

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

AMPARO TUSÓN VALLS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

*The student of language should be a student
of the people who speak the language.*

J. W. Powell, 1880, citado por
Saville-Troike, 1989: 5

El objetivo de este artículo⁴⁷ es presentar: 1) el interés que la antropología cultural ha tenido por el fenómeno educativo en general. 2) la concepción que de la lengua y su uso nos aporta esta disciplina y 3) la visión que nos puede ofrecer de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular. Pretendo mostrar cómo ese interés y esta concepción han convertido a la antropología cultural -o, al menos, a algunas de las propuestas que se enmarcan dentro de su ámbito epistemológico- en una de las fuentes de donde nutrir las construcciones didácticas encaminadas a plantear la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa y funcional que desemboca, necesariamente en una perspectiva intercultural.

A poco que no paremos a pensar, no resulta nada extraño el interés que, desde los inicios, muestra la antropología cultural por el fenómeno educativo. Si la antropología tiene como primer objetivo entender qué es la cultura y cómo funciona, no nos puede sorprender que los primeros antropólogos se preocuparan por observar en uno u otro momento a lo largo de sus estudios cómo se mantenían generación tras generación los hábitos, las costumbres, los valores y las creencias de las comunidades humanas que analizaban. En efecto, ya a principios de siglo, E.L. Hewett (1904, 1905) planteaba la necesidad de “mirar” hacia la

⁴⁷ El texto que aquí se presenta ha sido publicado con el título de “Antropología cultural y enseñanza de lenguas extranjeras” en la revista de la Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras, *Logoi, Revista de Lenguas*, núm. 72-91, y es una versión de la conferencia pronunciada el día 1 de abril en las VIII Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera de EXPOLINGUA, celebradas en Madrid. Agradecemos al Consejo Editorial de *Logoi* el permiso de publicación.

educación desde una perspectiva sistemática y -antropológica. F. Boas (1911) señalaba la importancia de la socialización en el desarrollo de los procesos mentales (hoy diríamos cognitivos) y explicaba (Boas, 1928) que factores tales como la etnicidad, el sexo y las condiciones del entorno tienen una influencia crucial en el modo en que se articula la transmisión cultural. R. Redfield (1943) analizó los problemas que creaba la imposición de un sistema escolar extranjero (occidental) en comunidades guatemaltecas; esto le llevó a plantearse cómo la visión del mundo está condicionada culturalmente y su transmisión -a través de los procesos de socialización- varía de una cultura a otra (Redfield, 1952). También B. Malinowski prestó una atención especial a los procesos educativos que se producían en diferentes culturas. Entre otros temas, se preocupó por estudiar las consecuencias del contacto cultural en países en rápido proceso de modernización (especialmente en África) y por analizar los problemas que creaba la exportación del sistema escolar europeo a esos lugares. Probablemente fue Malinowski (1936, 1945) quien primero planteó la necesidad de planificar la educación desde una perspectiva multicultural.

Los estudios antropológicos sobre cultura y personalidad que también se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX tienen en R. Benedict y en M. Mead sus máximos exponentes. Ambas antropólogas mostraron que quienes pertenecen a una cultura tienden a compartir unos patrones básicos derivados de las experiencias compartidas. Mead (1937, 1943) estudió grupos de niños y de adolescentes de diferentes culturas y los comparó con niños y adolescentes estadounidenses. El resultado -que hoy nos puede parecer obvio, pero que no lo era tanto en la época- fue demostrar que lo que se percibía como valores y modos de comportamiento "normales" en los Estados Unidos, difería enormemente de las "normas" de otras sociedades. Esas expectativas de comportamiento y esos valores normativos diferentes influían claramente en la forma en que se organizaba la educación.

De todos estos primeros estudios antropológicos, quizás la principal contribución es la de ofrecer una visión de la educación como un proceso de *transmisión* cultural dentro del cual el sistema escolar no es más que una forma particular, típica de la cultura occidental. Ya desde el principio, queda claro que la educación no es un simple proceso mecánico de traspaso cultural entre una generación y la siguiente sino que, como señala Redfield (193: 13, citado por Singleton, 1974) consiste en un complejo "proceso de transmisión cultural y de renovación".

Entender la educación como transmisión cultural tiene una serie de implicaciones de gran alcance (Singleton, 1974), tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, algunas de las cuales comentaré a continuación:

1º La antropología asume que, como construcciones humanas que son, todas las culturas son igualmente valiosas. Esto significa que se rechaza el concepto de "privación" o "déficit" cultural. Se adopta, pues, la posición teórica conocida como relativismo cultural.

2º Se plantea que el lugar apropiado para investigar cómo funciona la transmisión cultural no es ni las "cabezas" de los niños ni la escuela tomada de forma aislada; se ve la educación como un proceso complejo y polifacético y la educación formal: y el sistema escolar como formas particulares que parte de ese proceso adquiere en determinadas sociedades.

3ª La escuela no es un mero instrumento de transmisión de conocimiento sino una institución social con múltiples funciones que está relacionada con otras instituciones

sociales. Por ello, es necesario tomar en consideración las diversas relaciones que existen entre esas instituciones para entender cabalmente el fenómeno educativo. En palabras de K. Wikox (1982).

“the school is a social institution upon which the culture places highly contradictory expectations. Receiving most obvious attention is the expectation that schools will maximize social equality by promoting equal opportunity; less obvious is the expectation that schools will maximize social differentiation by allocating persons to positions in a differentiated and stratified work force.”

4º La escuela es un lugar donde entran en contacto diferentes grupos sociales (familias, profesorado, alumnado, administración, etc.) y, como consecuencia, los conflictos que ocurren en la sociedad que rodea a la escuela tienen su reflejo y se producen también en la estructura y en la vida cotidiana de la escuela.

5º Desde el punto de vista metodológico, la gran aportación de la antropología al estudio del fenómeno educativo en general y de los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje reside en el uso del método etnográfico. Practicar la etnografía significa implicarse en un proceso sistemático de colección y análisis de datos que incluye métodos variados: observación participante, entrevistas, diario de campo, historias de vida, grabaciones, etc., encaminados a construir una tipología de los comportamientos, situaciones, acontecimientos, que se producen en la comunidad que se estudia (Green y Wallat, 1981). Este método presupone una serie de asunciones teóricas. La más sobresaliente de entre ellas es la crucial importancia que se concede a las percepciones y a las interpretaciones que los propios actores sociales tienen sobre lo que están haciendo, lo que se conoce como el punto de vista “étnico”. Esto implica que quien investiga es alguien que vive entre las personas a las que estudia, que habla con ellas (conocer su lengua es absolutamente importante) y que aprende a entender sus marcos culturales de referencia (Bruyn, 1976). Más adelante veremos el impacto que este método ha tenido en la investigación y la planificación educativa y, muy especialmente, en lo que se refiere al ámbito de la enseñanza de las lenguas.

LENGUA Y CULTURA: LOS ANTROPÓLOGOS COMO APRENDICES DE LENGUAS EXTRANJERAS

También la primera mitad del presente siglo es un periodo de gran interés desde el punto de vista de los cambios que ocurren en la investigación sobre las lenguas y en la aparición de nuevos paradigmas de descripción autónoma de las mismas. Dentro del enfoque que nos ocupa, el antropológico, ocurren una serie de hechos que intentaré resumir aquí por la gran trascendencia que han tenido posteriormente para la enseñanza de las lenguas. Mientras la parte más importante de los estructuralistas se dedicaban a describir y analizar lenguas que poseían código escrito y, por lo mismo, una larga historia de reflexión gramatical (las principales lenguas europeas), algunos estudiosos, como Boas, Sapir o Malinowski, a la vez antropólogos y lingüistas, se interesaron por lenguas que no poseían código escrito ni, por lo tanto, descripciones gramaticales.

¿De qué manera abordar el estudio de esas lenguas? Lógicamente lo primero que tenían que hacer era aprenderlas. ¿Cómo? Hablando con sus hablantes. Inmersos en situaciones

de comunicación con los miembros de las colectividades que las hablaban. Y en ese proceso de inmersión que, en un principio, tenía como objetivo aprender una lengua para describirla, estos antropólogos lingüistas descubren que lo que están aprendiendo es algo más que el código que quieren describir, porque están descubriendo formas de vida ligadas a *formas de hablar*, estatus y roles sociales que se manifiestan a través de los usos lingüísticos, formas de bromear y tabúes, etc.

Malinowski, a través de sus estudios en las Islas Trobriand, aportará un concepto que se revelará posteriormente como fundamental, el de contexto de situación en el que deben ser entendidos los enunciados. También a Malinowski se le debe el concepto de comunicación *fática* para referirse a aquellos usos lingüísticos que tienen como mera función la de establecer y mantener el contacto entre los miembros de una comunidad; recordemos que este concepto lo recogerá Jakobson (1932) como una de las funciones del lenguaje en su trabajo *Lingüística y poética*.

Por su parte, tanto Boas como Sapir insistirán en el papel fundamental que tiene el uso lingüístico en los procesos comunicativos que confluyen en la construcción de la cultura de un pueblo. Boas (1911) señaló la importancia de participar en las conversaciones espontáneas y observarlas para conocer de verdad una lengua y a través de ella la cultura del pueblo que la habla. Para Sapir (1933),

“the ‘real word’ is to larger extent unconsciously built up on the language habits of me group.”

Este antropólogo, que desarrolló las ideas de Boas y puso las bases de la antropología lingüística, entendía que:

“the language is a perfect symbolism of experience, that in the actual context of behavior it cannot be divorced from action and that it is the carrier of an infinitely nuanced expressiveness are universally valid psychological facts” (ibídem).

También Sapir mostró el significado cultural de la elección lingüística cuando quien habla se encuentra, consciente o inconscientemente, ante varias opciones. Así pues, a partir de las aportaciones de estos autores, al lado de concepciones más inmanentistas, existirá también una visión que nos presenta a las lenguas como parte integrante de la realidad social y cultural de los pueblos que las hablan y que entiende que el uso lingüístico, variado y heterogéneo es una forma de acción social entre los individuos y, por ello, un síntoma de esa realidad sociocultural, a su vez variada y heterogénea.

LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA: LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Hacia mediados de los años sesenta y sobre las bases que hemos comentado anteriormente, D.H. Hymes y J.J. Gumperz presentan una propuesta para acercarse al entendimiento de la cultura de los pueblos a partir de la observación de sus patrones comunicativos. Esta propuesta, bautizada con el nombre de *Etnografía de la comunicación*, pronto desarrolla un interesante marco conceptual del que, para nuestros fines, destacaré un concepto clave: el de competencia comunicativa -tan usado actualmente en el ámbito de la enseñanza de las

lenguas y que fue acuñado como referente central desde la etnografía de la comunicación.

Si lo que hace que se considere a una persona miembro de un grupo determinado es su competencia cultural, entendida como

"[...] whatever it is one has to know in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one themselves"

(Goodenough, 1957: 36)

y, como hemos visto, el comportamiento humano es, en gran medida, comportamiento comunicativo, interesará, de forma muy especial, descubrir qué se entiende en cada grupo sociocultural como competencia comunicativa, concepto que J.J. Gumpertz define así:

"What a speakers needs to know in order to communicate effectively in culturally significant settings [...] Students of communicative competence deal with speakers as a members of communities, as incumbents of social roles, and seek to explain their use of language to achieve self-identification and to conduct their activities."

(Gumperz, 1972: vii)

Ese conjunto de conocimientos podemos desglosarlo siguiendo las palabras de M. Saville-Troike. Según esta autora,

"Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings. when to speak and when to remain silent, whom one may speak too how one may talk to persons of different statuses and roles, what appropriate behaviors are in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like - in short, everything involving the use of language and other communicative dimensions in particular social settings."

(Saville-Troike, 1989 [1982], p. 21.)

¿De qué manera estudiar la competencia comunicativa? Desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación se observa que en las colectividades humanas existen una serie de situaciones de comunicación que funcionan como escenarios en los que de forma prototípica se producen una serie de escenas o acontecimientos comunicativos en los que los recursos verbales y no verbales a disposición de los actores se articulan en forma de comportamientos socioculturalmente reconocidos como apropiados o adecuados, como esos comportamientos que constituyen la competencia comunicativa, parte fundamental de la competencia cultural. El establecimiento de las situaciones de comunicación típicas de una sociedad será una de las tareas de la etnografía, que se llevará a cabo a través de la observación y descripción de los diferentes hechos o acontecimientos comunicativos en que participan los miembros de esa colectividad en su vida cotidiana. Ejemplos de acontecimientos comunicativos en nuestra sociedad pueden ser desde una conversación espontánea hasta un debate televisivo, una entrevista para buscar trabajo, un juicio, una tertulia, un trabajo en grupo, una conferencia, un taller en un congreso. etc.

D.H. Hymes plantea que en todo acontecimiento comunicativo se pueden observar ocho componentes, las iniciales de cuyos nombres en inglés forman el acróstico SPEAKING.

COMPONENTES DEL HECHO O ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO
(Hymes, 1972)

Situation: Situación

Participants: Participantes

Ends: Finalidades

Act sequences: Secuencia de datos

Key: Clave

Instrumentalities: Instrumentos

Norms: Normas

Genre: Género

1. SITUACIÓN:

- 1.1. Localización espacial y temporal.
- 1.2. Escena psico-social.

2. PARTICIPANTES:

- 2.1. Características socio-culturales.
- 2.2. Relaciones entre ellos/as.

3. FINALIDADES:

- 3.1. Metas / Productos.
- 3.2. Globales / Particulares.

4. SECUENCIA DE ACTOS:

- 4.1. Organización y estructura de la interacción.
- 4.2. Organización del/los temas/s.

5. CLAVE:

- 5.1. Grado de formalidad / informalidad de la interacción.

6. INSTRUMENTOS:

- 6.1. Canal.
- 6.2. Variedades de habla.
- 6.3. Vocalizaciones.
- 6.4. Cinesia y proxemia.

7. NORMAS:

- 7.1. Normas de interacción.
- 7.2. Normas de interpretación.

8. GÉNERO:

- 8.1. Tipo de interacción.
- 8.2. Secuencias discursivas.

LOS ENCUENTROS EDUCATIVOS EN EL ESCENARIO DEL AULA

En nuestro ámbito cultural, la escuela, y el aula, en concreto, constituyen escenarios comunicativos, en el sentido de que lo que en ellas ocurre tiene lugar, en gran medida, gracias a los usos de códigos verbales y no verbales con fines comunicativos. El aula se presenta como un microcosmos en el que, en buena parte, se concentran, se reflejan y se producen las relaciones típicas de la sociedad de la que forman parte: relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, íntimas y distantes, etc. (Tusón, 1991). F. Erickson (1982) presenta lo que ocurre en la clase como una serie de

“Encuentros educativos; situaciones parcialmente limitadas en las que los profesores y los alumnos siguen “reglas” culturalmente normativas y previamente aprendidas, pero también situaciones de innovación en las que unos y otros construyen nuevos tipos de sentido al adaptarse a las situaciones fortuitas del momento. [...] Los profesores y los alumnos están inmiscuidos en la praxis, improvisando variaciones situacionales que se dan en el seno y alrededor del material temático prescrito sociocultural y descubriendo a veces, en este proceso de improvisación, nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social.”

A partir de los años setenta, se empieza a aplicar con gran éxito el método etnográfico a la investigación en el ámbito escolar. El concepto la etnografía -de la escuela y del aula- se presenta como una alternativa al tipo de investigación académica más al uso -la cuantitativa basada en los métodos estadísticos. La etnografía se constituirá en la base de lo que hoy conocemos como la *investigación acción* (Nunan, 1989; Van Lier, 1988), y muy especialmente de la investigación y de la programación en el aula de lengua (primero llega a las lenguas extranjeras y de ahí pasará a las lenguas segundas y, finalmente a las lenguas primeras).

El desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes se ha convertido en el objetivo fundamental de la enseñanza de las lenguas y, a partir de ahí se han elaborado modelos, como el de Canale (1983). Este autor entiende que la competencia comunicativa puede desglosarse en cuatro subcompetencias:

- a) *Lingüístico-gramatical* (conocimiento del código lingüístico, incluidas las variedades).
- b) *Discursivo* (capacidad de crear textos coherentes).
- e) *Sociolingüístico* (conocimiento de las normas de uso apropiado).
- d) *Estratégica* (capacidad para solucionar los posibles problemas comunicativos).

Esta distinción permite a quien enseña una lengua (Costs, 1995), poner el foco de atención en aquellos aspectos más apropiados teniendo en cuenta la situación concreta de enseñanza y aprendizaje (qué lengua es, qué nivel, qué finalidades, etc.). Como dice Saviile-Troike,

“[...] one of the most significant contributions made by the ethnography of communication is the identification of what a second language learner must know in order to communicate

appropriately in various contexts in that language, and what the sanctions may be for various communicative shortcomings. There are also important applications [...] for recognizing and analyzing communicative misunderstandings." (Saville-Troike, 1989: 9)

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN ESCENARIO INTERCULTURAL

Hasta el momento he presentado la especial visión que nos ofrece la antropología respecto a:

1. La educación como transmisión cultural y de la escuela como una de los instrumentos de esa transmisión.
2. La lengua como parte integrante y síntoma de la realidad sociocultural de los pueblos.
3. El aprendizaje de una lengua extranjera como una forma de aprehender el mundo del que esa lengua es parte y síntoma.
4. El aula como microcosmos, como una situación comunicativa (o incommunicativa) en la que tienen lugar diferentes hechos o acontecimientos comunicativos.

Todo ello nos lleva a considerar el aula de lenguas extranjeras como un contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos, dos realidades socioculturales. Por una parte, la de los alumnos (que puede ser, a su vez, internamente diversa) y, por otra, la que el profesor o profesora de la lengua extranjera, a modo de *embajador o maestro de ceremonias*, presenta -o *representa*- a través de la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje.

Esta confluencia puede adquirir diversas formas y diferentes dinámicas, algunas de ellas no exentas de conflictividad, porque, a los posibles conflictos propios de la enseñanza de cualquier materia, en la enseñanza de una lengua extranjera pueden aflorar sentimientos y actividades que van desde la curiosidad por lo diferente o el esnobismo lingüístico-cultural hasta el etnocentrismo o el autoodio, los estereotipos, los prejuicios, la xenofobia o el simple malentendido.

A continuación, utilizaré algunos de los componentes del modelo *speaking* de Hymes para presentar algunos de los aspectos más relevantes de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la perspectiva antropológica.

LOS PARTICIPANTES

¿Quiénes son los *participantes* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera? Sin duda los aprendices y el profesor o profesora. De ellos nos interesará conocer una serie de datos:

1. *Sus identidades socioculturales*. ¿El profesor o profesora procede de un país donde se habla la lengua que enseña o comparte el origen de los alumnos y alumnas?,

¿quiénes son los aprendices?, ¿niños, adolescentes, adultos?, ¿componen un grupo uniforme o diverso?, ¿qué imagen se hacen del profesor o de la profesora?, ¿lo ven como un *alien*, como una *embajadora*?, ¿cercano o lejano a ellos y ellas?

2. *Sus finalidades.* ¿Cuáles son sus motivaciones para aprender la lengua?, ¿instrumentales, integradoras, ninguna?, ¿qué finalidades tiene quien enseña?, ¿desarrollar la competencia comunicativa?, ¿enseñar gramática?, ¿cumplir con la "papeleta"?

3. *Sus puntos de partida.* ¿Cuáles son sus conocimientos previos sobre la lengua y sobre otros aspectos culturales relacionados con ella?, ¿son esos conocimientos compartidos por el profesor o la profesora?, ¿cuáles son sus actividades respecto a la cultura que vehicula la lengua que aprenden?, ¿de admiración, de desprecio, de puro desconocimiento?

Es evidente que no es lo mismo pensar en una clase de LE en Andorra, por ejemplo, en la que el profesor es un hablante nativo de la lengua que enseña y los estudiantes son un grupo homogéneo de jóvenes ejecutivos, con un alto nivel de competencia en la lengua que aprenden, con finalidades empresariales y con una alta motivación instrumental, que pensar en una clase de lengua inglesa en Londres a la que asisten inmigrantes de procedencias diversas, con variadas motivaciones (unos con motivaciones instrumentales, otros con motivaciones integradoras, otros con una mezcla de ambas), o imaginar una clase de LE de secundaria en la que profesor y estudiantes comparten la primera lengua y en la que éstos últimos están escasamente motivados para su aprendizaje.

LOS INSTRUMENTOS

Consideramos bajo este epígrafe el canal, las variedades de habla y todo aquello que acompaña a la palabra en la comunicación (las vocalizaciones, los gestos, la posición de los cuerpos y la distancia entre los participantes).

a) *El Canal*

En una clase de LE -como en cualquier otra clase- se pueden utilizar, y es bueno que así se haga, materiales que pertenecen a diferentes canales: el audio-canal (grabaciones magnetofónicas, radio, simulación de conversaciones telefónicas), el audio-visual (grabaciones en magnetoscopio, televisión, cine), el escrito (libros, periódicos, revistas, etc.). Esta diversidad de canales debe facilitar la presentación en clase del máximo número de materiales "auténticos" que permita a los estudiantes familiarizarse con diversos tipos de manifestaciones sociolingüísticas de la lengua que están aprendiendo.

b) *Las variedades de habla*

Las clases de LE constituyen una micro-comunidad en la que están en contacto, al menos, dos lenguas (cuando no tres o más). Pensemos en un caso común: el de la clase de LE en la educación obligatoria en nuestro país. La situación más habitual es que profesores y alumnos compartan la L1 de éstos (ya sea como L1 o como LE, en el caso de que el profesor

sea hablante nativo de la lengua que enseña). En estos casos, ¿qué uso se hace de esas dos lenguas en el aula?, ¿es un uso consciente y programado? ¿es espontáneo? ¿con qué fines se utiliza una y otra lengua?, ¿es positivo convertir la clase de LE en un espacio monolingüe?

Las observaciones directas (Nussbaum, 1991, 1992), demuestran que es bastante habitual la situación en que se tiende a utilizar la L1 de los alumnos para fines “interactivos” o de “gestión” del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos profesores de inglés nativos me comentaban no hace mucho que usar el castellano con sus estudiantes al principio de la clase hablando de temas informales le servía para crear una atmósfera afectiva que favorecía la posterior “entrada en materia”. Sin duda éste puede ser el caso, pero estaremos también de acuerdo en que de esta manera se pierde una oportunidad preciosa de utilizar la LE de una forma más “auténtica” entre los componentes de la clase. Desde luego, no resulta fácil juzgar qué es lo más apropiado de manera general; en todo caso, vale la pena ser conscientes de los usos que hacemos de ambas lenguas y de lo que con esos usos conseguimos.

Pensar en los instrumentos que utilizamos en la clase de LE nos lleva también a plantearnos *qué lengua enseñar*. Este tema es de especial envergadura y no pretendo dar *la* respuesta en estas páginas; sin embargo, sí que creo necesario que tengamos claro que, si lo que queremos es enseñar una lengua desde un enfoque comunicativo y funcional, hemos de tener claro que la lengua es diversa en cuanto es usada y que tendremos que incluir esa diversidad (geográfica, social o funcional) en nuestros programas y en nuestros planteamientos. Además, para ello no partimos de cero porque nuestros propios estudiantes, como hablantes que ya son de su lengua, saben de esa diversidad, y podemos partir de sus propios conocimientos para que los trasladen al aprendizaje de la nueva lengua. Es importante que nos esforcemos no sólo en enseñar lo que es correcto desde el punto de vista de la norma estándar sino también es enseñar aquello que es *apropiado* en las diferentes situaciones de comunicación.

c) *Lo que acompaña al habla (vocalizaciones, cinesia y proxemia)*

Junto con los elementos puramente lingüísticos, al hablar producimos una serie de señales -vocales unas, no verbales otras- que acompañan a la palabra y forman parte del hecho comunicativo.

Las *vocalizaciones* son esos “ruidos” (chasquidos de la lengua, bufidos, inhalaciones o exhalaciones de aire, o esos *mm*, *ahá*, etc.) que nos sirven para manifestar acuerdo, desacuerdo, admiración, rechazo, sorpresa, incredulidad o, simplemente, que seguimos escuchando. En la enseñanza de una lengua extranjera raramente se presta atención a esas piezas y, sin embargo, su uso y su adecuada interpretación son una parte muy importante en el comportamiento comunicativo de las personas. Además, varían de una lengua -o de una cultura- a otra y su desconocimiento puede llegar a dificultar la comunicación.

Los elementos cinésicos o gestuales y los proxémicos son igualmente importantes en la actividad interactiva cotidiana. Tanto los gestos como lo que se considera la postura adecuada y la distancia apropiada entre quienes hablan, si se acepta o no el contacto físico o visual, etc., varían según las culturas y las situaciones por lo que constituye una parte de la competencia comunicativa que se debería tener en cuenta al enseñar una lengua

extranjera. Por ejemplo, la distancia considerada "normal", entre dos personas que hablan es superior en Estados Unidos que en nuestro entorno y para nosotros "su distancia" es exagerada y fría, mientras que, al revés "nuestra distancia" les parece casi agresiva. En África, la distancia es menor que la "nuestra" y se produce más contacto físico entre personas del mismo sexo, por lo que nuestra distancia les puede resultar fría, etc. Pensemos también en las diferentes maneras de saludar: dando la mano (con un apretón, con un beso...), besando (y el número de besos), abrazando, palmoteando la espalda o el hombro, haciendo una reverencia, etc.

Para terminar este apartado, quisiera referirme a la necesidad de analizar nuestra propia actuación en el aula mirándonos como los *instrumentos audiovisuales* que somos. Nuestros gestos, nuestra manera de movernos, nuestros usos lingüísticos nos configuran como el instrumento didáctico que usamos siempre, y no estaría de más que reflexionáramos sobre nuestras posibilidades y nuestras limitaciones, sobre nuestros aciertos y nuestros errores. para lo cual hemos de capturar nuestros comportamientos a través de grabaciones o de observaciones externas que nos permitan convertirnos en objeto susceptible de descripción y análisis.

LAS NORMAS

De todo lo expuesto hasta ahora se deduce que existen unas *normas* que regulan nuestras formas de actuar comunicativamente y nos sirven de orientación respecto a lo que considera socioculturalmente apropiado para cada situación de comunicación. Las normas no son algo rígido, de aplicación obligada, como pueden entenderse las reglas gramaticales, sino maneras de comportarse *habituales* en el seno de una colectividad que son más o menos flexibles y que hasta pueden transgredirse, aunque ello implique correr un cierto riesgo (riesgo que incluso puede buscarse para sorprender o provocar, por ejemplo).

Las normas pueden ser de *interacción* y de *interpretación*. Las de interacción se refieren a la gestión de la palabra, a cuándo se puede intervenir y de qué manera (levantando la mano, hablando sin más, esperando a que nos pregunten, etc.), cuándo -y a quién- se puede interrumpir, cuándo es apropiado guardar silencio, de qué manera responder a un saludo, a un ofrecimiento, a un halago. etc. Las normas de interacción varían según el hecho comunicativo de qué se trate. Así, por ejemplo, en una conversación espontánea, en principio cualquiera puede tomar la palabra en cualquier momento mientras no interrumpa demasiado y no acapare la palabra, mientras que en un debate existe una persona -la moderadora- que tiene precisamente como función la gestión de los turnos de palabra. Estas normas, además, pueden variar de una cultura a otra y lo que en una se considera "espontaneidad" en otra se puede considerar "falta de respeto".

En cuanto a las normas de interpretación, nos proporcionan los marcos de referencia necesarios para interpretar tanto lo que se dice como lo que *no* se dice de forma explícita pero sí implícitamente. Nos permiten realizar los procesos de inferencia necesarios para averiguar cuáles son las intenciones comunicativas de nuestros interlocutores y si esas intenciones coinciden o no con el significado literal de los enunciados emitidos y de los elementos no verbales que los acompañan. Así pues, nos permiten, por un lado, emitir enunciados referenciales "incompletos" porque confiamos en el conocimiento compartido y en la capacidad inferencial de nuestros interlocutores, y por otro, "rellenar" los

significados que se esconden tras las presuposiciones, los actos de habla indirectos o las implicaturas conversacionales; en definitiva, nos permiten interpretar el sentido que se va construyendo localmente y que depende, en gran medida, de los marcos socioculturales que intervienen en la organización del conocimiento y que varían de una cultura a otra.

La antropología nos indica, pues, la necesidad de indagar en lo que nos puede parecer *obvio* o *normal* en nuestros propios usos verbales y no verbales presentarlos como formas particulares, no universales de comportamiento comunicativo, al lado de otras posibles. La clase de lengua extranjera es, desde este punto de vista, un concepto privilegiado donde trabajar y reflexionar sobre el relativo cultural y lingüístico, donde desvelar, desenmascarar actividades etnocéntricas que pueden desembocar en estereotipos, malentendidos y conflictos.

La realidad multicultural de las aulas no se refiere sólo a la presencia en ella de diferentes culturas, sino también al hecho de que en ella coexisten diferentes subculturas (jóvenes y adultos, chicos y chicas, etc.). Es diversidad intracultural puede ser aprovechada para enfocar de manera apropiada la diversidad intercultural, de modo que no presentemos al *Otro* como algo compacto y único sino diverso y plural, complejo y dinámico, como lo es nuestra propia realidad más inmediata.

REFERENCIAS

BOAS, F. (1911): *The Mind of Primitive Man*. New York: The McMillan Press.

BOAS, F. (1928): *Anthropology and Modern Life*. New York: W. W. Norton and Ca.

BRUYN, S. T. (1976): "The Methodology of Participant Observation". En J.I. Roberts y S.K. Akinsanya (eds.). *Educational Patterns and Cultural Configurations*. New York: Davis MacKay.

COTS (1995): "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa", en VVAA, *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 91-104.

ERICKSON, F. (1982): "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase", en H. M. Velasco et al., eds. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993, pp. 325-353.

GREEN, Judith; WALLAT, Cintia (1981): "Ethnography and Language in Educational Settings". Norwood, NJ: Ablex.

GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction", en *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.

JAKOBSON, R. (1932): *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra. 1981.

HEWETT, E.L. (1904): "Anthropology and Education", en *American Anthropologist*, 6.

HEWETT, E.L. (1905): "Ethnic Factors in Education", en J.I. Roberts y S.K. Akinsanya (eds.). *Educational Patterns and Cultural Configurations*. New York: Davis MacKay, 1976.

HYMES (1972): "Models of the Interaction of Language and Social Life", en Gumperz, J.J. y D.H.

Hymes, 1972, pp. 35-71.

MALINOWSKI, B. (1936): "Native Education and Cultural Contact", en *International Review of Missions*, 25.

MALINOWSKI, B. (1945): *Dynamics of Cross-Cultural Change: An Inquiry into Race Relations in Africa*. New Haven: Yale University Press.

MEAD, M. (1937): *Cooperation and Competitions Among Primitive People*. New York: McGraw Hill.

MEAD, M. (1943): "Or Educational Emphases in Primitive Perspective". En *American Journal of Sociology*, 48.

NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms*. New York. Prentice Hall.

NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 4; pp. 36-47.

NUSSBAUM, L. (1992): "Manifestacions del concepte de Llengües en la interlocució", en *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 10; pp. 99-123.

POWELL, J. W. (1880): *Introduction to the study of Indian languages*, second edition (1st: 1877). Washington, OC: BAE, Smithsonian Institution.

REDFIELD, R. (1943): "Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala". En *American Journal of Sociology* 48.

REDFIELD, R. (1952): "Primitive World View". En *Proceedings at the American Philosophical Society*, 96.

SAPIR, E. (1933): "Language", en *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California Press, 1949, pp. 7-32.

SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982): *The ethnography of Communications. An Introduction*, London: Basil Blackwell, 2nd edition, 1989.

SINGLETON, J. (1974): "Implication of Education as Cultural Transmission". En G.O. Splindler (ed.). *Education and Cultural Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua-desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2.

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the Language Learner*. London: Longman.

WILCOX, K. (1982): "Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity", en G.O. SPINDLER (ed.): *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart and Winston.