

# ¿ES POSIBLE LOGRAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA? LA PRODUCCIÓN "CREATIVA" DE LA LENGUA Y LA COMPETENCIA DEL HABLANTE NATIVO

FÉLIX ANTONIO GONZÁLEZ MONTEJO<sup>1</sup>

## Resumen

Por lo general, en la enseñanza de lenguas extranjeras se define un estándar de actuación en la lengua meta, o competencia comunicativa, como la consolidación de un proceso de aprendizaje. Aún así, muchas personas no logran alcanzar tal competencia comunicativa. En este texto se intentará dar respuesta a esta cuestión mediante una breve revisión de las teorías psicolingüísticas, sociolingüísticas y discursivas, a partir de los componentes que, según el marco europeo de referencia, constituyen las tres habilidades fundamentales de un hablante nativo: lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

**Palabras clave:** marco común europeo de referencia, psicolingüística, sociolingüística, teoría discursiva, competencia comunicativa, lengua meta, interlengua.

## Abstract

In foreign language teaching, a common proficiency standard in a target language –or communicative competence– is usually defined as the consolidation of any learning process. However, a number of individuals do not attain such a competence. A possible answer to why this happens will be reviewed in this article through a brief review of the psycholinguistic, sociolinguistic, and

1 Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Máster Oficial en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Funiber - Universidad de Jaén, España).

Correo electrónico: cosas\_logicas@hotmail.com

discursive theories, starting with the three fundamental components of a native speaker's skills (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic), according to the Common European Framework.

**Keywords:** Common European Framework, psycholinguistics, sociolinguistics, discursive theory, communicative competence, target language, interlanguage.

No sirve de mucho pretender que todo el mundo aspira a lograr una competencia comunicativa porque, en primer lugar, no siempre es así, y en segundo, [...] la competencia comunicativa no tiene el mismo significado para todos.

Larsen-Freeman y Long  
(1984, p. 6).

### Los ingredientes del hablante nativo según el marco común europeo de referencia

La definición de hablante nativo propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (MCER) distingue tres componentes que deben ser parte de la competencia comunicativa de un hablante de cualquier lengua extranjera: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Por supuesto, no es suficiente con ser competente en cada uno de estos tres aspectos sin que se tenga en cuenta la “sutileza” en la comprensión cabal de la intención y la implicación de los mensajes escritos y orales (Instituto Cervantes, 2002, p. 238), lo cual supondría que debe hacerse un uso recursivo de la lengua al producir esas mismas implicaciones como lo haría un hablante que se crió y se educó en la comprensión y producción de la lengua meta. En otras palabras, el hablante nativo, según Larsen-Freeman y Long, demuestra que “la adquisición es un proceso de ‘construcción creativa de la lengua’” (1984, p. 5).

Si la percepción de las implicaciones y el uso “creativo” de la lengua son algunos de los rasgos característicos del hablante nativo, ¿por qué la mayoría de las personas no puede lograr semejante nivel de precisión tanto en el uso como en la comprensión de la lengua meta? Analizaremos la respuesta según las tres perspectivas

*¿Es posible lograr la competencia comunicativa?  
La producción “creativa” de la lengua y la competencia del hablante nativo*

de competencia del MCER junto con el aspecto cognitivo para intentar responder esta cuestión desde diversas perspectivas investigativas.

### La formación de hablantes nativos desde la psicolingüística

Según algunas teorías cognitivas que se inscriben dentro del innatismo, o la capacidad natural de adquirir y aprender lenguas, las civilizaciones han formado todas las lenguas que existen, las cuales tienen rasgos comunes (sustantivo + verbo + complemento) que pueden compararse para predecir errores en el aprendizaje, lo que facilita su instrucción y aprendizaje. De esta facultad surge un presupuesto exclusivista de la competencia comunicativa, el cual parece olvidar que el uso “creativo” de la lengua, por ejemplo, exige el cambio sintáctico dependiendo la intención e implicación del mensaje (verbigracia, “le lleva mucho tiempo llegar allá” frente a “llévole mucho tiempo llegar allá”).

La manera en que el cerebro aprende trata de hacer la abstracción de todas las reglas para estructurarlas en posibles hipótesis sobre la formación de la lengua, que más tienen que ver con la referencia que tenemos de la lengua materna. Varios teóricos citan cómo los niños no aprenden por imitación sino que hay cierto monitor que les ayuda a formar estas mismas hipótesis (Baralo, 1999, p. 2; 2004, p. 3; Cenoz y Perales, 2000, p. 4). La misma analogía puede aplicarse en la transferencia de ciertos rasgos de pronunciación de ciertos fonemas (pronunciar la palabra *naranja* con sonidos guturales y nasales en francés), de construcciones verbales (“*I have 21 years old*” en el caso del inglés; “*yo tengo 21 años*”, en español) y de rasgos sintácticos (*La casa es de John* – *The house is of John*, en español y en inglés, respectivamente). Todos

estos rasgos forman una interlengua que se convierte en base y referente de aprendizaje y producción de la lengua (Selinker, 1972, pp. 91-93).

Así mismo, no puede presuponerse un monitor organizado e infalible como lo pretenden las teorías innatistas y eugenistas, si la referencia del aprendizaje de la lengua meta es una interlengua en vez de la lengua objeto misma. Según lo cita Selinker: “El conjunto de oraciones no es idéntico al hipotetizado al de la lengua objeto” (p. 83), por lo que siempre se esperarán locuciones que tienen rasgos de la lengua materna dentro de la lengua objeto, lo cual se conoce como *fosilización*.

La fosilización, o el uso de rasgos que se tienden a conservar en la lengua objeto con respecto a la lengua materna, es un proceso que puede reemerger en ciertas condiciones. Por ejemplo, en estados de ansiedad se tiende a repetir los errores que ya se creían erradicados durante el aprendizaje de la lengua, no solamente en la parte fonética sino también en la semántica (p. 91). Además, las teorías psicolingüísticas se esmeran en formar un hipotético ambiente de aprendizaje que no se cumple por los muchos recursos que el hablante nativo utiliza en su conversación habitual. Tal como se cita de Haggard en el mismo texto de Selinker: “Las unidades disponibles para los hablantes nativos en situaciones ruidosas [...] no son fijas [...]: existe una variedad de unidades disponibles para los individuos, que se activan bajo ciertas condiciones” (p. 94).

Por otra parte, debe tenerse presente la percepción de la diferencia entre la lengua materna y la lengua objeto, lo cual afecta la motivación y el filtro afectivo del estudiante que pretenda ser hablante nativo. Baralo (2004) cuestiona los estudios llevados a cabo por la psicolingüística

*¿Es posible lograr la competencia comunicativa?  
La producción “creativa” de la lengua y la competencia del hablante nativo*

al referirse a la transferencia lingüística, según la cual el uso de la lengua “se ve constreñido por la percepción de la ‘distancia’ entre la L1 y L2, es decir, la manera como el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas” (p. 4). Entre las diferencias más notables entre otros idiomas y el español que podrían dificultar el aprendizaje de nuestro idioma se pueden destacar la ausencia de artículos en el árabe, la sintaxis del chino mandarín, la formación de palabras compuestas del alemán, la variedad de vocales nasales del francés, entre muchas otras.

Aun si se dieran las condiciones ideales para formar hablantes nativos sin la interferencia de la lengua meta, durante la conversación fluida en la lengua objeto se produce de manera involuntaria un enunciado en la lengua materna. Esto demuestra que además de fortalecer las redes sinápticas del cerebro que ayudan a lograr un mejor procesamiento de la lengua meta, la fosilización está lejos de ser predecible, teniendo en cuenta que muchas veces los errores no pueden ser siquiera clasificados ni mucho menos evitables. Un caso típico es el de la conjugación de los verbos transitivos y la complicación que conllevaría explicar su diferencia, por ejemplo, a hablantes de lenguas aglutinantes como el turco o el húngaro (*sentar-se* frente a *sentir-se*): “Yo *me siento* en el puesto” (verbo *sentar-se*); “Yo *me siento* feliz hoy” (verbo *sentir*). Así, pues, “la competencia está enteramente fosilizada” (p. 84).

### La formación de hablantes nativos desde la sociolingüística

Dentro de la teoría de la aculturación propuesta por Schumann (1978, p. 126) se dice que los hablantes apren-

den y usan la lengua objeto como algunas comunidades hablan en dialectos creoles o pidgins –fusiones de dialectos–, ya que, como lo explica Andersen (1979, p. 110) en su teoría de nativización, se infiere cómo se organiza la interlengua del aprendiente a partir de la “norma externa”. Es decir, se “reorganiza el material lingüístico de una segunda lengua para identificarlo con una lengua objeto dada” (Selinker, 1972, p. 86). Frente a esto, la gran variedad de culturas inmersas dentro de los países que conforman el continente latinoamericano hace mucho más difícil la interacción creativa de los aprendientes con una inmensa variedad de variaciones léxicas en estos diferentes contextos, dentro de los cuales se emplean además nuevos recursos lingüísticos para la interacción comunicativa.

Imaginemos esta situación. Si un aprendiente es colombiano y viaja a Cuba preguntando dónde *se coge* un bus, el interlocutor cubano le tratará despectivamente como homosexual o promiscuo. Dentro de su comunidad coger es *copular*, mas en Colombia el mismo verbo significa *tomar* el autobús, lo cual afecta directamente tanto el estatus como la forma de tratamiento entre interlocutores. De esta manera, la correspondencia inferencial no funciona, ya que la variedad de significados es una barrera natural entre los pueblos que hacen un uso social y real de la lengua objeto.

La relación entre interlocutores también puede apreciarse en la percepción psicológica que implica una visión sesgada (racista, muchas veces) del acento de un hablante extranjero. Los estudiantes de lenguas extranjeras más allá de alcanzar un referente ideal de comunicación (por lo general el docente de lenguas extranjeras), están más interesados en hablar “normal” y en inteligibilidad para con todos sus interlocutores, independientemente de la

¿Es posible lograr la competencia comunicativa?  
La producción “creativa” de la lengua y la competencia del hablante nativo

opinión que tengan los hablantes nativos sobre su forma de comunicarse. Al fin y al cabo, la integración de los hablantes extranjeros a un contexto nativo debe evaluarse desde la pauta de lo que es normativo y correcto “sobre la variación geolingüística, sociolingüística y estilística que se haya reunido a propósito de la lengua que se quiere enseñar” (Moreno, 2007, p. 67).

### El uso creativo de la lengua según las teorías discursivas

Según la teoría del discurso, el aprendizaje de una lengua puede realizarse desde un *input* acomodado o nivelado dependiendo del grado de competencia de quien pretenda ser hablante nativo. En estas condiciones, todos los enunciados e instrucciones en la lengua meta podrían formarse a través de estructuras oracionales definidas (p. ej. en el uso de los verbos reflexivos: “*Yo me voy a bañar mañana a las seis*”), las cuales tendrían muy pocas variaciones en su uso en contextos comunicativos reales.

Al tomar la interlengua como el referente más inmediato para el aprendizaje de la lengua meta, un hablante nativo debe ser capaz de transformar cualquier enunciado hacia una intención comunicativa determinada; es decir, ser un hablante “espontáneo” o “creativo” que desarrolle una especie de “intuición comunicativa” (Fernández, 1997, p. 10). Ante esto, Fernández menciona: “los teóricos coinciden en otorgar a la interlengua dos características aparentemente contradictorias: la sistematicidad y la variabilidad” (p. 6).

En un contexto real de aprendizaje, primero el aprendiente se encuentra con una hipergeneralización de la normatividad de la lengua como primera hipótesis del funcionamiento de la lengua meta, pero esta “se va rees-



estructurando progresivamente para dar paso a otra etapa –variabilidad sistemática–” (p. 6), cuya consolidación no solo implicaría la suficiencia comunicativa, sino la pragmática y la sociolingüística. Si eso se lograra, ¿un hablante candidato a ser nativo percibiría las implicaciones de decir: “Yo *me voy a venir* mañana a las seis”?

## Conclusiones

A la luz de las teorías reseñadas, puede apreciarse que la noción de lo que significa ser comunicativamente competente no es un objetivo prioritario entre los aprendientes de una lengua meta. Más bien, su uso tiene que ver exclusivamente con sus intereses y necesidades. Cualquier fórmula o estándar de actuación en una lengua meta no es más que un ideal inscrito en los programas de enseñanza.

Diversos estudios de corte psicolingüístico, sociolingüístico y discursivo demuestran, entre otras razones, que la variabilidad en la estructura cerebral y en el procesamiento de la información, la recursividad que emplean los diversos pueblos para comunicarse en una lengua común y la extrema variabilidad del uso y la forma de las expresiones aparentemente “fijas” solamente describen el ideal máximo del aprendiente de lengua, el cual sencillamente no existe. Por consiguiente, alcanzar tal actuación no debe ser el objetivo de enseñar y aprender una lengua meta.

Esta cuestión, aunque de obvia consideración para algunos especialistas y docentes de lenguas extranjeras, muchas veces no es examinada con detenimiento por el enorme trabajo que conlleva replantear los objetivos de aprendizaje a la hora de enseñar una lengua extranjera en cualquier contexto de comunicación. Para lograrlo, ¿por qué no ver el aprendizaje de lenguas como una experiencia única, relacionada con las numerosas ventajas que

*¿Es posible lograr la competencia comunicativa?  
La producción “creativa” de la lengua y la competencia del hablante nativo*

implica conocer una cultura nueva y unas nuevas formas de interacción y de sentir?

Un proceso de aprendizaje más real e impactante para los estudiantes saca provecho de la variedad de términos, connotaciones, registros, los cuales requieren ciertas destrezas requeridas para aprenderlas y utilizarlas. Pero hay que concientizar al aprendiente que, en lo posible, todo lo que aprenda debe usarlo en algún momento para que sea significativo. Por eso la instrucción en estrategias de aprendizaje es fundamental, no solo para “superar un fallo en la comunicación”, sino para “aprender el significado de un término desconocido” (Fernández, 1997, p. 14).

Finalmente, debe aclararse que esta discusión aquí planteada no tiene como objetivo cuestionar el papel que desempeña el estándar estipulado por el mcer o su posible injerencia en el diseño de objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo contrario, la amplísima diversidad de recursos didácticos y de documentación disponibles exige que se saque provecho de ese estándar para personalizar cada proceso de aprendizaje e inspirar la curiosidad de ese estudiante para que aprecie cómo un pueblo ha construido su historia y su cultura a partir de su singular interacción comunicativa. Ser recursivos o “creativos” con tal o cual regla gramatical o “expresión fija” solamente es una pequeña parte de lo que significa aprender otra lengua: conocer otra dimensión de lo intrínsecamente humano, su ser hecho gesto, golpe, gemido y no solo palabra.

## REFERENCIAS

- ANDERSEN, R. (1979). Expanding's Schumann's Pidginisation Hypothesis. *Language Learning*, 29(1), 105-119.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARALO, M. (2004). Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE. *RedELE*, (0). Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d)
- CENOS, J. Y PERALES, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, S. (1997) Planteamientos teóricos. *Interlengua y análisis errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya Editorial – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. (1984). Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- MORENO, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, (343), 55-70.

¿Es posible lograr la competencia comunicativa?  
La producción "creativa" de la lengua y la competencia del hablante nativo

SCHUMANN, J. (1978). La adquisición de las lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización. En J. Liceras (Ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*. *Iral*, 10(3), 209-231. Traducido por Muñoz Liceras, J. (Comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

