcance (esto se observa, respectivamente, en el enunciado "no es que no saben...").

La *competencia estratégica* incide, además, sobre las elecciones lingüísticas referidas al tipo de lenguaje utilizado (si se usa un lenguaje verbal o no verbal o si ambos se combinan), a la lengua (tipo de lengua elegida y modalidad: forma escrita, oral o ícono-verbal), a las variedades de una lengua que involucran elecciones sistemáticas en el marco de funciones o contextos determinados (dialecto estándar, dialecto regional, sociolecto, idiolectos, jergas o registros, lengua para extranjeros) y a los estilos (dimensiones de formalidad e informalidad, familiaridad o distanciamiento)⁵⁴

⁵⁴ A partir de la Teoría del contraste lingüístico y la teoría del contacto que subyacen a planteos como, por ejemplo, los que se evidencian en la denominada Pragmática Contrastiva (Hernández Sacristán, 1999), la Pragmática Intercultural o "Cross-cultural Pragmatics" (Wierzbicka, 1991; Scollon & Scollon, 1995; Kasper & Blum-Kulka, 1993), y la Pragmática de la Interlengua o "Interlanguage Pragmatics" (Connor, 1996; Connor & Kaplan, 1987), puede afirmarse que los hablantes no sólo tienen un saber implícito, natural acerca de su sistema lingüístico, saber que, por otra parte, les permitirá poner dicho sistema en práctica, sino también poseen un conocimiento acerca de cómo los sistemas lingüísticos se contrastan y cómo podemos establecer equivalencias funcionales entre los mismos. Este tipo de saber contrastivo interlingüístico les da a los hablantes la posibilidad de reconocer la lengua como una realidad

De aquí que la lengua pueda ser usada en forma estratégica a través de dispositivos tales como el movimiento de código, que se refiere a las alternancias de una lengua o variedad producidas como elecciones conscientes que satisfacen funciones comunicativas específicas. La dinámica que subyace a este movimiento se explica a partir del grado de distancia y la variable puesta en juego para marcar la diferencia en relación con la lengua del hablante y, por otro lado, a partir de la forma como dicho hablante trata esa distancia, cómo la muestra, cómo se posiciona frente a ella, cómo enajena la otra lengua, aspectos que se vinculan con su propósito comunicativo y con la reacción que espera de su oyente. De esta manera, en el ejemplo (44):

(44) [...] Vivimos en un país que diferencia juzgando negativamente a los otros distintos y en el que se han cometido crímenes horribles por la discriminación. Ser indio, "chusma", "zurdo", judío, "cabecita negra", "bolita", "paragua", coreano, mogólico, rengo, es o fue, en distintos momentos de nuestra historia, causa de gravísimas discriminaciones que a veces terminaron en la muerte, la desaparición forzada, prácticas de esterilización o el atentado terrorista [...]

(Carlos Eroles, "Discriminación y discapacidad: la educación como camino de comprensión para todas las personas", Maestría en Derechos Humanos, FCJS, UNLP)

las formas de designación discriminatorias expresadas en el registro informal y familiar se distinguen con comillas de modo tal de indicar el distanciamiento ideológico del productor del texto/discurso quien, cumpliendo su función docente y debido a su profesión de abogado, adopta una visión crítica frente a la discriminación como conducta individual y social.

Del mismo modo, el locutor del ejemplo (45):

polisistemática. Tal saber es una proyección amplificada del saber intralingüístico o gramatical en virtud de que nuestra intuición sobre la naturaleza polisistemática de una lengua nos faculta ponerla en uso seleccionando alguna de sus variedades o niveles en función de los diferentes contextos específicos desarrollando también una intuición acerca de cómo las lenguas se contrastan. Así, por ejemplo, como forma de manifestación básica del saber interlingüístico pueden señalarse actividades como la de la traducción. No obstante, si se toma en cuenta la perspectiva de un hablante ordinario, dicho saber contrastivo interlingüístico se actualiza en cualquier praxis comunicativa concreta y se vincula con algún tipo de problema interactivo particular. De ahí que las *estrategias* lingüístico-cognitivas puedan ser consideradas como un modo de regular la acción comunicativa que involucre, en algún sentido, este saber natural (por ejemplo, el uso de una expresión técnica en inglés en un trabajo académico).

(45) En los últimos tiempos incorporé un lenguaje adecuado a los tiempos que corren: el de la locura. El disparate se agudizó, entonces la gente **está de la nuca**. Como yo cultivo algunas verduritas, empecé a usar **estar del tomate**, aunque también puedo decir que alguien **está de la chiripiorca** [...] Todo lo que es nuevo lo incorporé tarde, como por ejemplo la palabra **curtir** yo no sabía qué significaba porque usarla era como disfrazarme de joven. En mi espectáculo uso términos como **me aluciné**, o **me divagué**. Son cosas de mi juventud de los años 60, 70 que me quedaron para siempre. [...] El uso de **genial**, viene de los 50 y lo impuso Nini Marshall que se reía de la *high society*. [...] Del lunfardo clásico me encanta eso de descolado mueble viejo, uno sabe que se está hablando de una persona que tiene sus años y está un noventa por ciento húmeda [...] El problema cuando uno usa mucho lunfardo tradicional es que hay que explicarle todo a los jóvenes y hay cosas que no entienden. Entonces, decía mi viejo **acábala farolito**.

(Enrique Pinti, "Y si estás de la nuca", *Clarín*, 1 de abril de 2001; p. 4)

emplea como recurso humorístico la interferencia diacrónica –su texto/discurso se construye sobre la alternancia entre el español rioplatense de comienzo de siglo, de las décadas del '50, 60' y '70, y con el español que se le impone en la actualidad-; las expresiones puestas en juego están marcadas con negrita y cursiva para destacar su importancia.

O en otros casos resulta estratégica la creación de una suerte de "lengua de contacto" que presenta rasgos de las lenguas que intervienen, contacto que suele ser producto de una acomodación conciente originada por necesidades comunicativas. Tal procedimiento aparece parodiado, en el texto humorístico siguiente, dado que en él se observa la voluntad de expresar el dominio del inglés sobre la lengua (la cultura y la ideología) de los argentinos:

(46) La tan mentada globalización ha creado un nuevo argot, el cual mezcla términos y vocablos que logran que el mundo se entienda mejor, mientras todos se desentienden del mundo.

Walter Street, corresponsal norteamericano:

- 1-. Banana's Argentinean Republic (Hermana República Argentina)
- 2-. Big despelot (anda todo al pelete)
- 3-. Big Head Duhalde (Eduardo Duhalde)
- 4-. Carnal and Hemorroidal relations (Relaciones carnales)
- 5-. Coimeanding Senators (Colmando las expectativas de los senadores)
- 6-. Envaselinanding finament the ort (Blindaje financiero ortodoxo)
- 7-. Garcanding Frepaso (La Alianza continúa)
- 8-. Garcanding oil (aceitado mecanismo)
- 9-. Great Kilomb (Todo un kilo y dos pancitos)
- 10-. Henry Homeless (Enrique Crotto)

- 11-. Pedorrear Game (Entretenido partido)
- 12-. Sopas Morfi (López Murphy)
- 13-. Sunday horse (Domingo Cavallo)

(L. Rubio y D. Rotemberg, "Ahora, manni in culite", *Clarín*, 1 de abril de 2001; p. 5)

2.2.3 La Competencia Estratégica y la competencia textual/discursiva

Esta competencia se explica como el dominio de conocimiento referido a la capacidad para producir y comprender textos/discursos tanto en relación con la capacidad formadora de los mismos (saber diferenciar lo que es un texto/discurso de lo que no lo es, saber que un texto/discurso no es simplemente una suma de expresiones lingüísticas sino una unidad global de sentido con orientación comunicativa) cuanto la capacidad transformadora (saber parafrasear textos/discursos) y aun cualificativa (saber valorar un texto/discurso elaborando juicios respecto de su significado y reconociendo formatos textuales y discursivos diversos).

Al respecto, pueden observarse elecciones estratégicas en relación con distintas habilidades involucradas en el plano del procesamiento de la textualidad/discursividad, que se explicitan a través de los mecanismos asignadores de coherencia (referencial, temática, temporal y relacional). Por ejemplo, es posible organizar un texto/discurso con significados de "contenido abierto" ("a topic-free meaning"), *estrategia* que puede estar comprendida en cualquier texto/discurso sin restricción, a fin de crear ambigüedad o vaguedad de significado que favorezca una interpretación determinada. Tal es la situación que se observa en el relato siguiente:

(47) A veces uno encuentra historias elocuentes en escritores que no son los que se prefiere citar. Leí hace unos meses este relato de Philippe Sollers: "Dos más dos son seis, dice el tirano. Dos más dos son cinco, dice el tirano moderado. Al individuo heroico que recuerda, con sus riesgos y peligros, que dos más dos son cuatro, los policías le dicen: usted no querrá de ninguna manera que volvamos a la época en que dos más dos eran seis"

Ustedes no querrán que regresemos al tiempo de las dictaduras y las guerrillas, dicen los políticos. No desean retornar a los años de la hiperinflación, advierten los economistas. Entre tanto, seguimos sin saber cuánto pueden sumar en el nuevo desorden mundial los países que buscan integrarse por regiones para protegerse de la globalización: Estados Unidos con Europa frente a Japón y China, Estados Unidos con

América Latina para que los europeos no se apropien del mercado latinoamericano; mientras tanto los latinoamericanos acordamos el libre comercio entre nosotros, bizqueando hacia fuera de la región para atraer capitales estadounidenses y europeos. A veces, asiáticos [...]

(N. García Canclini, *La globalización imaginada*; p 9)

en el que los sintagmas que expresan ecuaciones: "dos más dos son seis", "dos más dos son cinco" y "dos más dos son cuatro" esconden eventos que trascienden, por mucho, la realidad de las entidades matemáticas e informan sobre la realidad política, social, económica, histórica y cultural de América Latina.

Del mismo modo, la sobreabundancia de conectores, las repeticiones o la utilización de estructuras silogísticas muy marcadas que vehiculan un único significado general, a pesar de manifestarse en numerosas expresiones individuales, pueden crear un efecto de sentido que se nutre de la redundancia informativa en el nivel del texto/discurso, a favor de la elaboración estratégica de información de carácter pragmático o subjetivo. De esta manera, en el texto (48):

(48) Un antiguo principio democrático señala que "cuando se trata de cosas que conciernen a todos es preciso que todos las discutan"

La ciencia, con la tecnología que la acompaña, es algo que toca a todos los ciudadanos y no sólo a los expertos. Si no queremos, además, que la ciencia caiga bajo el dominio absoluto de las fuerzas comerciales e industriales, es conveniente que eduquemos al soberano. Y para ello no hay otro camino que enseñar la ciencia como parte integrante de la cultura del siglo XXI y no como algo separado de ella.

La idea de que hay dos culturas paralelas, una basada en los valores humanos y otra en el conocimiento científico, es claramente insuficiente. Ambas están profundamente imbricadas y el destino de la humanidad depende de la consistencia de este acoplamiento.

A todos concierne el progreso de la ciencia, por eso todos debemos estar atentos a que no derive hacia usos indebidos. Hoy más que nunca el tema de los valores científicos ha cobrado inusitada importancia; veamos simplemente el debate sobre la clonación humana: científico, filosófico, político y religioso a la vez [...]

(A. Battro, "La ciencia y el ciudadano", *La Nación*, 23 de diciembre de 2001; p. 10)

el adagio con que dicho texto se inicia –que posee estatus de verdad universal– junto con la reiteración de la palabra "ciencia" y "todos", las formas condicionales, el uso de sintagmas desnudos, cuantificados y genéricos ("todos", "algo que toca a todos los

ciudadanos", "los expertos", "el soberano", "dos culturas paralelas", "usos indebidos", "los valores", etc.) dan pistas claras al lector de la necesidad de asumir un compromiso individual y colectivo frente a la importancia de la educación científica y tecnológica como base del desarrollo cultural del país.

A su vez, la utilización de textos/discursos de naturaleza muy esquemática, facilita su plausibilidad puesto que promueve la elaboración de modelos mentales a través de los cuales se enmarca rápidamente la información comunicada ya que ésta, a pesar de ser peculiar o muy específica, podrá resultar altamente accesible. Esto ocurre en el modo como, al lector de un periódico, se le presenta la boda real entre la argentina Máxima Zorreguieta y el príncipe de Holanda:

(49) Y comieron perdices

"Kus de kikker, Max", se lefa en la sábana colgada de un balcón, al paso de la carroza dorada. "Kus de kikker, Max", decían las pancartas que agitaba la multitud. "¡Kus de kikker, Max!". Bramaba la multitud naranja. "Kus" en holandés, quiere decir "besá" "Max" es Máxima. Triste imagen la de Guillermo: "de kikker" significa "el sapo" Besó el sapo, Max, para convertirlo en príncipe. No fueron los únicos cánticos que se escucharon a lo largo del desfile de Guillermo y lady Max. De algún modo, papi Zorreguieta ausente, estuvo presente: hubo insultos, latas de cerveza y pintura roja arrojadas al paso del carruaje. Murga y cacerolazo. Pero es cierto: durante casi dos horas, la ceremonia civil, luego la religiosa, el paseo en carroza a lo largo de 3 kilómetros y el largo y caliente –al menos para los holandeses- beso que rompió la prohibición protocolar desde los balcones del palacio real concentraron la atención de 100 mil personas presentes y millones en todo el mundo. En simultáneo, 620 holandeses de la comunidad argentina festejaron a su modo en el palacio Sans Souci, de Victoria. Aquí no hubo exclamaciones, apenas un brindis matizado con dos "¡Hurra!" No había ánimo de festejo. Holanda no sólo está distante en la geografía [...]

(H. Cecchi, *Página/12*, 3 de febrero de 2002; p. 18)

utilizando irónicamente el esquema del cuento infantil con el propósito de capturar su atención provocando una suerte de "inversión" de la fascinación ante lo que se le comunica. Esto podrá conducirlo a adoptar una postura crítica frente a la "verdadera" información: la resistencia dentro del pueblo holandés a dicho casamiento y el problema de la pesificación de los ahorros y las deudas, situación que opaca la felicidad del pueblo argentino.

Por otro lado, la selección de la conexión relevante constituye una *estrategia* de naturaleza fuertemente textual/discursiva que “controla” el funcionamiento de la coherencia relacional y, con ella, regula las otras coherencias: la temática, la referencial y la temporal. Interviene sobre la codificación de la estructura sintáctica emergente y sobre la reconstrucción del significado intencional a partir de la elaboración de procesos de contextualización adecuados actuando como dispositivo estratégico que opera sobre niveles locales y globales de los textos/discursos. Esto se puede ver en el caso de la alternancia en el uso de conectores como se constata en los siguientes ejemplos con la presencia del “y” y del “pero”:

(50) López falleció la mañana del 20 de diciembre de 1998, víctima de un accidente automovilístico pero su esposa no lo lamentó. Se casó a los dos meses con su amante.

(51) López falleció la mañana del 20 de diciembre de 1998, víctima de un accidente automovilístico y su esposa no lo lamentó. Se casó a los dos meses con su amante.

En ambos textos la *estrategia* es diferente y, por lo tanto, el significado que se comunica también lo es. En el primer texto, el conector “pero” explicita una relación de contraste que trae como consecuencia que la segunda proposición “su esposa no lo lamentó” resulte, desde el punto de vista pragmático, inesperada y sea así más informativa; esto desarrollado en el marco de un texto/discurso cuyo principio constructivo parece estar más ligado a un tipo argumentativo (por el peso semántico que adopta, justamente, el “pero”). En el segundo texto, el conector “y” o bien sólo explicita una adición de proposiciones, ambas igualmente importantes para la elaboración del sentido global de la secuencia textual/discursiva, o bien puede explicarse a partir de una *estrategia* básicamente más compleja, llamada de “subespecificación” del conector⁵⁵ por medio de la cual “y” no llega a explicitar el valor relevante –puede ser potencialmente tanto acumulativo como contrastivo, temporal y hasta causal-, por lo que puede suponerse que el hablante, ya sea por impericia o ya sea por voluntad creativa, obliga al receptor a elaborar la significación implícita que éste deberá inferir para poder construir el sentido pertinente (en esta instancia, la

⁵⁵ Para mayores precisiones respecto del uso subespecificado de conexiones desde una perspectiva pragmática-cognitiva se sugiere la lectura de Cucatto, M y Cucatto, A (2003) y Cucatto, A y Pérez Julia, M. (2003)

lectura está más ligada a un proceso de narrativización debido a la presencia del conector "y" que promueve mayormente una integración temporal y causal).

No hicimos en esta instancia sino una presentación general de algunos aspectos que se relacionan con la coherencia textual/discursiva como modo de incorporar esta dimensión en la reflexión acerca de los controles o *estrategias* puestas en juego –y manifestadas- en los actos comunicativos, en sus niveles locales de organización y, principalmente, en sus macroniveles. Gracias a las *estrategias* desarrolladas en los textos/discursos se operan sobre la materia verbal diferentes controles que inciden sobre la construcción de la información y, especialmente, sobre su integración e interpretación. Estos controles, siguiendo en líneas generales la propuesta de Chafe (1994), son:

- *el control temático*: los participantes deben poder retornar a los elementos centrales en torno a los cuales el texto/discurso se desarrolla con el propósito de determinar cuáles son los temas más importantes o cuáles son los puntos de partida para construir la significación; puede implicar, también, el cambio de tema. En uno u otro sentido este tipo de control se ejerce como forma de orientar un texto/discurso en un dominio de conocimiento de la realidad sobre el cual el lenguaje realizará un corte y ante el cual se posicionará de algún modo.

-*el control referencial*: los participantes deben poder retornar a los referentes y a las proposiciones que ambos tienen en común, esto es, el conocimiento de las entidades, coordenadas y relaciones, en virtud de que toda experiencia con el lenguaje es, por su carácter social, básicamente compartida y, por otro lado, requiere de la construcción de marcos cognitivos en los cuales anclar dicha experiencia. Este tipo de control se lleva a cabo para regular los procesos de contextualización mediante los cuales se "aprehende" y "representa" la información.

-*el control de foco*: los participantes deben poder retornar a aquellos referentes sobre los cuales se ocupan en un momento dado y deben poder desarrollar *estrategias* (escalones) a fin de asegurarse de que es el mismo para ambos ya que requieren de dispositivos que "pongan a punto" sus recursos perceptuales y cognitivos. Desde esta perspectiva, el control de foco ayuda a regular los estados atencionales, motivacionales, las disposiciones o las creencias gracias a los cuales los sujetos

capturan más fácilmente el "in put" informativo y lo conducen por la ruta mental adecuada.

-*el control textual/discursivo*: los participantes deben proveer instrucciones para construir segmentos de texto/discurso y asignarles coherencia, esto es, ofrecer signos para que sus receptores reconozcan qué aspecto del significado entre dichos segmentos no puede describirse y explicarse en términos del significado de cada uno de ellos en forma aislada, estableciendo entre los mismos una relación "interpretativa" porque, si ello no ocurriera, no serían capaces de elaborar unidades globales de significación.

-*el control retórico*: los participantes deben tener muy en claro las metas y las intenciones de la interacción discursiva en tanto estas restricciones determinan en gran escala el contenido proposicional de la producción y la reconstrucción de lo que se escucha o lee, por lo que el control retórico contribuye con la elaboración de las marcas gracias a las cuales se determina, precisamente, el carácter comunicativo – social, orientado por una intención para lograr un efecto- de todo acto de lenguaje.

2.3 La Competencia Estratégica como saber integrador y regulador

Puede afirmarse que la *estrategia* en tanto instrumento mental dispara un conflicto cognitivo que proviene de una fuente externa, esto es, una situación o información que se presenta como nueva y desafiante, motivando a un sujeto a elaborar un camino, un proceso para aprender o superar tal conflicto de modo tal de lograr un resultado deseado. Desde esta perspectiva, la *estrategia*, como proceso de carácter lingüístico y cognitivo, presupone un conocimiento que ejerce control sobre otros y que se expresa a través de diversas elecciones lingüísticas que conducen a los hablantes a alcanzar sus propósitos comunicativos y a realizar sus metas.

La *estrategia*, que es producto de una capacidad cognitiva, puede ser definida en función de propiedades tales como las propuestas por Eckardt (1993):

1. Son intencionales -configuran estados mentales con contenido; esto es, son significativas-.
2. Son pragmáticamente evaluables –puede ser realizadas con varios grados de logro, éxito, adecuación, etc.- dado que caen bajo una restricción normativa.
3. Cuando se realizan exitosamente –es decir, cuando existe una correspondencia entre propósito y fin alcanzado- las capacidades involucradas alcanzan cierto grado de "coherencia" o "cogency" que se puede reconocer.
4. La mayoría son confiables –esto es, son a menudo más exitosas que no exitosas y, en este sentido, son productivas porque logran manifestarse o enriquecerse de diversas formas-.

Además, como ya hemos destacado, las *estrategias* (Parret, 1983, 1998; Wittgenstein, 1953) son "regularidades internalizadas y valoradas": están internalizadas, porque se relacionan con la competencia al ser formas de conocimiento; están valoradas, porque son de naturaleza normativa (son "comunales", o sea, auténticas, contractuales y ligadas a la expresividad); y están sujetas al contexto, debido a que regulan la producción y la comprensión de los mensajes. Las redes por las que se actualizan las *estrategias* en las ejecuciones lingüísticas que permiten definir la *competencia estratégica* son polimorfas y polifuncionales ya que son específicas y poseen sus propios efectos empíricos. En realidad, las *estrategias* son regularidades exteriorizadas por una competencia comunicativa: están sustentadas en cadenas de razones y, por lo tanto, están basadas en procesos de razonamiento (de carácter inferencial). Los sujetos estamos en "conexión" con estas "reglas 'sui generis'" o *estrategias* puesto que nos ayudan a adaptarnos al entorno. Sin embargo, tales *estrategias* funcionan de un modo bastante heterogéneo: guían las actividades, permiten dominar una actividad o hacen posible elaborar de ella alguna justificación (aquí podría establecerse una relación muy cercana con la racionalidad y la argumentación, cuestión que trataremos en el próximo capítulo).

Estas cadenas de razones en las que se basan las *estrategias* no son naturales-descriptivas (del tipo "la razón por la cual A genera B") sino no-naturales-valorativas por su carácter pragmático (son del tipo, "A es la razón para un x tal que B"). Asimismo, descansan en la evidencia pues se fundan en la aceptabilidad (podrían,

entonces, ser parafraseadas del siguiente modo: "si aceptás s, entonces aceptás S" o "si aceptás s, entonces deberías aceptar S").

Existe, sin duda, un aspecto objetivo de las *estrategias* dado que éstas pueden ser consideradas instrumentos o símbolos que se visibilizan en la estructura de la lengua mediante dispositivos enunciativo-lingüísticos particulares o "tácticas" No obstante, no es justamente el contenido representado en esos símbolos sino el uso de los mismos lo que nos lleva a seguir determinada *estrategia*. Teniendo en cuenta tal aspecto, en el ejemplo siguiente:

(52) NO HABRÁ NINGUNA IGUAL

Eva Perón existe
y existirá a lo largo
de los tiempos.
Sólo el amor se
opone victoriosamente
a la muerte.

Silvia Mantito
Secretaría de Igualdad de Oportunidades y de Tratos (UPCN)

lo que resulta estratégico no es precisamente la presencia de un verbo como "existir" y su temporalización, los sustantivos "amor" y "muerte" o la comparación, sino el hecho de que estos recursos aparezcan en estructuras fuertemente contrastivas y sintéticas: se opone el presente y el futuro, se enfrentan conceptos contrarios como vida y muerte que se superan a través del amor, se neutralizan las comparaciones y todo esto, además, se manifiesta a través de formas breves, simples, casi desnudas –sólo con nombres y verbos- incrementando, con ello, la fuerza de las palabras emitidas en un contexto en que se recuerda con emoción el aniversario del fallecimiento de un personaje crucial para la vida política argentina.

Por otro lado, una *estrategia* no puede evaluarse a partir de su "exactitud lógica" sino, más bien, en tanto proceso simbólico en un contexto específico y debe ser ponderada como un instrumento que causa (inter)acción. En este sentido, existe un aspecto subjetivo de las *estrategias* dado que utilizar *estrategias* es poner, de algún modo, en funcionamiento un "sistema de medición", es decir, presupone acuerdo en los juicios:

las *estrategias* son prácticas y las prácticas son inevitablemente públicas para lograr su reconocimiento. El problema para la teoría es esclarecer, precisamente, qué son esas prácticas. Para nosotros, las prácticas lingüísticas son prioritariamente actividades que pueden ser explicadas a partir de correlatos mentales puesto que son producto de un acto de cognición individual (con proyección social). Así, la lectura de un simple aviso clasificado, como el que se presenta a continuación:

(53) 13, e/45 y 46, p. alta, único, frente, 2 dorms., plac. , liv.com. , coc.com., lav. cub., apto profesionales, alquilado. \$185.000. Prado: 425-7841.

requiere de un esfuerzo mental por parte del lector para poder reconstruir la información incompleta e implícita en el texto/discurso. Para eso, deberá apelar a esquemas que le permitirán completar dicha información con conocimientos socialmente compartidos que lo habilitarán a participar del acto comunicativo de la posible compraventa.

Una definición de *estrategia* se acerca, entonces, en cierta medida, a una definición de "saber práctico" y las propiedades que se le asignan se vinculan estrechamente con las que poseen las conductas relacionadas con la resolución de problemas. De una manera u otra, los conocimientos implicados en el uso estratégico del lenguaje pueden identificarse con las conductas inteligentes. El desarrollo de *estrategias* implica, pues, la utilización inteligente de información, escogiendo entre modos alternativos de respuesta; puede definirse a partir de un conjunto de procesos o secuencias de actos caracterizados por algún tipo de "regla" o patrón que se infiere de ese conjunto. Por otra parte, estos procesos se usan o coordinan en referencia a la consecución de ciertas metas pero presentan un carácter productivo dado que las *estrategias* que los dominan pueden, por una suerte de principio de transferencia, ser genéricas, y, con esto, pueden ser aplicadas a una extensa variedad de circunstancias de acuerdo con estímulos que resultan relevantes y respuestas que resulten admisibles.

Una de las formas que permiten evidenciar una conducta estratégica es la capacidad para percibir y comprender la naturaleza de una tarea, o sea, para reconocer los requisitos de la misma; y, por otro lado, la capacidad para construir de acuerdo con un

plan determinado (entendido en un sentido particular como una pauta que rige la conducta) una respuesta apropiada –que incluye la propia respuesta del interlocutor- a fin de conseguir un cambio en la situación, entorno o contexto.

La *estrategia* podría ser considerada en un espacio o "continuum" entre el conocimiento y la habilidad; se trata de un concepto que permite sintetizar, en verdad, actuación y competencia(s) pues, aunque supone cierta práctica que optimiza las realizaciones (tanto verbales como no verbales) también presupone cierto estado previo de conocimiento, saber o competencia preadoptado, que hace posible actualizar los comportamientos y principalmente las actividades humanas (que son básicamente intencionales y teleológicas). De esta forma, puede suponerse que la *competencia estratégica* se desarrolla de un modo peculiar: al ser cada vez más competente comunicativamente un sujeto, logra ser cada vez más estratégico del mismo modo como el hecho de ser cada vez más estratégico lo conduce a ser cada vez más competente. Además, las *estrategias* se desarrollan y maduran según la experiencia comunicativa de los hablantes y hasta podría pensarse que algunas *estrategias* son más concretas (operan directamente sobre objetos) mientras que otras son más abstractas o simbólicas (operan en forma indirecta en virtud de que lo hacen sobre la base de representaciones de los objetos) ya que su espacio de categorización es difícil de definir.

En realidad, cuando se habla de la teoría de los juegos y los procedimientos de toma de decisión como metáfora válida para investigar las *estrategias*, se habla de tácticas y no de *estrategias* puesto que las "jugadas" o "movimientos" son cursos de acción que surgen por una selección entre modos de interacción disponibles, involucran consecuencias físicas reales y hacen surgir alteraciones concretas (Goffman, 1969). Por el contrario, las *estrategias* dependen de una "racionalidad" que va más allá de las contingencias reales, una racionalidad que "mentaliza" situaciones, que emplea razones, que hace razonar y que obliga a desarrollar inferencias prácticas de manera tal de modificar las relaciones intersubjetivas y con el entorno. En efecto, cuando hablamos de conducta estratégica debemos diferenciar, por una parte, la "táctica" como manifestación evidente que se actualiza a través de procedimientos lingüísticos-enunciativos y, por otra, la *estrategia* que presupone una planificación y una realización deliberada de un sujeto así como también el conjunto de operaciones y

principios cognitivos que determinan dichas tácticas. Seguir *estrategias* y estar sujeto a *estrategias* no es nunca una experiencia privada porque se expresa a través de prácticas; prácticas que se descubren por comprensión en perspectiva (son públicas o comunitarias) dado que la cognición supone la intersubjetividad.

Comprender es una habilidad o conocimiento práctico que involucra tanto el dominio de "procedimientos" ("procedures") como la capacidad para interpretar contextos (que, para nosotros, están representados mentalmente e involucran procesos, principios y operaciones de gran complejidad). Esto incluye, por parte de los sujetos, la posibilidad de conocer y de acceder a dichos contextos, lo cual los lleva, incluso, a conocer hasta la verdad o la falsedad de los mensajes comunicados⁵⁶ ya que sólo se podría decir que una expresión X es verdadera si y solo si hay un contexto válido que proporciona una justificación conclusiva para afirmar X. De ahí que adquiere importancia la intervención de principios pragmáticos que posibiliten hallar una explicación satisfactoria para cuestiones como ésta, tal como es el "principio de la relevancia" formulado por Sperber & Wilson (1986, 1993). Sin embargo, a nuestro juicio, tal principio debería ser complementado con otros, de naturaleza psicopragmática, que pudieran contemplar otras dimensiones desatendidas por aquel y que luego se desarrollarán en el capítulo siguiente, como, por ejemplo, el de la "eficacia" y la "economía"

Por otra parte, el conocimiento común de las *estrategias* es gradual y, desde esta óptica, el marco que sustenta su estudio e investigación así como los criterios empleados para su categorización y clasificación deberían explicitarse mediante herramientas conceptuales alternativas, capaces de dar cuenta de la multiplicidad, complejidad, imprevisibilidad puesta en juego en cada contexto de uso de la lengua. En tal sentido, tomando como base el concepto de "regla" formulado desde una perspectiva renovada de la Psicología Cognitiva, Bruner (1990) piensa que el investigador debe buscar las reglas que siguen los seres humanos para crear sentido en contextos culturales (nosotros diríamos buscar las *estrategias*). Para este autor, estos contextos son siempre "contextos de práctica" (la cognición, como luego trataremos, lo es); además, siempre resulta necesario preguntar a las personas qué

⁵⁶ Aquí, en realidad, sería más preciso hablar de "aceptabilidad en términos de verosimilitud" para no generar la impresión de que nuestra reflexión se sustenta en el carácter proposicional del lenguaje.

están “haciendo” o “tratando” de hacer en esos contextos porque se pretende comprender la conducta humana.

Es tan grande la riqueza inherente al concepto de *estrategia* que se lo suele vincular con otros tales como:

- “accuracy”: precisión, esmero, cuidado;
- “adequacy”: adecuación, más funcional según las metas y los propósitos comunicativos;
- “succesfull”: éxito;
- “appropriateness”: lo apropiado a las restricciones del contexto específico;
- “effectiveness”: efectividad; y
- “efficiency”: eficiencia.

en tanto constituyen, así como la *estrategia* misma, manifestaciones de “juicios sociales” que se hacen respecto del uso del lenguaje o de la conducta lingüística. En realidad, desde esta perspectiva, no importa sólo lo que las personas pueda hacer, decir o sostener sino también que sus acciones y enunciados sean siempre juzgados por otros, como buenos o malos, apropiados o inapropiados. Por esta razón, es menester incorporar como componente de la cognición individual la dimensión social y cultural.

La *estrategia* se relaciona, además, con la capacidad de controlar la inferencia, es decir, el modo de autorizar al oyente a extraer determinadas conclusiones de una oración o enunciado a la hora de elaborar su juicio: implicaciones, implicaturas o explicaturas serían, por ejemplo, productos de formas de control diferentes que constituyen emergentes de *estrategias* tal vez también diferentes.

Asimismo, se puede explicar la *estrategia* en un sentido fuertemente relacional; si bien constituyen regularidades, éstas no son analizables en un sentido causal estricto. Teniendo en cuenta esto, el concepto de *estrategia* debe ser relacionado con el de práctica discursiva (que nosotros llamaremos texto/discurso) en virtud de que éste permite vincular la actuación de la persona con lo que piensa, dice y hace. Y tal situación no puede pensarse sino a través de otro aspecto relacional más –la dimensión pública- en la que se evalúa dicha práctica. Las *estrategias*, incluso, se ejercitan y a veces uno puede utilizar ciertos mecanismos cuando las ejercita

(mecanismos, herramientas o medios) que son de naturaleza diferente ya sea porque son lingüísticos y no lingüísticos ya sea porque explotan diferentes subsistemas de la lengua. Los actos textuales/discursivos están regidos por convenciones, normas y costumbres, es decir, un tipo de reglas "sui generis" que no actúan en sentido causal estricto –no controlan lo que va a pasar- sino que fijan los actos de acuerdo con determinados criterios que pueden, a su vez, explicitarse a través de los llamados "principios pragmáticos" que se formulan sobre la base de las diversas modalidades que se supone que rigen la vida social.

Los seres humanos poseemos la capacidad para percibir en forma fácil y adecuada el diseño del entorno que nos rodea –físico y social- pero también para comprender las posibilidades para la acción que esos entornos producen puesto que somos "estratégicos" De este modo, la *competencia estratégica* permite que, frente a una actividad lingüística, considerada una suerte de "problema comunicativo" que hay que resolver, el hablante desarrolle un "saber práctico" mediante el cual podrá "descomponer" la situación creando un modelo de la misma en el cual ponga en juego –a modo de red- diferentes componentes y evalúe sus relaciones potenciales. Se trata de un modo de explorar las posibilidades de intervenir sobre esa situación, elaborando los elementos que la componen, sus vínculos y también manipulando distintas representaciones o esquemas dinámicos hasta llegar a representar fuertemente o a estabilizar uno, el que se considera más efectivo (más económico, más relevante, más eficaz) y que es, justamente, aquel que permite resolver el problema llevando al resultado deseado.

El concepto de pensamiento experiencialista que subyace la concepción de *competencia estratégica* que estamos formulando, también se sustenta en una noción de control, de reflexividad, de individualidad, de conciencia, que, en alguna medida, suplanta la concepción tradicional. En efecto, desde la perspectiva psicopragmática que estamos proponiendo, el sujeto lingüístico, como sujeto intencional, como sujeto activo es una conciencia, esto es, es un individuo que tiene volición, que actúa y tiene responsabilidad individual; no se trata de un sujeto que posee una conciencia, expresable a través de un centro o unidad de "control" que se halla en la mente o en el cerebro como un dispositivo automático que sólo procesa información. De esta manera, la lengua como conducta y la *competencia estratégica* como capacidad que

hace posible una utilización eficaz de la misma, debe ser redefinida teniendo en cuenta una perspectiva que suponga el cambio, la multisistematicidad del lenguaje y de los otros sistemas con los que éste, a su vez, se relaciona, una intencionalidad cambiante y compleja de los sujetos, un entorno rico en información y, sobre todo, una cognición básicamente interactiva y situada. Además, desde el punto de vista del continuo cambio de las culturas, podemos afirmar que los entornos cada vez más complejos también exigen mentes más complejas, mentes cada vez más capaces (competentes) para poder elaborar formas de adaptación o control de los nuevos entornos llevando a cabo acciones que respondan a diversas intenciones o proyectos (o sea, mentes estratégicas).

En este sentido veremos en los capítulos siguientes cuáles podrían ser las complejas relaciones entre lenguaje-acción y cognición a fin de echar luz sobre nuestra conceptualización de la *competencia estratégica* a partir del enfoque adoptado, abandonando, de ahora en más, la posibilidad de considerar la *competencia estratégica* simplemente como un componente más de la competencia comunicativa