COMPETENCIA LINGÜÍSTICA / COMPETENCIA COMUNICATIVA: OPERATIVIDAD DIDÁCTICA DE LOS *NIVELES DEL LENGUAJE*

Ramón González Ruiz
Concepción Martínez Pasamar
Universidad de Navarra

1. Introducción

Queda fuera de toda duda la utilidad que el constructo *competencia comunicativa*, bajo cualquiera de las formulaciones y modelos aparecidos tras el punto de inflexión que tuvo lugar a finales de los años sesenta con la crisis de los modelos estructuralistas[1], presenta en el área de la didáctica de lenguas y, por tanto, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como es sabido, el trabajo de D. Hymes, nacido en el ámbito de la etnografía de la comunicación, fue la espoleta que de modo más influyente alimentó la reacción ante la estrecha mirada de la competencia chomskyana y desde el que comienza a desarrollarse la noción de *competencia comunicativa*, que trascendía el concepto de competencia lingüística del paradigma generativo, limitada a la condición de gramaticalidad, en la medida en que la competencia del hablante es concebida como un conjunto conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo. No es discutible, pues, la necesidad de que los profesionales de E/LE tengan en cuenta la competencia a la que aspiran sus alumnos en el momento de programar cursos, plantear métodos y evaluar destrezas.

Lo que en estas páginas planteamos, sin embargo, es la posible rentabilidad de explicitar un determinado modelo de competencia en el aula, es decir, de hacer

[1] Lomas, Osoro y Tusón (1993: 15) señalan que el concepto de competencia comunicativa fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en un trabajo publicado en 1964 en *American Anthropogist*. Aunque parece que dicho concepto circulaba en los últimos años de los sesenta, la fomulación que pasó a ser conocida se debe únicamente al propio Hymes, quien la presentó bajo el título "On Communicative Competence" en un Congreso en 1971. Un año más tarde aparece publicada en Pride y Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Ahora puede consultarse la versión en español en Llobera (coord.), 1995. Para ver la génesis y el desarrollo de los modelos más importantes del oncepto *competencia comunicativa* puede consultarse Llobera, 1995 y Cenoz, 1996.

ASELE. Actas IX (1998). RAMÓN GÓNZALEZ RUIZ y CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASA...
Centro Virtual Cervantes

partícipes a nuestros estudiantes de cierto conocimiento teórico acerca de los objetivos que se persiguen en la clase de lengua extranjera, en realidad, los mismos que guían en la actualidad la didáctica de la lengua materna[2].

En las dos últimas décadas hemos asistido a una recuperación de los enfoques comunicativos en la transmisión de contenidos formales, que recobran, en nuestra opinión, el lugar que les corresponde en la didáctica de lenguas extranjeras, esto es, se constituyen en medio para alcanzar la apropiada competencia y no en el fin mismo de los cursos. Desde esta convicción nos planteamos, pues, el potencial carácter posibilitador y la utilidad didáctica de exponer en clase de E/LE un modelo de competencia concreto, el propuesto por Eugenio Coseriu a lo largo de su obra, que resumiremos brevemente a continuación.

2. El modelo de *saber hablar* de E. Coseriu

Desde que en 1955 el lingüista rumano lo formuló explícitamente por primera vez, la teoría general del *saber hablar* que a continuación vamos a presentar brevemente ha sido el marco de referencia de toda su producción científica[3]. La génesis de este modelo debe situarse en el contexto científico de las décadas en las que ocuparon un lugar hegemónico en la lingüística las reformulaciones postsaussureanas de la principal dicotomía del maestro ginebrino, la distinción lengua/habla (*langue/parole*). La concepción del saber lingüístico de Coseriu nace, pues, por una reflexión teórica que tenía como objeto superar estas reformulaciones y, por ende, establecer las distinciones fundamentales que sustentaran un sólido marco epistemológico desde el que abordar con garantías cualquier problema lingüístico, particular o general, de la compleja realidad del lenguaje. Sin embargo, estas distinciones constituyen en realidad, si empleamos la famosa e influyente rúbrica de D. Hymes, un modelo de competencia comunicativa, puesto que intentan dar cuenta de todos las subcompetencias que según Coseriu un hablante debe dominar para "saber hablar". Así expone este autor, treinta años después de su primera formulación explícita, la génesis de sus distinciones y la idea de que su modelo de saber hablar consituye efectivamente un modelo de lo que a partir de los años 60 se denominó competencia comunicativa:

"This distinction, which originated as a result of the discomfort with the distinction *langue/parole*, *language/speech* in the context of the post-Saussurean discussion of these notions, concerns in reality the levels of language, but applies first of all to what in the last decades has been called 'linguistic competence' and what I called at what time and still continue to call 'linguistic knowledge' (*saber lingüístico*)" (Coseriu 1985: XXV)

---

[2] A saber: "(...) dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos comunicativos, que le permitan una utilización de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas"(Lomas, Osoro y Tusón, 1993:14-15).

[3] Para consultar este modelo puede verse Coseriu, 1967, 1977, 1981a, 1981b, 1985 y, sobre todo, 1992. El trabajo donde formuló explícitamente por primera vez su modelo de saber hablar es el que se puede ver en Coseriu, 1967, publicado originalmente en 1955.

ASELE. Actas IX (1998). RAMÓN GÓNZALEZ RUIZ y CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASA...
Centro Virtual Cervantes

Las distinciones básicas que aporta Coseriu tienen su base en el saber intuitivo de cualquier hablante de cualquier lengua. Cualquier hablante, defiende el lingüista rumano, puede distinguir intuitivamente tres niveles en el lenguaje, que constituyen el saber hablar en cuanto conocimiento técnico del lenguaje[4]: uno universal, otro histórico y otro individual. En palabras de Coseriu: "[...] el lenguaje es una actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas ('lenguas')" (Coseriu 1981a: 269). Se trata, por tanto, de *escalones* del lenguaje en la medida en que se da una progresiva determinación del hablar. En un primer nivel todos los hombres adultos hablan, pero esta actividad se atiene a las normas históricas de una tradición idiomática de una comunidad determinada, es decir, siempre se habla en una lengua. Por último, esta actividad se realiza siempre individualmente, es decir, la actividad discursiva no es una actividad coral.

A cada escalón del lenguaje le corresponde una norma de "corrección" y, en consecuencia, un tipo de saber lingüístico en que se basa la actividad de cada nivel. De este modo, son tres los saberes lingüísticos por los que podemos enjuiciar si un texto[5] está en conformidad o no con las normas de sus respectivos niveles del hablar.

La consideración del nivel universal y de los principios que rigen la actividad del hablar en este nivel es, pensamos, la aportación más llamativa de la teoría coseriana con respecto a otros modelos de competencia comunicativa[6]. El hablar en general, es decir, la actividad de hablar considerada en el plano universal se realiza comúnmente de acuerdo a una técnica universal que puede llamarse *saber elocucional*. Esta competencia lingüística general se refiere, pues, al hablar como tal, trasciende las lenguas particulares o, mejor, es anterior a ellas: es una competencia que impone restricciones y que exigimos espontáneamente al lenguaje en este nivel. Coseriu utiliza para denominar el criterio de corrección correspondiente a este nivel el de *congruencia*. De este modo, bajo el saber elocucional un texto será congruente o incongruente según su conformidad o no con estas normas universales del hablar. Coseriu ha señalado, sin pretensión de exhaustividad, algunos de los principios que formarían parte del saber elocucional, como la exigencia de claridad, la coherencia, la no-contradicción, la no-tautología[7]... No obstante, todos estos principios quedarían subsumidos en dos tipos de conocimiento: 1) los principios generales del pensar humano; 2) el conocimiento del mundo[8].

---

[4] Estos niveles pertenecen al plano cultural del hombre. Pero también el lenguaje se da en un plano biológico: "Ahora bien, el hablar (que, en sentido técnico, incluye también el escribir) es una actividad que se funda en una *facultad* y revela un *saber*. Por ello mismo, el lenguaje pertenece a dos planos de la vida del hombre: el *biológico* y el *cultural*. La facultad del hablar, en cuanto fisiológica y psíquicamente condicionada, pertenece al plano biológico; en sus modalidades materiales y semánticas pertenece al plano cultural" (Coseriu 1977: 258).

[5] Aquí se entiende por *texto* (hablado o escrito) "un acto de hablar o una serie conexa de actos de hablar de un individuo en una situación determinada" (Coseriu 1977: 242). El texto como producto lingüístico del nivel más determinado del lenguaje, el nivel individual, debe tener conformidad con los tres niveles de corrección y, por tanto, puede ser juzgado bajo los tres tipos de saberes lingüísticos que vamos a exponer.

[6] Cfr. González Ruiz y Martínez Pasamar, 1998

7 A éstos se podrían añadir otros (Vilarnovo 1991:130): principio de identidad, no decir lo obvio, no decir lo extravagante o lo imposible y la no-repetición.

[8] Algunas consideraciones teóricas sobre el nivel universal y sobre los principios del saber elocucional pueden verse en González Ruiz y Martínez Pasamar, 1998.

Centro Virtual Cervantes

Con respecto al escalón idiomático, podemos juzgar un texto como *correcto* o *incorrecto* bajo el prisma de la corrección idiomática, es decir, se trata de ver si lo hablado corresponde o no a las normas de una tradición histórica del hablar.
Por fin, en el nivel individual, por lo que Coseriu denomina saber expresivo podemos juzgar un texto como *adecuado o inadecuado*. Coseriu ha diferenciado tres tipos de adecuación y así señala que lo adecuado corresponde a los diversos factores del hablar, de tal modo que con respecto al tema u objeto representado un texto puede ser *adecuado* o *inadecuado*; en segundo lugar, será *apropiado* o *inapropiado* con respecto a los destinatarios; finalmente, hay que tener en cuenta las circunstancias concretas del hablar para ver si un texto es *oportuno* o *inoportuno* (Coseriu 1992:203-204).

La distinción de estos tres niveles es racionalmente necesaria porque a estos niveles coresponden tres tipos de contenido lingüístico. Al nivel universal le corresponde la *designación*, es decir, la referencia a la "realidad", a los estados de cosas reales o mentales. Al nivel idiomático le corresponde el *significado* o contenido de un signo en cuanto dado en una lengua que, como es sabido, puede isomórfico en otra lengua, puede ser parcialmente diferente o puede no existir en otras lenguas. Por fin, "el *sentido* es el contenido de un texto, es decir, lo que el texto expresa más allá (y a través) de la designación y el significado" (Coseriu 1981a:284).

Tras esbozar las ideas esenciales del modelo coseriano, quisiéramos destacar aquí dos aspectos que validan, pensamos, su relevancia explicativa y su operatividad didáctica. En primer lugar, obsérvese que los niveles y, por ende, los juicios de corrección son en principio autónomos unos de otros y esto, en opinión de Coseriu, puede comprobarse en los juicios sobre lo hablado que intuitivamente hacen los hablantes. Textos como *mi hermano es numeroso* o *aquel hombre tiene dos orejas* no contravienen ninguna norma idiomática del español, sino que simplemente los consideraremos incongruentes porque por nuestro saber elocucional sabemos que uno no puede ser una pluralidad o que, por nuestro conocimiento del mundo, consideramos absurdo el segundo texto por no ser informativo. Sin embargo, son correctos y podrían ser adecuados. Del mismo modo un texto puede ser apropiado en unas circunstancias enunciativas pero incorrecto idiomáticamente[9]. Esta autonomía de los niveles queda refrendada, aunque parezca paradójico a primera vista, por el hecho de que los criterios de corrección de un nivel pueden suspender los del nivel superior, es decir, puede haber una suspensión histórica del saber elocucional y también una suspensión intencional de los principios elocucionales y/o de la corrección idiomática en los textos. Puede suceder, por decirlo de otra manera, que las condiciones de adecuación puedan invalidar las

[9] Como ilustración de esta autonomía, pueden citarse los desajustes en el dominio de los distintos saberes. De hecho, puede suceder que se tenga un buen conocimiento idiomático pero un saber elocucional deficiente y, lo que es más habitual, un buen saber elocucional pero un bajo nivel del conocimiento de la lengua Así, existe la posibilidad de que un nativo pueda decir que un extranjero "habla español mejor que nosotros" a pesar de que se reconozca como incorrecto su hablar: lo que se quiere decir en realidad, según el insigne lingüista rumano, es que posee un amplio saber elocucional. Por ello, es posible que un extranjero, a pesar de no saber español, pueda corregir a un nativo alguna insuficiencia elocucional de su producto lingüístico, dado que, como hemos dicho más arriba, las normas de conformidad del nivel universal son independientes y se reconocen como anteriores a cualquier técnica histórica.

ASELE. Actas IX (1998). RAMÓN GÓNZALEZ RUIZ y CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASA...
Centro Virtual Cervantes

normas de gramaticalidad y los principios de congruencia, o que hechos elocucionalmente inconguentes se conviertan en tradición histórica. En el siguiente apartado nos detendremos en estas "suspensiones" y en su operatividad didáctica.

Una vez presentado concisamente el modelo de competencia lingüística, teniendo en cuenta los niveles del lenguaje, los saberes lingüísticos, los correspondientes tipos de juicios de conformidad y los contenidos lingüísticos que pueden distinguirse en cada nivel podemos presentar esta teoría esquemáticamente así:

Niveles	Saberes	Juicios	Contenido
universal	elocucional	congruencia	designación
histórico	idiomático	corrección	significado
individual	expresivo	adecuación	sentido

3. Implicaciones didácticas del modelo coseriano

En el VIII Congreso de ASELE exponíamos ya el año anterior el interés que podían presentar en el aula el contraste lingüístico y una reflexión que trascienda los niveles históricos de los alumnos y remita al nivel universal o competencia lingüística general[10]. Ahora bien, este tipo de contenidos los hemos abordado en un contexto docente concreto. Se trata de una asignatura que forma parte del *Curso de Estudios Hispánicos* (febrero-mayo) del Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) de la Universidad de Navarra, que cuenta con alumnos de muy diversa procedencia, lengua y formación gramatical.

Así pues, para averiguar las implicaciones didácticas de la explicación del modelo coseriano de competencia, decidimos insertarlo en el tema introductorio de la asignatura en cuestión, *Lingüística española*. Dicho tema busca explicar a nuestros estudiantes, quienes raramente tienen nociones previas, qué es la Lingüística, cuál es su objeto de estudio y cuáles sus posibles aplicaciones. De este modo, muchos aspectos de los temas tratados posteriormente a lo largo del curso[11] cobran sentido mediante la remisión a los niveles, saberes y criterios coserianos, que, por su poder explicativo sobre la totalidad del hablar y su extraordinaria sencillez, arrojan luz, según hemos podido comprobar, sobre las cuestiones más diversas.

---

[10] Cfr. Martínez Pasamar , e.p. En aquella ocasión abogábamos por ciertas explicaciones del profesor al hilo de determinadas cuestiones o por el papel conductor de éste en las inferencias de los alumnos ante posibles errores debidos a transferencias de su lengua materna u otras lenguas. Ofrecíamos una muestra concreta de cómo abordar desde este punto de vista el tema correspondiente a los sonidos del español (fonología y fonética, variedades geográficas) en el marco de una asignatura dedicada específicamente a esta reflexión lingüística sobre la lengua española, punto de referencia central de unas clases que permiten a los alumnos reflexionar -a veces por vez primera- sobre sus propias lenguas y sobre el lenguaje y el hablar en general.

[11] En el pasado curso académico, éstos han sido los siguientes: *La lengua española en el mundo y las lenguas de España*, *Los sonidos del español* y *El español coloquial*. Sin embargo, una característica de esta asignatura es la flexibilidad en la configuración del programa, que puede sufrir modificaciones en función del interés de los alumnos: el español americano, el vocabulario del español, el signo lingüístico, son cuestiones que han recibido asimismo tratamiento en el aula en otras ocasiones.

Centro Virtual Cervantes

Ahora bien, es necesario señalar varios factores que han influido en el modo en que hemos transmitido a nuestros estudiantes el modelo.

Uno de ellos es la ya indicada diversidad lingüística del alumnado; aparentemente adversa para este tipo de enseñanza, no la hemos obviado en el planteamiento de la cuestión; al contrario, se convierte en uno de los pilares del enfoque adoptado en el aula. Al tener en cuenta las lenguas maternas de los participantes en el curso -en algunos casos, también las variedades en el seno de estas lenguas[12]-, se fomenta en ellos una actitud abierta y racional que desbarata prejuicios y valoraciones acerca de las supuestas virtudes y defectos de unas u otras lenguas o variedades[13]. Por supuesto, son decisivos el papel y la actitud del profesor en este sentido, ya que en ocasiones se requiere tacto ante las actitudes de sorpresa e incluso burla que algunos estudiantes pueden mostrar al descubrir en las lenguas de sus compañeros o en el español elementos aparentemente ilógicos o contradictorios respecto al saber general o peculiaridades relacionadas con los niveles idiomático e individual[14]. Es interesante que los alumnos lleguen a percibir cómo cada variedad lingüística es útil en la medida en que se adecua a su entorno social y cultural, al que en gran medida es correlativa[15].

En definitiva, la explicación de este modelo de competencia y el punto de vista constrastivo adoptado en el aula, mediante el que se descubren aspectos comunes y divergentes, -aunque siempre en torno a la lengua española- contribuyen a la percepción por parte de los alumnos de la tensión entre la unidad y la diversidad en el seno de las lenguas y en el lenguaje.

Por otra parte, el modelo coseriano se muestra altamente rentable en un caso como el nuestro, en el que confluye otro factor: el de la escasa formación de la mayoría de los estudiantes en materia gramatical, que suele depender de las diferentes tradiciones educativas[16]. Si bien reconocemos el mérito de otros modelos de competencia,

---

[12] La lengua española constituye un caso paradigmático, contrapunto ideal para el contraste con otras tradiciones históricas más o menos cercanas a este modelo.

[13] En el aula se han discutido algunas de las cuestiones que pueden verse en el reciente y ameno trabajo de Tusón (Tusón, 1997). Los alumnos emiten juicios valorativos sobre el español o sobre las lenguas de sus compañeros, motivados por apreciaciones subjetivas o por desconocimiento, relativos a la fonética de las lenguas, la complejidad de su sistema gramatical o el orden de los elementos oracionales, por ejemplo.

[14] Para estos casos resulta muy útil el recurso por parte del docente a ejemplos de fenómenos iguales o similares al que ha llamado la atención pero procedentes de otras lenguas presentes en la claseEsto puede hacerse directa o indirectamente; sin embargo, resulta más interesante motivar a los alumnos para que sean ellos mismos quienes expongan ejemplos procedentes de su lengua materna o de otras tradiciones lingüísticas.

[15] Así, por ejemplo, la existencia de formas pronominales de cortesía en español, alemán o francés, y no digamos en japonés, puede resultar poco económica, incluso absurda, para un anglófono. Se le puede hacer ver cómo la complejidad lingüística existente entre los nipones se ajusta a la necesidad de comunicación en una sociedad altamente jerarquizada, y cómo, por otra parte, el inglés puede desarrollar otros mecanismos compensatorios -lingüísticos o no- para marcar la distancia con el interlocutor.

[16] Aquí entra también en juego, pues, el factor de la diversidad, hasta el punto de que junto a hablantes que rozan la ingenuidad casi absoluta con respecto a su propia lengua contamos casi todos los años con algún futuro profesor de lengua, de una LE, o un futuro traductor; por ello se trata de hacer un planteamiento que resulte atractivo desde cualquier punto de vista, y a esto ayuda también el contraste y el constante recurso a ejemplos propuestos por el profesor o "extraídos" por él de los alumnos. Aún cabría añadir la diversidad de las tradiciones gráficas, digna de ser tenida en cuenta dado el «grafocentrismo» de quienes manejamos habitualmente el código escrito, es decir, de todos los presentes en el aula.

ASELE. Actas IX (1998). RAMÓN GÓNZALEZ RUIZ y CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASA...
Centro Virtual Cervantes

estimamos que su complejidad (mayor compartimentación, terminología más específica, etc.) hace difícil su transmisión a este tipo de público. Pues bien, no sucede lo mismo con el esquema tripartito y jerarquizado de Coseriu, que puede ser captado por los alumnos con facilidad, puesto que, como el lingüista rumano ha defendido desde el principio, la existencia de los tres niveles del lenguaje tiene su fundamento en el saber intuitivo de todo hablante, algo que distingue claramente a este modelo de otros constructos de competencia comunicativa[17]. Incluso, los alumnos, sobre todo a través de la reflexión contrastiva, son capaces de comprender los planos de contenido de cada nivel y así distinguen, por ejemplo, "pluralidad" o "agente" como contenidos designativos de "plural" o "sujeto" como significados idiomáticos[18].

Un aspecto que ha resultado especialmente interesante en clase es el que atañe a las suspensiones de los juicios de conformidad de unos niveles por otros. Por una parte, la misma existencia de anulaciones favorece la comprensión de una jerarquía en los niveles; por otra, los ejemplos concretos expuestos en el aula ayudan a comprender aspectos gramaticales y pragmáticos del español, y, desde ahí, de las lenguas en general, a través de las maternas, ante todo.

Así, la existencia del nivel universal se entiende mejor si atendemos a algunos aspectos del nivel idiomático. En efecto, las tradiciones históricas pueden dejar en suspenso los principios elocucionales del nivel universal. Resulta, por ejemplo, ilustrativo el caso de la concordancia gramatical de los colectivos en español y su comparación con otras lenguas más «lógicas» o el de la doble negación, ambos en el plano morfosintáctico.

Al proponer en clase ejemplos como *La gente estaba asustada, No comimos nada*, los alumnos señalan de manera intuitiva su incongruencia con las normas elocucionales -más patente en el segundo caso, puesto que la morfología enmascara la ilogicidad en el primero-: son normas anteriores a cualquier lengua y a cualquier hablar que más de uno es una pluralidad o que dos negaciones equivalen a una afirmación. Simplemente lo que aquí sucede es que hay una suspensión idiomática del nivel universal. Partiendo de este tipo de ejemplos conseguimos que el alumno reflexione sobre varias cuestiones:

i) En primer lugar, al alumno se le hace ver que las lenguas no son sistemas lógicos y que la logicidad no es –no puede ser– un criterio valorativo para decidir si una lengua es "mejor" que otra.

ii) En segundo lugar, los estudiantes reflexionan sobre la gramática de la lengua meta, el español, de tal modo que afianzan la interiorización de sus estructuras.

iii) Por fin, este es un contexto docente inmejorable para explotar la reflexión contrastiva, puesto que, una vez comprendidas estas cuestiones, los participantes en

[17] Véanse, por ejemplo, los recogidos en Llobera (coord.), 1995. Algunos contrastes entre la teoría coseriana y otros modelos de competencia comunicativa pueden verse en González Ruiz y Martínez Pasamar, 1998.

[18] Resulta para ellos muy revelador darse cuenta de los significados que existen en español y que no existen en su lengua materna y de que esto no impide la designación de los mismos estados de cosas del mundo. Así, en japonés sucede que no existe el significado "plural", lo cual no impide que un japonés pueda referirse a esta función designativa, si bien lo hará por otros medios o será el contexto o el conocimiento del mundo los que "ayuden" a hacer esta designación –y los que ayuden al receptor a descodificarla–. Casos de este tipo han sido muy instructivos en clase.

Centro Virtual Cervantes

la asignatura proporcionan con facilidad ejemplos procedentes de sus lenguas maternas y llegan a percibir lo común y lo diverso en las lenguas. Se comprenderá, entonces, la rica variedad de casos que se mencionan en clase y que dan lugar a una provechosa interacción sobre cuestiones de gramática general.

En este mismo escalón, el del saber idiomático, la fraseología ofrece asimismo abundantes casos de contradicción con respecto al saber elocucional. Además de casos en que existe una evidente suspensión de los principios elocucionales como en *lo vi con mis propios ojos* – todo el mundo ve con los ojos y además no con los de otros–, se pueden discutir modismos y frases hechas del español cuyo significado encuentra su explicación precisamente en que literalmente son incongruencias (*buscarle tres pies al gato, pensar con los pies...*) y que pueden analizarse en clase y contrastarse con ejemplos proporcionados por los estudiantes de sus propias lenguas. Las diferencias de una tradición histórica a otra en la actuación lingüística y las anulaciones que ésta origina sobre las reglas de los niveles superiores son fácilmente reconocidas por los estudiantes. Los alumnos comprenden fácilmente la funcionalidad del nivel universal en la medida en que este nivel no sólo nos explica lo que no se dice, sino que también nos ayuda a comprender lo que se dice (lo que se quiere decir, más bien) cuando intencionalmente en los textos se suspenden los principios elocucionales y su incongruencia contribuye precisamente a la constitución de su sentido[19]. Los alumnos son capaces de explicar las posibilidades inferenciales a que dan lugar ejemplos aparentemente incongruentes y de proporcionar ejemplos de sus propias lenguas aunque, como ya hemos indicado, carezcan por lo general de metalenguaje y de hábito de reflexión metalingüística. El análisis contrastivo despierta el interés de los participantes en el curso, que pueden apreciar la importancia del nivel individual para la comunicación en cualquier lengua y reconocer incompetencias en este nivel causadas por el desconocimiento o por la transferencia pragmática[20]. Es necesario mostrar a los alumnos la relevancia que los hablantes de una lengua asignan a este nivel, de manera que los enunciados inapropiados (inadecuados, inapropiados, inoportunos) en un hablante extranjero son peor tolerados por los nativos que las incorrecciones idiomáticas.

En relación con el escalón del saber individual pueden y suelen surgir, además, otros ejemplos interesantes que quedan fuera de lo estrictamente lingüístico, aunque aparecen con frecuencia combinados con lo lingüístico y, desde luego, forman parte de la competencia comunicativa y social; nos referimos a gestos, actitudes, comportamientos, etc. (reverencias, besos de salutación y despedida, atuendo, ofrecimiento y aceptación de regalos, postura corporal, pago de consumiciones...). En efecto, el aula puede convertirse en lugar privilegiado para la reflexión en torno a cuestiones relacionadas con la pragmática intercultural; cuestiones que por considerarse "menudas" a veces no tienen cabida en la clase de cultura propiamente dicha y reciben un tratamiento disperso -en la

[19] Cfr. Vilarnovo (1991: 132 y ss.) y Coseriu (1992: 141 y ss.) para tipos o procedimientos de suspensión.
[20] Los actos de habla indirectos no son iguales en todas las lengua,s e incluso pueden existir variedades de carácter diatópico en este aspecto, especialmente en el caso de lenguas con gran número de hablantes, como el español o el inglés. Ejemplos de transferencia pragmática pueden verse en Blum-Kulka, 1996 y Jessner, 1996.

ASELE. Actas IX (1998). RAMÓN GÓNZALEZ RUIZ y CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASA...
Centro Virtual Cervantes

medida en que se tratan vinculadas a determinadas funciones o situaciones comunicativas- en las clases de E/LE: presenta interés, según creemos, dedicar un tiempo a analizarlas con más detalle como un tipo de componente en el desarrollo de la competencia comunicativa[21]. En definitiva, los alumnos acaban percibiendo que todo significa y que la competencia comunicativa que se pretende alcanzar para desenvolverse adecuadamente en una determinada comunidad lingüística va mucho más allá de las habilidades correspondientes al nivel idiomático.

Carecemos aquí de espacio para probar la rentabilidad didáctica del modelo coseriano como referencia de las diversas cuestiones que tienen cabida en el aula de E/LE y, más en concreto, en nuestra asignatura *Lingüística española*. Sin embargo, no queremos dejar de señalar un aspecto que consideramos muy útil para todos los docentes de español. Los diferentes juicios de valor sobre lo dicho que propone Coseriu favorecen la comprensión por parte de los aprendices de la naturaleza de sus propios errores, a los que llegan en ocasiones a asignar un origen: falta de correspondencia entre los diferentes niveles de las lenguas materna y meta, transferencias, generalizaciones, etc. Estos juicios permiten, además, establecer entre alumnos y profesor un código racional de evaluación y corrección, más allá del mero señalamiento del error, con lo que su explicación a los estudiantes, que puede realizarse fácilmente y en poco tiempo, puede resultar muy rentable para este aspecto del proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

En definitiva, este modelo del saber hablar permite a los alumnos avistar el horizonte utópico de lo que podría ser su competencia ideal en español o en cualquier lengua extranjera, pero también en su lengua materna. Este horizonte tan amplio y complejo no tiene por qué resultar descorazonador: es cierto que se reconocen las propias limitaciones, pero también las de los hablantes nativos, de manera que se percibe que en ese camino hacia la competencia ideal no sólo cuenta lo adquirido de modo natural o inconsciente, sino también, y en gran medida, lo aprendido, y así, como en la lengua materna -sólo que en mayor medida-, en él existe el camino del perfeccionamiento consciente.

En estas páginas hemos procurado exponer el modo en que, en la práctica de nuestra actividad docente, intentamos conjugar los puntos de vista de la Lingüística teórica y aplicada explotando en clase la heterogeneidad lingüística y cultural. Los resultados de este enfoque aplicado a la explicación del modelo de Coseriu han sido altamente positivos en nuestro caso, y así lo corrobora, además, la valoración de los propios estudiantes. Podemos aquí destacar algunas de las múltiples ventajas de su exposición en el aula:

+ Mejora el conocimiento, a menudo simplemente intuitivo, que los alumnos poseen sobre su lengua materna.

[21] No olvidamos el loable esfuerzo de algunos profesionales por introducir estos elementos paralingüísticos y no verbales en el aula y abordarlos, como en el caso de los gestos, de manera unitaria; cfr. Coll, Gelabert y Martinell, 1996.. De hecho, los manuales y métodos para el aprendizaje de E/LE tienen cada vez más en cuenta estas cuestiones, que aparecen bien en las situaciones que se ofrecen como modelo, bien en ejercicios de otro tipo con textos que describen explícitamente qué debe decirse o no y cómo se debe actuar en una determinada situación.

Centro Virtual Cervantes

+ Afianza en ellos el conocimiento idiomático del español.
+ Permite la comprensión de la naturaleza de las lenguas y del lenguaje, en su unidad y su diversidad.
+ Lleva a la reflexión sobre una cualidad tan intrínsica al ser humano como es la facultad de hablar.

BIBLIOGRAFÍA

Blum-Kulka, S. (1996), "Introducción a la pragmática del interlenguaje", en J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.), 155-175.

Cenoz, J. y J. F. Valencia (eds.) (1996), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

Cenoz, J. (1996), "La competencia comunicativa: su origen y componentes", en J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.), 95-114.

Coll, J., Mª J. Gelabert y E. Martinell (1996), *Diccionario de gestos son sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa.

Coseriu, E. (1967), "Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 282-323.

Coseriu, E. (1977), "Sobre el desarrollo de la lingüística", en *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, 257-263.

Coseriu, E. (1981a), "Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje", en *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos, 269-286.

Coseriu, E. (1981b), *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Coseriu, E. (1985), "Linguistic Competence: What is it Really?", *The Modern Language Review*, 80/4, XXV-XXXV.

Coseriu, E. (1992), *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.

González Ruiz, R. y C. Martínez Pasamar (1998), "*Saber hablar* y *competencia comunicativa*. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de E. Coseriu", *RILCE*, 14-2.

Hymes, D. (1995), "Acerca de la competencia comunicativa", en M. LLobera (coord.), 27-46.

Jessner, U. (1996), "La transferencia en la adquisición de la segunda lengua", en J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.), 141-153.

Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.

Llobera, M. (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, SGEL.

Llobera, M. (1995), "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en M. Llobera (coord.), 5-26.

Martínez Pasamar, C. (e.p.), "La clase de E/LE: una vía de aproximación a la Lingüística", comunicación presentada en el *VIII Congreso de ASELE* (1997).

Tusón, J. (1997), *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro.

Vilarnovo, A. (1991), "Teorías explicativas de la coherencia textual", *RSEL*, 21/1, 125-144.

ASELE. Actas IX (1998). RAMÓN GÓNZALEZ RUIZ y CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASA...

Centro Virtual Cervantes