

# SABER HABLAR Y COMPETENCIA COMUNICATIVA. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DIDÁCTICAS DE LOS SABERES LINGÜÍSTICOS DE EUGENIO COSERIU

Ramón GONZÁLEZ RUIZ  
Concepción MARTÍNEZ PASAMAR  
*Universidad de Navarra*

RIBLID [0213-2370 (1998) 14.2: 265-288]

*Exponemos en este trabajo el modelo de saber lingüístico formulado por E. Coseriu, modelo que consideramos de gran interés tanto desde el punto de vista teórico como didáctico. Aunque hacemos aquí algunas consideraciones sobre su aplicación en el aula de EL LE, nos centramos principalmente en destacar su interés teórico mediante su comparación con algunos de los modelos más relevantes de competencia comunicativa.*

*We expose in this paper the model of linguistic knowledge formulated by E. Coseriu, which we consider of great interest both from the theoretical as from the didactical point of view. Although we briefly consider here its appliance in the SFL classroom, we mainly underline its theoretical interest by means of its comparison with some of the most relevant models of linguistic competence.*

## 1. Introducción

Como es bien sabido, en la década de los 60 asistimos, tanto en la lingüística teórica como en la didáctica de la enseñanza de lenguas, a un cualitativo punto de inflexión que consistió esencialmente en la ruptura con las lingüísticas inmanentistas del código. Por un lado, la formulación de la teoría de los actos de habla dio lugar a la reflexión del lenguaje como acción e interacción y constituyó una de las bases teóricas en que se ha apoyado la enseñanza de lenguas extranjeras a

través del llamado *enfoque comunicativo*. En segundo lugar, las críticas al concepto de competencia lingüística de Chomsky por parte de lingüistas, psicólogos, antropólogos y sociolingüistas abonaron un nuevo campo para la formulación de nuevas teorías lingüísticas y de cambios significativos en el estudio de la adquisición y aprendizaje de lenguas (Cenoz 102 s.). No obstante, fue un trabajo del antropólogo D. Hymes<sup>1</sup>, concebido en el ámbito de la etnografía del habla, el que de modo más influyente mostró la insuficiencia de la competencia lingüística chomskyana. Con este trabajo comienza a desarrollarse la noción de *competencia comunicativa*, que trasciende la limitada mirada dirigida a la condición de gramaticalidad en el paradigma generativista, para concebir la competencia del hablante como un conjunto de conocimientos y habilidades<sup>2</sup> lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo<sup>3</sup>. Para la teoría lingüística esto supuso la exigencia de tener en consideración tanto las reglas de gramaticalidad como las reglas de uso, de ahí el auge de las "lingüísticas externas" (sociolingüística, etnolingüística, psicolingüística, semiótica, pragmática), que consideran los diferentes contextos (extralingüísticos, sociales, culturales, cognitivos) en que tiene lugar la producción y comprensión discursivas, así como la determinación de estos contextos en el aprendizaje y adquisición de lenguas.

De este modo, en las dos últimas décadas se han desarrollado, principalmente en el área de la enseñanza-adquisición de segundas lenguas, varios modelos del constructo competencia comunicativa con el fin de explicitar todos los componentes que den cuenta de manera cabal de los conocimientos y habilidades que un hablante debe poseer para usar *competentemente* una lengua<sup>4</sup>. Si se presta atención a estos modelos de competencia comunicativa, se percibe con claridad que la actividad comunicativa es una actividad muy compleja, que está gobernada por normas de diferente carácter y que exige del hablante distintas capacidades y habilidades, lo cual explica el número de compartimentos o subcompetencias que estos modelos presentan.

En este trabajo vamos a presentar el modelo de *saber hablar* de E. Coseriu, modelo que *no* nació al abrigo de las diversas interpretaciones pedagógicas que desde la década de los setenta sufrió el concepto de *competencia comunicativa* y que, a nuestro entender, tiene virtudes teóricas y didácticas. Para dar cuenta sobre todo de las primeras, estableceremos algunos paralelismos entre este modelo del *saber hablar* y algunos de los modelos de *competencia comunicativa* más conocidos en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, expondremos brevemente su operatividad didáctica analizando la experiencia de su enseñanza explícita en un contexto docente concreto que precisaremos más adelante.

## 2. *Los planos del saber lingüístico en la teoría de E. Coseriu*

Antes de abordar comparativamente algunas de sus aportaciones teóricas y pedagógicas, expondremos aquí brevemente el modelo de *saber hablar* del lingüista rumano, quien, coherentemente, con leves modificaciones que no afectan a su estructura general, lo ha mantenido a lo largo de su fructífera labor investigadora<sup>1</sup>.

A menudo se afirma que el lenguaje es una facultad del hombre, pero esta afirmación atañe únicamente a los condicionamientos neurofisiológicos necesarios para la producción del lenguaje. Cuando decimos que un recién nacido o un afásico no "saben hablar" nos referimos a su "incapacidad" psico-física. Pero el hablar no es sólo una actividad que se funda en una facultad, sino que también revela un saber, una técnica, o mejor, unos saberes, unas técnicas:

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; el saber hablar, en cuanto conocimiento técnico del lenguaje en sus modalidades materiales y semánticas pertenece al plano cultural.

(Coseriu 1977: 258).

E. Coseriu ha fundamentado toda su teoría del lenguaje en la consideración de que en el plano cultural del lenguaje se pueden distinguir niveles o escalones capaces de dar cuenta de las técnicas o saberes que un individuo debe dominar para “saber hablar”. La distinción de estos niveles, cuya primera formulación se encuentra en un trabajo de 1955 (recogido en Coseriu 1967: 282-323), ha sido el marco epistemológico de referencia del lingüista rumano para abordar tanto problemas lingüísticos generales o particulares, como la estructuración misma de las disciplinas lingüísticas y la explicación del desarrollo de las corrientes lingüísticas más influyentes del siglo XX (ver Coseriu 1985: xxv).

La idea básica de la formulación coseriana consiste en que en el conocimiento técnico del lenguaje se pueden distinguir tres niveles: uno universal, otro histórico y otro individual. Con palabras de Coseriu podemos decir que “el lenguaje es una actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas (“lenguas”)” (1981: 269). El conocimiento técnico del lenguaje en cuanto sistema de signos implica, por tanto, tres tipos de saberes lingüísticos: el dominio de unas normas universales del hablar, de determinadas modalidades históricas (lenguas) y, por último, de las posibilidades expresivas que ofrece en las diversas circunstancias del acontecimiento comunicativo.

El hablar en general, esto es, la actividad de hablar considerada en el plano universal e independientemente de tal o cual lengua, se realiza comúnmente de acuerdo a una técnica universal denominada *saber elocucional*. Esta competencia lingüística general se refiere, pues, al hablar como tal, trasciende las lenguas particulares o, más bien, es anterior a ellas: es una competencia que impone restricciones al hablar en general y que exigimos al lenguaje en este nivel. El término empleado por Coseriu para denominar el criterio de corrección correspondiente a este nivel es el de *congruencia*, de manera que, bajo el saber elocucional, un texto<sup>6</sup> será congruente o incongruente según su conformidad o no con las normas universales del hablar. Sin pretensión de exhaustividad, el lingüista rumano

ha señalado algunos de los principios regentes del saber elocucional: exigencia de claridad, de coherencia, de no-contradicción, de no-tautología... A éstos se podrían añadir otros: principio de identidad, no decir lo obvio, no decir lo extravagante o lo imposible, la no-repetición... (Vilarnovo 1991: 130). No obstante, todos estos principios podrían resumirse en dos tipos de conocimiento: el saber hablar en este nivel debe estar de acuerdo con los principios universales del pensar humano y con la experiencia humana acerca del "mundo". Debe insistirse en el hecho de que estas expresiones:

Mi hermano es numeroso  
Cinco es cinco  
Dos días antes de su muerte estaba vivo  
Conozco a un hombre con dos piernas

son incongruentes pero no *en español* o, mejor, no *con respecto al español*, puesto que los principios elocucionales son racionalmente anteriores a las técnicas históricas del lenguaje que se llaman lenguas y se aplican espontáneamente a todo acto de hablar, a todo discurso en cualquier lengua<sup>7</sup>.

A los otros dos niveles del lenguaje también les corresponde un tipo de saber lingüístico y un criterio de corrección determinado. En el segundo escalón, podemos juzgar un texto –y la actividad del hablar– 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. Hablar en conformidad con las normas idiomáticas dependerá del *saber idiomático*. Por último, el *saber expresivo* permite en el nivel individual hablar *adecuadamente* y, por tanto, juzgar un texto como *adecuado* o *inadecuado*. Coseriu distingue tres tipos de adecuación, puesto que lo adecuado corresponde a los diversos factores del hablar. Así, un texto con respecto al tema u objeto representado puede ser *adecuado* o *inadecuado*; en segundo lugar, puede ser *apropiado* o *inapropiado* con respecto a los *destinatarios*; finalmente, un texto es *oportuno* o *inoportuno* si se tienen en cuenta las circunstancias concretas del

hablar (1992: 203-204). Asimismo al saber expresivo atañe la competencia para formar tipos de textos históricamente determinados (carta, noticia, poema épico...).

Teniendo en cuenta que desde el punto de vista biológico también se podrá juzgar el hablar o lo hablado por su suficiencia o insuficiencia psico-fisiológica, podemos presentar esquemáticamente todo lo dicho hasta ahora de esta manera:

Escalones del saber lingüístico	Biológico	Saberes	Juicios sobre lo hablado:		
			Insuficiencia	Suficiencia	
		Facultad del lenguaje	Anormal o patológico	Normal	
	Culturales	Universal	Saber elocucional	Incongruente	Congruente
		Idiomático	Saber idiomático	Incorrecto	Correcto
		Individual	Saber expresivo	Inadecuado: - Inadecuado - Inapropiado - Inoportuno	Adecuado: - Adecuado - Apropiado - Oportuno

La distinción de estos tres niveles es racionalmente necesaria si atendemos al tipo de contenido lingüístico correspondiente a cada uno de ellos (Coseriu 1977; 1981a; 1985, etc.). En el nivel universal tenemos como contenido propio la *designación*, es decir, el contenido de la referencia extralingüística. Los contenidos designativos como tales no pertenecen a ninguna lengua, sino que se dan como tales en el "mundo". En segundo lugar, cada modalidad histórica del hablar tiene una particular organización de la designación a través de los significados. El *significado* es el contenido de un signo en cuanto dado en un idioma, que puede ser isomórfico, parcialmente diferente –lo cual es causa frecuente de interferencias lingüísticas– o no existir en otra lengua. Finalmente, "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). Se trata del con-

tenido que coincide con las intenciones y actitudes del emisor ante lo que se dice.

Dos consideraciones antes de pasar al siguiente apartado. En primer lugar, obsérvese que los escalones y, por consiguiente, los juicios sobre lo hablado, son, hasta cierto punto, independientes unos de otros. Es decir, podemos tener un texto incongruente pero correcto y adecuado o, por ejemplo, un texto incorrecto pero congruente y adecuado. 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<sup>8</sup>. A pesar de esta autonomía de los escalones lingüísticos, no hay que perder de vista que el modelo coseriano presenta los juicios de valoración del discurso –y también del saber en cuanto manifestado en el hablar– en grados o escalones de valoración progresiva. Precisamente, ésta es la virtud de que carecen los grados de valoración que han sido señalados por algunos lingüistas: los conceptos valorativos que presentan no pueden ordenarse en la misma serie. La prueba evidente de que los escalones presentan una valoración progresiva es que las normas de corrección de un nivel pueden “suspender” las normas del nivel “superior”, lo cual demuestra, en nuestra opinión, la operatividad didáctica y la relevancia explicativa del modelo coseriano. Así, un texto puede suspender eventualmente la incorrección idiomática por la renuncia intencional del hablante a su saber idiomático: su intención (el sentido del texto) puede ser imitar o reproducir una expresión incorrecta o, por ejemplo, pretende adecuarse al saber idiomático deficiente del interlocutor. Lo mismo sucede con la afirmación intencionada de incongruencias: o el sentido del texto es precisamente la afirmación intencionada de algo absurdo, es decir, mostrar el sinsentido, o, lo que es más habitual, se quiere decir algo diferente de lo que se dice. Por último, las técnicas históricas pueden anular los principios elocucionales, puesto que pueden contener aspectos elocucionalmente incongruentes: piénsese en la concordancia “ilógica” de los colectivos, las expresiones idio-

máticas tautológicas, la gramática de la doble negación en las lenguas románicas, etc.<sup>9</sup>.

La segunda consideración atañe al objeto, al *qué* de la enseñanza. Se puede colegir fácilmente que, de acuerdo a este modelo, un profesor de lengua deberá conseguir que el alumno sea “competente” en los tres saberes, es decir, se perseguirá que sus actuaciones lingüísticas alcancen la suficiencia o la conformidad con las normas de los tres planos: sólo de este modo el alumno habrá mejorado su “saber hablar”. De este modo, se exige al profesor de lengua que no sea únicamente profesor de la técnica idiomática, sino profesor de todas las técnicas necesarias para que el alumno alcance la plena competencia en la creación y recepción de mensajes<sup>10</sup>.

### 3. *Saber hablar y competencia comunicativa*

Nos proponemos realizar ahora algunas observaciones en torno a la comparación entre el modelo coseriano y los modelos más conocidos de “competencia comunicativa” que, tras el influyente trabajo de D. Hymes, surgieron en el área de la didáctica de segundas lenguas. Al hilo de la exposición de las principales virtudes de los saberes lingüísticos coserianos, haremos algunas consideraciones teóricas.

3. 1. *Saber lingüístico y competencia comunicativa*. Dada la prelación cronológica de la teoría coseriana —recordemos que la primera formulación es de la primera mitad de los 50—, es fácil adivinar que los contextos científicos en que surgieron, respectivamente, la teoría general del hablar de E. Coseriu y la noción de competencia comunicativa no fueron los mismos. El modelo coseriano nació como una reflexión teórica que intentaba superar las reformulaciones de la dicotomía saussureana *langue/parole* y, por ende, establecer las distinciones fundamentales que sustentaran un sólido marco epistemológico desde el que abordar con garantías cualquier pro-

blema lingüístico, particular o general, de la compleja realidad del lenguaje. No obstante, esta propuesta pretendía explicitar el saber lingüístico integral del hablante, de tal modo que, como sucedería unos años después, el modelo coseriano busca recoger todos los compartimentos (subcompetencias) del saber hablar:

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)

Estamos, por tanto, ante dos concepciones que nacen como reacción a contextos científicos diferentes: el modelo coseriano —el primero cronológicamente hablando—, como reacción a las reformulaciones estructuralistas postsaussurianas; la teoría lingüística de la competencia comunicativa de Hymes, como superación de la teoría lingüística de Chomsky.

Por otra parte, nótese que en el modelo coseriano la palabra “saber” tiene en un cierto sentido un contenido algo más preciso que el de “competencia”. “Saber” se refiere únicamente a los saberes técnicos, es decir, a aquellos que atañen al plano cultural del lenguaje. De este modo, los saberes o competencias como tales quedan delimitados de los condicionamientos psicobiológicos, que suelen aparecer como un subcomponente más de la competencia comunicativa como técnica de ejecución y de recepción (Bachman), pero que, por no requerir un saber técnico y por pertenecer al plano biológico del hombre, no constituyen una competencia, sino una facultad.

3. 2. *Saber idiomático y saber expresivo*. No es difícil comprobar que el escalón universal representa, si no nos equivocamos, el punto más novedoso del modelo coseriano frente a los modelos de competencia comunicativa que surgieron en el área de adquisición, desarrollo curricular y evaluación de lenguas extranjeras. En líneas

generales, dejando a un lado las diferencias particulares entre estos modelos, y aceptando también que los constructos surgidos en estas áreas pueden ser más elaborados y, por tanto, más “finos” en la delimitación de las subcompetencias explicitadas que la teoría coseriana, se observa que prácticamente todos los componentes de estos constructos cabrían, en terminología coseriana, en los saberes idiomático y expresivo. Esto se ve especialmente en algunos modelos como el de Bachman, que presenta una concepción diádica. Esta autora distingue, en la competencia de la lengua, la competencia organizativa de la competencia pragmática, que, en términos generales, coinciden, respectivamente, con el saber idiomático y el saber expresivo. En la primera se incluyen todas las “habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo en forma de textos” (Bachman 110): se trata de la competencia idiomática gramatical (conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis, fonología/ grafía) y textual (entendiendo el texto como un nivel de estructuración idiomática). Por su parte, la competencia pragmática da cuenta de las habilidades de los hablantes en el uso de los signos lingüísticos: en el uso comunicativo de los signos se deben tener en cuenta las relaciones entre los signos y los referentes y entre los signos y los usuarios y el contexto comunicativo. Esta noción de competencia pragmática incluye

la competencia ilocutiva, o el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado. (Bachman 112)

En otros modelos no existe tal concepción diádica básica pero, en definitiva, las reglas de los subcomponentes quedan incluidas en ambos saberes, a excepción de la llamada competencia estratégica. Así, Canale y Swain (1980) distinguen, además de la competencia estratégica, la competencia gramatical y la competencia sociolin-

güística (reglas socioculturales y normas de discurso). En 1983, Canale presentó una revisión de este modelo cuya principal novedad es la separación de la competencia discursiva, que se refiere a la capacidad de combinar formas gramaticales y significados para lograr la trabazón en los diferentes géneros textuales, de la competencia sociolingüística, que se ocupa de la adecuación de las expresiones producidas y comprendidas en los diferentes contextos sociolingüísticos.

De lo visto se puede concluir que la competencia estratégica representa el aspecto más diferencial de estos constructos de competencia comunicativa con respecto a la teoría general del saber hablar de E. Coseriu. La competencia estratégica da cuenta de las estrategias para compensar dificultades en la comunicación debidas fundamentalmente a deficiencias de competencia lingüística, de ahí que se hable de función compensatoria (Canale y Swain 30). Canale (69) extiende un poco más el ámbito de estas estrategias y señala que pueden utilizarse tanto para compensar deficiencias en la comunicación debidas a la insuficiente competencia en algunos de los componentes de la competencia comunicativa, como para favorecer los efectos retóricos de la comunicación. Por su parte, Bachman (119-125) estima que la competencia estratégica no sólo se utiliza en aquellos casos en que existe compensación de competencias deficientes, sino que la concibe como una competencia más del uso comunicativo de la lengua. Para ello distingue tres componentes en la competencia estratégica: la evaluación, que permite al emisor identificar y determinar las informaciones, las habilidades y los conocimientos necesarios para lograr la meta comunicativa propuesta; en segundo lugar, la planificación "recupera ítem [sic] relevantes (gramatical, textual, ilocutivo, sociolingüístico) de la competencia del lenguaje y formula un plan cuya realización pretende alcanzar la meta comunicativa" (Bachman 121); finalmente la ejecución lo lleva a cabo mediante los mecanismos psicofisiológicos relevantes para el plan propuesto. Aunque esta autora no lo menciona, no se debería escapar la consideración de que estos componentes estratégicos ya estaban de-

sarrollados, al menos en algunos aspectos, en la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio* de la retórica clásica. No obstante, la retórica clásica se centraba únicamente en un polo comunicativo, el emisor; en el desarrollo de Bachman los procesos de evaluación, planificación y ejecución están también implicados en la comprensión o interpretación de los enunciados (Bachman 122).

3.3. *El nivel universal del lenguaje: la enseñanza de la técnica elocucional.* Parece, pues, que lo novedoso del planteamiento coseriano reside principalmente en la consideración del saber elocucional con sus contenidos propios. Bien es cierto que en algunos modelos de competencia comunicativa existe una subcompetencia denominada conocimiento del mundo o estructuras de conocimiento que también forman parte de la habilidad lingüística comunicativa (Bachman 108). Pero Coseriu no sólo ha intentado explicitar qué contenidos deben incluirse en esta subcompetencia —además del conocimiento del mundo, los principios generales del pensar humano—, sino que también la ha situado en un lugar de los saberes lingüísticos (el escalón universal) de tal modo que queda perfectamente integrada con los demás saberes.

Por otro lado, una seria reflexión sobre el saber elocucional puede arrojar luz sobre el tratamiento de algunos conceptos de la lingüística teórica como es el caso de la propiedad de la coherencia. Sin entrar aquí en dar cuenta de las distintas concepciones del concepto de coherencia, diremos que en los estudios de lingüística del texto suele presentarse como una de las propiedades esenciales de la textualidad y que existe cierta unanimidad en definirla como la conexión de las partes con un todo, de modo que esta propiedad implica la unidad (Casado 17). Según se ha observado en la bibliografía de la lingüística del texto, además de la coherencia, la otra propiedad más nombrada como exponente de la textualidad es la cohesión. Ambas suelen aparecer estrechamente unidas, hasta el punto de que muchos autores han intentado explicar la primera por la segunda<sup>11</sup>.

Por presentarse como propiedades de los textos, en los modelos de competencia comunicativa ambas propiedades forman parte de la llamada competencia discursiva o de la competencia textual (Canale 68). Sin embargo, si tenemos en cuenta el modelo coseriano de los saberes lingüísticos, el problema de la coherencia textual no sería sino un caso particular del juicio general de conformidad del nivel universal, es decir, de lo que en terminología coseriana es *lo congruente*<sup>12</sup>. Que la coherencia es una propiedad constitutiva de *todo* texto se explica precisamente por el hecho de que sea un principio universal del saber elocucional: como otros principios lógicos generales del pensar humano, la coherencia es racionalmente anterior a cualquier técnica histórica y se aplica intuitivamente a todo hablar.

Por su parte, los procedimientos de cohesión textual integrantes de la competencia textual pertenecen a la gramática de un idioma, puesto que se refieren al texto como nivel de estructuración idiomática. Naturalmente al efecto de la coherencia pueden ayudar los mecanismos de ensamblaje cohesivos. Pero, en principio, no todo texto —entendido ahora como producto concreto de la actividad discursiva— debe tener cohesión, pero sí coherencia. Los textos no se elaboran sólo con medios lingüísticos sino también con medios extralingüísticos: en la construcción e interpretación de un texto no sólo entra en juego la competencia idiomática del hablante, sino también otras competencias como la elocucional.

No obstante, todavía no está bien definido qué es el saber elocucional ni qué principios se incluyen en él. Como hemos mencionado más arriba, Coseriu ha nombrado algunos de estos principios sin pretensiones de exhaustividad. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que, como el lingüista rumano ha manifestado en varias ocasiones, está por hacer una lingüística del hablar en general. Nos tememos que el estado de esta lingüística que este autor diagnosticó hace ya cuatro lustros no ha cambiado demasiado (Coseriu 1967: 289-290). Sin embargo, necesitaríamos, estima Coseriu, una lingüística que formule qué principios del pensa-

miento son válidos para el hablar en general y en qué consiste el conocimiento de las cosas, de la realidad extralingüística, válido a su vez para todas las lenguas y todo hablar (Coseriu 1992: 148 s.)<sup>13</sup>. Con este panorama deficiente desde el punto de vista descriptivo, fácil es imaginar que prácticamente no existe una lingüística elocucional aplicada. Junto a ello, quizá podría argüirse que no tendría sentido enseñar en el aula explícitamente este saber elocucional, y ello por dos motivos. En primer lugar, porque podría pensarse que todos los adultos, simplemente por serlo, hablamos congruentemente sin necesidad de que nos lo enseñen: la coherencia, la no contradicción o el elemental conocimiento del mundo empírico es tan connatural a nosotros que por ello somos capaces de hablar congruentemente y de juzgar con facilidad que en un texto “algo va mal” si contraviene alguno de estos principios. Sin embargo, todos nos hemos encontrado con productos lingüísticos de nuestros alumnos que carecen de claridad expositiva, cuyas partes no se articulan adecuadamente, que presentan saltos “lógicos”, que son vagos o ambiguos... En la medida en que se trata de “incorrecciones” que se dan en la expresión lingüística, el profesor de lengua (materna o segunda lengua) debe corregirlos y ser consciente de las deficiencias elocucionales de sus alumnos, deficiencias que pueden estar motivadas por causas aleatorias (falta de atención, de motivación...) o por otras a las que el docente debe prestar su debida atención: edad, aptitud, formación... Pero para actuar debidamente debe insistirse en el hecho de que los errores elocucionales no son errores de técnica idiomática. Prueba de ello es que, según hemos comprobado en nuestra actividad docente como profesores de E/ LE, los alumnos que presentan errores elocucionales en la producción de textos en español, también las manifiestan al hablar o escribir en su lengua materna, lo cual quiere decir que, aunque tales errores se manifiesten *en español o en otra lengua*, no son debidas al conocimiento imperfecto de la técnica idiomática, sino a la impericia elocucional. Resulta instructivo para la enseñanza de la técnica elocucional proporcionar ejemplos en que se anula intencionadamente alguno de

sus principios o analizar textos no planificados, en que repeticiones o las expresiones contradictorias son frecuentes por el poco grado de elaboración de estos textos (Gómez Molina 1997: 152).

Pensamos que un aspecto sobre el que habría que especificar los principios elocucionales es su validez universal. Muy recientemente Coseriu ha afirmado que el concepto general de congruencia está próximo a las normas de comunicación de Grice (Coseriu 1998: 64). Y efectivamente comprobamos que, si tenemos en cuenta los principios elocucionales aportados por Coseriu y los añadidos por Vilarnovo (1991), existen claras concomitancias entre aquéllos y las máximas griceanas: no decir lo obvio tiene que ver con la máxima de cantidad, no decir lo extravagante o lo imposible se relaciona la máxima de la cualidad o, por fin, la exigencia de claridad y de congruencia son submáximas de la máxima de la modalidad del modelo griceano. Se podría decir, por tanto, que existe una "lógica de la comunicación" universal. Sin embargo, como es bien sabido, pronto se criticó la universalidad de los postulados conversacionales de Grice en trabajos de índole lingüístico-antropológica (Ochs) y, desde otro punto de vista, desde la pragmática cognitiva (Sperber y Wilson)<sup>14</sup>. No obstante, por lo que respecta a los principios elocucionales coserianos, pensamos que pueden y deben ser identificados los principios universales del pensar humano válidos para toda lengua y para todo hablar que den cuenta de por qué por ejemplo una tautología en principio siempre será una violación del principio lógico de la informatividad, independientemente de la situación comunicativa. Lo que sí variará contextualmente será el *sentido* (la implicatura) de lo que se ha querido decir con lo dicho.

Por lo que respecta al conocimiento del mundo, tendría más sentido plantearlo en términos culturales: los individuos de una sociedad, de una comunidad, comparten no sólo unos conocimientos sobre las cosas y sobre sí mismos, sino también unas opiniones y creencias sobre el mundo. Incluso aquí cabría hablar de los contenidos incluidos en lo que se entiende por presuposición pragmática (Alcaraz 42): en este concepto tienen cabida también la escala de

valores, la ideología general o concepción de la vida, unas expectativas epistemológicas que, naturalmente, contribuyen al sentido de los textos. De este modo, una expresión que contravenga alguna de estas expectativas culturales podrá también ser juzgada como incongruente respecto a estos saberes culturales y, asimismo, se puede enunciar una expresión intencionadamente incongruente para comunicar un sentido implicado de lo que se dice.

Con este panorama se entenderá que el profesor no puede ser únicamente profesor de gramática y se podrá comprender, en nuestra opinión, el relevante papel de las clases de cultura en la enseñanza de segundas lenguas. A este respecto el análisis y comentario de textos bien escogidos (literarios y no literarios) favorecerán no sólo la ejercitación de las destrezas lingüísticas, sino la transmisión de contenidos culturales, también necesarios para la adquisición de la idónea competencia comunicativa.

#### 4. *El modelo coseriano en el aula de E/ LE*

Las virtudes que, según pensamos, presenta el modelo coseriano de *saber hablar* nos llevaron a plantearnos la posible rentabilidad didáctica de su explicación a nuestros estudiantes de E/ LE. Encontramos el marco idóneo para ello en la asignatura *Lingüística española* que el Instituto de Lengua y Cultura Españolas de la Universidad de Navarra ofrece como materia opcional a los alumnos extranjeros del *Curso de Estudios Hispánicos*<sup>15</sup>. Creemos necesario destacar que el público con que contamos es de composición cultural y lingüística muy diversa y también de diferente formación en materia gramatical –salvo excepciones, a veces notables, con escaso o incluso nulo conocimiento de cuestiones lingüísticas–. Así, la mayoría de los participantes en el curso elige esta asignatura esperando mejorar su competencia en español, aunque desde un principio se les informa de que ése es únicamente un objetivo indirecto de las clases. Se trata, pues, esencialmente, de despertar en ellos un interés

por una facultad tan esencialmente humana como es el hablar, tomando como punto de referencia ciertos fenómenos internos y externos de la lengua española y explotando el factor contrastivo que nos proporciona la heterogeneidad del alumnado<sup>16</sup>.

Los resultados de este tipo de enseñanza resultan muy positivos: por supuesto, la asignatura resulta gratificante para el profesor, pero también los alumnos muestran su satisfacción al final del curso por haber sido conducidos hasta cuestiones como el hablar, el lenguaje y las lenguas, tan cotidianas en su uso y tan escasamente objeto de una reflexión teórica fuera de las aulas que preparan especialistas.

En otro lugar exponemos de manera más detallada el modo concreto en que el modelo coseriano puede ser transmitido a este tipo de estudiantes (ver González - Martínez). Por ello nos limitaremos aquí a apuntar algunas de las ventajas que hemos encontrado en su explicitación formal y a aportar, a modo de ejemplo, unos ejercicios que pueden plantearse en clase a los estudiantes (ver Apéndice). Sin embargo, no queremos dejar de apuntar nuestro convencimiento de que la reflexión teórica sobre estas cuestiones debe realizarse en otros contextos docentes: cualquier aula de E/ LE puede beneficiarse de ella sin necesidad de recurrir a una terminología demasiado específica —y en esto la teoría coseriana es un excelente ejemplo— y con alumnos no acostumbrados a la reflexión metalingüística: son muchas las cuestiones de la gramática y de la pragmática del español y muchos también los errores cometidos por los estudiantes que pueden dar pie a una ilustración del funcionamiento de esta lengua o del lenguaje, incluso del mismo proceso del aprendizaje, no por el mero placer de teorizar, por supuesto, sino buscando a través de la reflexión un afianzamiento del saber técnico en que consiste hablar una lengua.

Volviendo a nuestra experiencia particular, podemos destacar algunos factores del modelo de Coseriu que facilitan su comprensión y la reflexión teórica: su simplicidad —el esquema que reproducimos más arriba puede a su vez reducirse—, así como el hecho de que se base en el saber intuitivo de los hablantes lo hacen

idóneo para un primer acercamiento al *saber hablar*. Pero también desde aquí se consiguen beneficios de tipo práctico: un conocimiento reflexivo –no sólo técnico o intuitivo– de la lengua materna de los estudiantes y un perfeccionamiento del conocimiento del español, cuya naturaleza adquisitiva es reflexiva por ser en este contexto lengua extranjera.

Todavía observamos un elemento de gran rentabilidad didáctica en esta teoría: la jerarquía de los niveles, las suspensiones de las normas y los diferentes criterios de “corrección” –insistimos, basados en las apreciaciones del hablante ingenuo– permiten al alumno reconocer la naturaleza de los errores que comete<sup>17</sup> y al profesor concretar la causa de las correcciones que establece, todo lo cual redundará en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Éste puede agilizarse por el recurso a este código común (*congruente, correcto, adecuado*), incardinado en un sistema con sentido, por el cual se evita la caída en la casuística que con demasiada frecuencia se da en las aulas de lenguas extranjeras.

En resumen, el modelo de Coseriu, así como los contenidos del programa y el enfoque contrastivo de esta asignatura permiten, en definitiva, pasar de la reflexión sobre aquello en que consiste una actividad en la que el estudiante está ya interesado –aprender español– a la comprensión de otras dimensiones relacionadas con ella: del hablar en general, del dominio de la lengua materna, así como de la naturaleza del lenguaje y de sus manifestaciones concretas en las lenguas.

## 5. Apéndice

### EJERCICIOS

1. ¿Podrías poner algún ejemplo de tu lengua materna en que se viera que es “ilógica” o “absurda”, es decir, que no “respete” algún principio elocucional?

2. En la concordancia de número en los nombres colectivos, ¿es tu lengua materna más o menos “lógica” que el español? ¿Cuál es la explicación elocucional de los fenómenos de concordancia *ad sensum*?

3. Demuestra tu competencia comunicativa en español: ¿qué estrategias tenemos en español para hacer una petición y en qué circunstancias comunicativas son más adecuadas unas estrategias que otras? Compáralas con las posibilidades que existen en tu lengua materna.

4. Reflexiona sobre este ejercicio. Se le enseña a un alumno un dibujo de dos personas, un niño y una niña más alta que él, y se le pide que describa el dibujo. Si el alumno lo hace bien, ¿cómo habrá demostrado las diferentes competencias gramaticales? (adaptado de Bachman 111).

5. Pon ejemplos de frases hechas del español que sean tautológicas y explica su significado. Pon ejemplos de tu lengua materna. Demuestra con ejemplos que también en el nivel individual podemos anular el principio de la no-tautología.

6. Identificar cosas con personas es incongruente, pero en español podemos identificar personas con algunos objetos (se trata de una suspensión histórica del saber elocucional). ¿Con qué objetos? ¿Sucedo algo parecido en tu idioma o en otras lenguas que conoces?

7. En español tenemos varias maneras para designar idiomáticamente el “agente” (sujeto, agentivo o agente de la pasiva, complemento preposicional adnominal). Pon ejemplos de las tres posibilidades con la misma designación. ¿Qué ocurre en tu lengua?

8. Comenta el siguiente texto:

Se ha creído –y muy a menudo– que las lenguas eran el reino de la libertad ilimitada, el lugar donde cualquier hablante podía moverse sin ninguna restricción. Quienes nos ocupamos del lenguaje hemos tenido que aprender una gran verdad: la libertad es posible, pero en un marco lleno de condiciones. (Tusón 31)

## OBRAS CITADAS

- Alcaraz, Enrique. "El paradigma de la pragmática". Cenoz y Valencia. 21-46.
- Bachman, L. "Habilidad lingüística comunicativa". Llobera, ed. 105-127.
- Canale, M. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" (1983). Llobera, ed. 27-46.
- Canale, M. y M. Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1/ 1 (1980): 1-47.
- Casado, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Arco/ Libros, 1995.
- Cenoz, Jasone. "La competencia comunicativa: su origen y componentes". Cenoz y Valencia. 95-114.
- Cenoz, Jasone y José F. Valencia, eds. *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1996.
- Coseriu, Eugenio. "Sobre el desarrollo de la lingüística". *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977. 257-263.
- . "Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar". *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1967. 282-323.
- . "Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje". *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos, 1981. 269-286 (1981a).
- . *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1981 (1981b).
- . "La socio- y la ermolingüística: sus fundamentos y sus tareas". *Anuario de Letras* 19 (1981): 5-29 (1981c).
- . "Linguistic Competence: What is it Really?". *The Modern Language Review* 80/ 4 (1985): xxv-xxxv.
- . "Lógica del lenguaje y lógica de la gramática". *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos, 1987. 15-49.
- . *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.
- . "Textos, valores y enseñanza". *Lengua, literatura y valores*. Ed. Manuel Casado. Pamplona: Newbook, 1998. 61-78.
- Gómez Molina, J. R. "Comentario sociolingüístico". Echenique, M.<sup>a</sup> T. y otros. *El análisis textual. Comentario filológico, literario, lingüístico, sociolingüístico y crítico*. Salamanca: Colegio de España, 1997. 131-174.

- González Ruiz, Ramón y Concepción Martínez Pasamar. "Competencia lingüística/ Competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje". Comunicación presentada en el IX Congreso de ASELE, Santiago de Compostela, 1998 (en prensa).
- Gutiérrez, Salvador. "Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)". *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. J. Serrano y J.E. Martínez. Barcelona: Oikos-tau, 1997. 13-60.
- Hymes, D. "On Communicative Competence". *Sociolinguistics*. Ed. J. Pride y J. Holmes. Harmondsworth: Pelican Books, 1972.
- . "Acerca de la competencia comunicativa". Llobera, ed. 27-46.
- Julio, M.<sup>a</sup> Teresa y R. Muñoz, eds. *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco/ Libros, 1998.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro. "Enseñar lengua". Lomas y Osoro, eds. 17-30.
- , eds. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- y A. Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Llobera, Miguel. "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras". Llobera, ed. 5-26.
- , ed. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- Martínez Pasamar, Concepción. "La clase de E/ LE: una vía de aproximación a la Lingüística". *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Ed. Francisco Moreno y Kira Alonso. Alcalá: Universidad, 1998. 549-559.
- Ochs, E. "La universalidad de los postulados conversacionales de Grice". Julio y Muñoz. 125-144.
- Sperber, D. y D. Wilson. *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- Tusón Vallis, Jesús. *El lujo del lenguaje*. 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Paidós, 1993.
- Vilarnovo, Antonio. "Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?". *ELUA* 6 (1990): 229-239.
- . "Teorías explicativas de la coherencia textual". *RSEL* 21/ 1 (1991): 125-144.
- Wilson, D. y D. Sperber. "Sobre la teoría de la conversación de Grice". Julio y Muñoz. 145-172.

## NOTAS

1. Lomas, Osoro y Tusón (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 Anthropologist*. Aunque parece que dicho concepto circulaba en los últimos años de los sesenta, la formulación que pasó a ser conocida se debe únicamente al propio Hymes y, como señala Llobera (10), la presentó bajo el título "On Communicative Competence" en un congreso en 1971. Un año más tarde aparece publicada en Pride, J. y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Ahora puede consultarse la traducción al español en *Competencia comunicativa*, editado por Llobera.
2. En los modelos de competencia comunicativa se ha insistido en la distinción entre la *competencia* propiamente dicha, que incluye el conocimiento de la lengua, y la *habilidad* para usar dicho conocimiento en los variados contextos comunicativos (Canale 66). Con el concepto de *habilidad lingüística comunicativa* Bachman (107) pretende integrar ambos aspectos.
3. Para Lomas, Osoro y Tusón (15), tener en cuenta la heterogeneidad de factores comunicativos supone concebir la competencia comunicativa "como parte de la *competencia cultural*, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos".
4. Para ver la génesis y el desarrollo de los modelos más importantes del concepto de competencia comunicativa pueden consultarse Cenoz, Llobera y Gutiérrez (22 s.).
5. Para esta exposición tenemos en cuenta principalmente Coseriu (1977; 1981a; 1981b; 1985; 1987; 1992).
6. 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 estamos exponiendo.
7. En lo que atañe a las normas lógicas del saber elocucional, Coseriu (1987: 21-22) critica el modo de presentarlas como universales inductivos, es decir, como comprobación empírica de que se dan en todas las lenguas estudiadas. Este modo se revela como improcedente, puesto que se trata de normas "universales por su naturaleza, que conciernen al hablar en general y que se aplican a todo discurso en cualquier lengua, no por pertenecer a todas las lenguas, sino porque son racionalmente anteriores a las técnicas históricas del lenguaje que se llaman lenguas" (21).
8. Como ilustración de estos desajustes en el dominio de los saberes elocucional e idiomático por un individuo, Coseriu cita 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.

9. Para ejemplos y tipología de estas anulaciones ver Coseriu (1992: 136-147 y 199-203) y Vilarnovo (1991: 132-134).
10. Como es sabido, en lo que atañe a la enseñanza de la lengua materna, al menos en el planteamiento de su objeto y de sus objetivos, la perspectiva comunicativa y funcional se ha abierto paso tras superar la visión teórico-analítica de la tradición escolar. En los decretos oficiales donde se regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación concretamente del área de la enseñanza de la lengua se refleja, si bien tímidamente, este giro (Lomas y Osoro 17). En la medida en que los objetivos se centran en el desarrollo de las capacidades de comprensión y creación de todo tipo de textos en las diversas situaciones de comunicación, el concepto de competencia comunicativa debe ser clave también en la enseñanza de la lengua materna: "La finalidad principal de la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa, concepto que incluye el conocimiento, por parte del alumno, no sólo de un código lingüístico sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación comunicativa determinada" (Gómez Molina 133). Esto implica, naturalmente, nuevas perspectivas en los métodos de análisis del objeto y en los métodos didácticos para llevar a buen término la enseñanza del objeto y las finalidades propuestas (ver las reflexiones que hacen Lomas y Osoro (18 s.). Entre otras cosas, los nuevos objetivos suponen tener en cuenta los acercamientos interdisciplinares al lenguaje y explotar su rentabilidad pedagógica. Ver también Lomas, Osoro y Tusón y los trabajos editados por Lomas y Osoro.
11. El trabajo de Vilarnovo (1991) tiene como objeto sistematizar las teorías explicativas de la coherencia textual publicadas hasta entonces. Una de ellas es precisamente la que intenta explicar la coherencia por la cohesión (126-129), explicación que este autor rechaza tajantemente. Una prueba evidente que justifica tal rechazo es que es posible un texto coherente sin fenómenos cohesivos o un texto con mucha cohesión pero incoherente. Ver también Vilarnovo (1990).
12. En este texto se observa que para Coseriu la coherencia es un caso particular de la congruencia: "(...) así, la conformidad con el saber elocucional (exigencia de claridad, coherencia, no-contradicción, no-tautología, etc.) puede llamarse *congruencia*" (1981c: 14).
13. Y en otro lugar escribe Coseriu sobre la dificultad para constituir las etnolingüísticas del nivel universal "tanto por el estado incipiente de la lingüística del hablar, como por la coincidencia entre la realidad vital de los eventuales investigadores y la realidad a la que se refieren los saberes universales y sus consecuencias lingüísticas" (1981c: 20).
14. Precisamente la Teoría de la Relevancia establece un principio cognitivo, el Principio de Pertinencia, basado en la máxima griceana de relación, cuya diferencia esencial consiste en que no es una regla cultural como las máximas griceanas, sino que es un principio natural que guía el comportamiento comunicativo humano sin

- excepción alguna. Wilson y Sperber comentan con detalle las diferencias que tienen con Grice.
15. Curso que se desarrolla en el segundo semestre del año académico (febrero-mayo) y cuenta con 4'5 créditos (45 horas lectivas). El programa de la asignatura aborda, además de una introducción acerca de la disciplina lingüística y su objeto de estudio, una selección de cuestiones que atañen a la lengua española en su unidad y diversidad, así como a aspectos internos y externos de ésta.
  16. Hemos tratado el aprovechamiento del factor de la diversidad en este sentido en Martínez Pasamar, donde pueden hallarse sugerencias para la explicación del tema correspondiente a la fonología y fonética del español y en González Ruiz y Martínez Pasamar, donde se analiza con más detalle la explotación de la heterogeneidad en la exposición del modelo coseriano.
  17. En efecto, según hemos comprobado, una vez señalada la existencia de error, los propios alumnos son capaces de asignarle un origen concreto y, a su vez, esta lucidez hace menos probable la repetición de la incongruencia, la incorrección o la inadecuación en cuestión.

