

ALGUNOS ELEMENTOS NO LINGÜÍSTICOS DE COMUNICACION EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MARITZA JURY

Universidad de Chile - Santiago

HIRAM VIVANCO

Universidad de Chile - Santiago

Pontificia Universidad Católica de Chile

El aprender una lengua extranjera, para el público en general, consiste en el manejo de elementos gramaticales, de vocabulario y de pronunciación. Comúnmente, se desconoce la importancia que tienen los aspectos culturales que se manifiestan, principal pero no únicamente, a través del lenguaje. Es así como muchas veces no basta un buen manejo de los ítemes lingüísticos (estructuras morfo-sintácticas, léxicas y fónicas) para lograr una comunicación eficiente. En estas mismas páginas encontrará el lector muchos ejemplos que ilustran dificultades para "traducir" situaciones culturales. Podrá hacerse con cierta facilidad una traducción lingüística, pero no una cultural. Basta con un ejemplo: ¿Es "desayuno" el equivalente a "breakfast"? Podrá serlo en cuanto a que se trata de la primera comida del día, aspecto cronológico, pero no lo será en cuanto al contenido mismo, a lo que se come como parte de un "desayuno" o de un "breakfast" y, por consiguiente, en cuanto a la importancia que se le asigna, ya sea como comida esencial o prescindible. (Nótese que los diccionarios de español y de inglés indican que estas palabras significan "primera comida del día"). Es común que en Gran Bretaña se hable de "continental breakfast", especialmente en hoteles, para referirse al "desayuno", esto es, a la comida más sencilla, generalmente café, con o sin leche, y pan con mantequilla y/o mermelada. Reservan el

sustantivo sin adjetivo para la contundente comida que incluye un guiso caliente (jamón con huevos, salchichas, etc.).

En este artículo nos ocuparemos de un aspecto culturalmente determinado pero que, por lo general, no se ha considerado sistemáticamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se trata del campo de la comunicación no lingüística, del que forman parte los gestos, expresiones faciales, movimientos del cuerpo, grado de acercamiento y posiciones que adoptan los interlocutores durante el hecho comunicativo.

En primer lugar, debemos dejar en claro que al hablar de comunicación, de lenguaje, lo hacemos en el sentido amplio de estos términos, siendo posible, así, incluir los gestos y otros elementos no lingüísticos de comunicación, dentro del concepto expandido de lenguaje. Tomaremos la opinión de diversos estudiosos, de los campos de la lingüística general, de la etnolingüística, de la filosofía del lenguaje y de la semántica, principalmente, para reforzar nuestro punto de vista.

La consideración de estos ítemes no lingüísticos como elementos comunicativos no es reciente. Bloomfield, por ejemplo, señalaba que los gestos "acompañaban todo hecho de habla" (1933:39). Bally, por otra parte, los consideraba medios de expresión, "procedimientos de lenguaje". (1941: 127).

El tipo de gestos que usamos conjuntamente con el lenguaje, o en su reemplazo, debe reunir ciertas características. Por una parte, debe ser *intencional, deliberado*, puesto que las mismas formas (sonidos, movimientos) pueden emplearse voluntaria o involuntariamente, no constituyendo, en este último caso, un tipo de lenguaje. Tomemos, por ejemplo, el ruido que emitimos al aclarar la garganta. Si es el resultado de una respuesta fisiológica (la necesidad de eliminar un cuerpo extraño), no nos informará más que eso. Pero si ese ruido es producido intencionalmente, servirá para advertir a nuestro interlocutor, por ejemplo, de la aproximación o presencia de un tercero que no debe enterarse de nuestro tema de conversación. Equivale a una forma lingüística del tipo: "cuidado, viene Fulano, (no conviene que sepa de qué estamos hablando)". Resulta más económico, por lo rápido y breve, emitir el ruido descrito más arriba; y más conveniente, por cuanto, si lo alcanza a percibir el tercero, queda siempre la posibilidad de atribuirlo a un malestar laríngeo. El problema es fundamentalmente de intencionalidad.

Waldron (1967) emplea el concepto de propósito o intención para distinguir entre *síntomas* (o signos naturales) y *símbolos* (o signos convencionales), entre los que incluye, además de los que constituyen el lenguaje,

"el saludarse, el llamar con movimientos de brazo y mano y otros gestos similares; usos y costumbres como la de saludar levantando el sombrero; señales manuales de viraje y otras empleadas por los automovilistas..." (p. 34).

Para William Stern la "tendencia intencional" constituye una de las tres raíces del habla. (Las otras dos son la tendencia expresiva y la social). (Vygotsky, 1962: 25).

Desde otro punto de vista, el soviético Reznikov (1970) considera que las señales que empleamos en la comunicación son

"estímulos condicionados, creados por la sociedad, dotados de carácter *sistemático* y usados *intencionalmente* por todos los miembros de la colectividad social. (p. 157).

A continuación revisaremos otras características que son compartidas por los signos lingüísticos y los no verbales.

El carácter funcional de los signos empleados en la comunicación permite incluir los gestos y demás elementos no lingüísticos en la misma categoría de los empleados en el lenguaje articulado.

Roland Barthes incluye los gestos dentro de lo que denomina sistemas semiológicos. Propone llamar a estos signos semiológicos de origen utilitario y funcional, *función-signo*.

"La función-signo da testimonio de un doble movimiento que hay que analizar. En un primer momento (esta descomposición es puramente operativa y no implica una temporalidad real), la función se preña de sentido; esta semantización es fatal: por el hecho de que existe sociedad, cualquier uso se convierte en signo de este uso". (Barthes, 1971: 44).

Esta mención de lo social es inevitable, y lleva a Leech (1974:67) a establecer cinco funciones del lenguaje en la sociedad. El lector podrá apreciar que la gran mayoría de estas funciones (posiblemente todas) puede ser desempeñada por los elementos comunicativos no lingüísticos:

1. Dar información.
2. Expresar los sentimientos y actitudes del hablante.
3. Dirigir la conducta o las actitudes de los demás, o influir en ellas.
4. Crear un efecto artístico.
5. Mantener lazos sociales.

Son muchos los autores que reconocen la importancia de los elementos comunicativos no lingüísticos para entender el comportamiento comunicativo complejo que emplea el hombre para interactuar socialmente. La descripción de esta conducta se conoce como etnografía de la comunicación, y el lenguaje verbal no es sino uno de sus componentes. (Criper y Widdowson, 1975:160).

Los gestos constituyen un conjunto limitado de señales sociales y son tan específicos de un grupo social como o es la lengua que los acompaña. Un gesto habitual en una sociedad puede tener un significado completamente diferente en otra, dando origen, a veces, a situaciones confusas o embarazosas.

Birdwhistell (1970, citado por Robinett, 1978:154) llega a sostener que

“no hemos encontrado gestos o movimientos corporales que tengan el mismo significado social en todas las sociedades”.

En nuestro grupo social, el movimiento de la cabeza de arriba hacia abajo indica afirmación, equivale a un “sí”. Por otra parte, un movimiento de rotación, de izquierda a derecha, señala negación. Para los esquimales, sin embargo, el significado de ambos gestos es el opuesto. (Peter Farb, citado por Robinett, 1978). Ya Darwin, en *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), se refiere a la naturaleza no instintiva y culturalmente significativa de estas formas de asentimiento y negación. La Barre da varios ejemplos, tomados de diferentes autores, que ilustran este punto:

“Entre los ainu del norte del Japón se emplea la mano derecha para negar, haciéndola pasar de derecha a izquierda para volverla a su posición original, a la altura del pecho. Para afirmar, ambas manos se juntan graciosamente frente al pecho y se mueven hacia abajo, con las palmas hacia abajo. Los semang, negros pigmeos del interior de Malaya, lanzan la cabeza hacia adelante con fuerza para indicar “sí” y bajan los ojos para señalar “no”. Los abisinios dicen “no” sacudiendo la cabeza hacia el hombro derecho, y “sí”, lanzando la cabeza hacia atrás y levantando las cejas. Los dyaks de Borneo suben las cejas para significar “sí” y las contraen levemente para “no”. Los maoríes afirman levantando la cabeza y el mentón, en lo que coinciden con los sicilianos”. (1947:203).

Estos ejemplos pueden parecernos un tanto extremos, considerando la evidente diferencia cultural existente entre los pueblos mencionados, pero cumplen con el propósito de demostrar que estos gestos no son universales.

Sin alejarnos mucho de nuestro grupo social, podemos encontrar diferencias importantes con respecto a un gesto bastante corriente, como es el darse la mano. Aunque básicamente tiene el mismo significado para un inglés o para un norteamericano que para un latinoamericano, esto es, señal de saludo, no se usará con la misma frecuencia ni en las mismas circunstancias. Es interesante leer lo que dos autoras estadounidenses dicen en *Language and Life in the U.S.A.*, en relación con el gesto de darse la mano cuando

destacan el diferente uso que se hace de él, en los Estados Unidos y en muchos países europeos. Estos, según veremos, coinciden bastante con nuestros hábitos al respecto:

“En muchos países europeos, el darse la mano es una muestra de cortesía que ocurre cada vez que se encuentran dos personas. La costumbre de darse la mano en los Estados Unidos varía en diferentes partes del país y entre diferentes grupos de personas. Es difícil dar una regla fija. En general, se la reserva para ocasiones formales. Cuando dos varones son presentados por un tercero, generalmente se dan la mano. Las damas lo hacen con menos frecuencia. Dos mujeres que se encuentran por primera vez y son presentadas, a menudo no se dan la mano, salvo en el caso que una de ellas sea una invitada de honor. Si un norteamericano no le da la mano a un conocido, no es porque sea descortés. Por el contrario, le está demostrando que lo considera uno del grupo”. (Doty y Ross, 1960:290).

Esta dependencia cultural del lenguaje y de los signos paralingüísticos, kinésicos, proxémicos, está íntimamente relacionada con la diferencia que Wulf D. Hund (1972) establece entre los signos y las señales en *Comunicación y Sociedad*. Para este autor, las señales son *unívocas* (sólo pueden *significar* algo) y los signos, *equivocos* (pueden tanto significar algo como también *designar* algo). En segundo lugar, las señales son *improductivas* (no siguen desarrollando su significación), en tanto que los signos son *productivos* (los signos y su significación están en una relación recíproca no siempre sostenida). Finalmente, Hund toca el punto que nos interesa centralmente: las señales son *ahistóricas* (las señales tienen su significación en virtud de una convención o de una dependencia natural. No experimentan una génesis o, en todo caso, tal génesis es natural). Los signos están *históricamente condicionados* (los signos tienen una relación múltiple con sus usuarios; no son ni sólo convencionales ni sólo naturales. Tienen una génesis social).

Dwight Bolinger distingue tres tipos de gestos que denomina: *instintivos*, *semióticos* y *paralingüísticos* (1968:14).

Los gestos instintivos son reacciones automáticas ante un estímulo. No son aprendidos. Algunos ejemplos son el esquivar un puñetazo, cerrar los ojos al ver que se aproxima rápidamente un objeto hacia la cara, etcétera.

Los gestos semióticos son libres de significar cualquier cosa. Caen en esta categoría los saludos con un movimiento del brazo y la mano, la aproximación del índice y del pulgar para indicar "pequeño". Mientras los gestos instintivos son comunes al género humano, los semióticos varían de un grupo social a otro.

Los gestos paralingüísticos acompañan al lenguaje articulado. Un movimiento con la mano o la cabeza servirá para acentuar la sílaba que se está pronunciando. Pero ese mismo movimiento de la cabeza o de la mano carecerá de significado, o puede atribuírsele otro, si se le emplea aisladamente. Es igualmente dependiente el gesto que hacemos al sostener ambas manos frente a nosotros, con las palmas hacia adentro, al decir: "pesqué una trucha de este porte".

David Abercrombie también utiliza el término *paralingüístico*, aunque con un significado levemente distinto. Para este autor, son paralingüísticas las actividades comunicativas no verbales que acompañan al comportamiento verbal en la conversación. Para Abercrombie, estas actividades son "culturalmente determinadas y varían de un grupo social a otro". (1972: 64). Señala también que se presentan

"paralelamente a la lengua hablada, interactúan con ella y producen en conjunto un sistema de comunicación total. No se dan necesariamente de manera continua, simultánea con las palabras habladas. Pueden aparecer entremezcladas con ellas, o precederlas o seguir las; pero siempre están integradas a una conversación, considerada como una interacción lingüística completa. El estudio del comportamiento lingüístico es parte del estudio de la conversación: el uso en conversación de la lengua hablada no puede entenderse adecuadamente a menos que se tomen en consideración los elementos paralingüísticos". (1972: 65).

Para este mismo autor, hay elementos paralingüísticos que *pueden ser independientes* de los elementos verbales de la conversación, como también los hay que *deben ser dependientes*. El asentir con la cabeza puede acompañar un "sí", como puede ser usado también independientemente. Un gesto de énfasis con la mano, sin embargo, sólo adquiere significado junto a la oración, palabra o sílaba que enfatiza. El lector puede apreciar que, para Bolinger, los primeros son gestos se-

mióticos, mientras que los segundos son gestos paralingüísticos.

Widdowson (1978:99) utiliza el término *paralingüístico* con un sentido más amplio. Señala que en la conversación empleamos "todo tipo de recursos paralingüísticos para comunicarnos: tono de la voz, gestos, expresión facial, postura, etc."

Pero su concepto es más amplio todavía, por cuanto para él son tan paralingüísticos como los gestos y la expresión facial, aquellos rasgos del lenguaje escrito, o que acompañan al lenguaje escrito, tales como las fórmulas, los gráficos, las tablas, los diagramas, los mapas, etcétera.

En *Language*, Bloomfield manifiesta que

"una gran parte de la cooperación humana se efectúa sin lenguaje, por medio de gestos (por ejemplo mostrando algo), la manipulación de objetos (poniendo un objeto en la mano de alguien, lanzando un objeto al suelo), el contacto (dando un codazo, acariciando), los sonidos no-lingüísticos, tanto no-vocales (chasqueando los dedos, aplaudiendo) como vocales (llorando, riendo), etc." (Bloomfield, 1933:144).

Edward T. Hall, el autor de *The Silent Language* (1959), que no podemos dejar de mencionar en esta oportunidad, da gran importancia a la proximidad existente entre los interlocutores en una conversación. Cada persona adopta, inconscientemente, la proximidad apropiada a las situaciones en su propia cultura. El no adoptar la distancia requerida puede causar malestar o interpretarse como una falta de educación. El estudio de la proximidad entre interlocutores se llama en inglés "proxemics", que podríamos traducir como "proxémica".

Para un norteamericano, por ejemplo, es incómodo conversar con una persona que se le aproxima, en su opinión, exageradamente, como lo hacen muchos individuos provenientes del medio oriente. Tampoco les parece agradable sentirse "manoseados" por el interlocutor, interpretando mal el gesto amable de un latino que le palmotea la espalda y, en algunos casos, hasta se permite arreglarle el nudo de la corbata o el pañuelo que se asoma de su chaqueta.

Hall (1963:247-273) presenta un "Sistema para la Notación del Comportamiento Proxémico", que consta de ocho dimensiones:

1. Postura - identificadores de sexo.
2. Orientación sociófuga - sociópeta.
3. Factores kinestésicos.
4. Código de tacto.
5. Combinaciones retinales.
6. Código térmico.
7. Código olfativo.
8. Escala de intensidad de la voz.

En este trabajo, Hall desarrolla cada una de estas dimensiones, estableciendo categorías dentro de ellas y señalando su significado socio-cultural. A modo de ejemplificación, consideremos la séptima dimensión. Para un norteamericano, señala Hall, el olor corporal o del aliento es de gran importancia, lo que se refleja en la propaganda de desodorantes, pastas dentales, pastillas de menta, etc. Olores agradables, como los del perfume, "deberían ser detectados sólo a una distancia de mayor intimidad"; lo contrario podría indicar falta de clase de quien lo usa. En otros grupos culturales no se asigna tanta importancia a estos factores, a tal punto que es un tema de conversación frecuente el referirse a olores corporales, indica este autor.

En cuanto al tacto (y al contacto), todos sabemos que hay partes del cuerpo del interlocutor que pueden tocarse sin ser considerado atrevido. Un varón puede darle, pero no tomarle, la mano a cualquier dama. Dos amigos que se encuentran podrán palmotearse la espalda, pero no las nalgas. Dos compañeros de trabajo, hombre y mujer, se podrán saludar habitualmente con un beso en la mejilla, pero no en la boca, etcétera.

La proximidad de dos individuos, necesaria para lograr intimidad y entrega, no es gran problema para dos enamorados. Sin embargo, la joven que busca ayuda espiritual y recurre a su confesor necesita de una distancia similar, debiendo evitar, naturalmente, el contacto físico. Se ha ideado el confesionario, que permite que se logre cercanía pero no contacto entre los interlocutores. Nótese que en el mundo moderno a menudo nos encontramos en situaciones de proximidad íntima con extraños, en ascensores, en buses atestados de pasajeros, etc., manteniéndonos

lo más inmóviles posible para evitar que esta cercanía se interprete como búsqueda de intimidad. (Hall, 1964:285).¹

El estudio de las posiciones adoptadas por los hablantes, o "posturas", la forma general en que se dispone el cuerpo, al inclinarse hacia el interlocutor, el cruzar las piernas, el poner los codos sobre la mesa, sujetarse la cabeza con ambas manos, etc., corresponde a lo que se ha dado en llamar "semántica corporal". Varios estudios relacionados con esta nueva disciplina han sido de utilidad para los psicólogos, quienes incluso se han sentido motivados para realizar trabajos en este campo (e.g. A.E. Schefflen, especialista en psicoterapia, 1963, 1964, principalmente).

Douglas Brown (1976:3), considera como parte integral del lenguaje los aspectos gestuales, proxémicos y kinésicos, al señalar que el lenguaje es un conjunto de símbolos arbitrarios, los que son principalmente vocales, pero que también pueden ser visuales.

El análisis de estos símbolos arbitrarios le sugiere algunas áreas de investigación, entre las que incluye:

"la fonética; la fonología; los sistemas de escritura; la kinésica, la proxémica, y otros rasgos 'paralingüísticos' del lenguaje".

Otro autor que es enfático para establecer el carácter comunicativo de los gestos y de la kinésica en general es Ray L. Birdwhistell. En uno de sus trabajos (1952), expresa que ni la kinésica ni la lingüística constituyen el estudio de la comunicación, sino que ambas ciencias investigan subsistemas de comunicación. Indudablemente está asignando un papel de importancia paralela a la lingüística y a la kinésica.

¹ La proxémica ha preocupado no solamente a los antropólogos sino también a los arquitectos y urbanistas, quienes han observado la existencia de una íntima relación entre el uso del espacio y la conducta humana. El arquitecto y profesor de urbanismo de nuestra universidad, René Martínez, recientemente ha expresado:

"pocas veces nos damos cuenta que nuestro entorno habitual es una obra de creación, que vivimos en un espacio ejecutado a medida.

La relación entre el individuo y su entorno es de tal naturaleza, que se produce una interacción recíproca: el hombre moldea un medio que a su vez lo moldea a él". (1980).

(Los lectores que se interesen por la kinésica pueden consultar Birdwhistell, 1952, 1957, 1961, 1970) ².

En "The Anthropology of Communication" (1967:10-12), Dell Hymes resume varios puntos de vista en cuanto a descripciones de estos procesos comunicativos, fundamentalmente los de Hall, Trager y Smith, Birdwhistell y Bateson. Su intención es la de señalar que el lenguaje no es más que uno de los códigos que emplea el hombre, y que, para construir una teoría de la comunicación humana, es necesario recurrir a descripciones, lamentablemente escasas y de desarrollo muy lento, de fenómenos gestuales, kinésicos, etcétera.

El lugar que pueden —o deben— ocupar los signos comunicativos no lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido señalado desde hace mucho tiempo por especialistas en lingüística aplicada y por metodólogos.

Es así como Charles Fries expresa en *Teaching and Learning English as a Foreign Language*:

"Si uno quiere dominar realmente una lengua extranjera para poder comprender plenamente a los hablantes nativos de esa lengua, debemos encontrar un sustituto del tipo de experiencias que tenemos en nuestra propia lengua... Para ganar perspectiva, para tratar de penetrar en la gama total de experiencias con que se han desarrollado los hablantes nativos de la lengua extranjera —las experiencias que dan contenido y significado a sus 'palabras'— uno debería tomar nota y comprobar sistemáticamente aspectos tales como los siguientes: ³ distinciones sociales, fórmulas lingüísticas y expresiones estereotipadas, movimientos y gestos en varias situaciones sociales, prácticas religiosas, expletivos, vestimenta apropiada para diversas ocasiones, comidas, prácticas que acompañan a las comidas, etc." (1945:58-60).

La importancia asignada a los aspectos culturales de la lengua extranjera para lograr un manejo eficiente de ella se ve continuada y enfatizada por Lado a través de

² Esta posición, quizá si exagerada, de ubicar ambas disciplinas en el mismo plano, es criticada en el interesante trabajo titulado "Language and the total System of Communication". (Smith, 1969:103-116).

³ Están agrupados en tres categorías: para el niño, para el joven, para el adulto. Aquí reproducimos sólo una selección (relativa al adulto), por cuanto la lista es demasiado extensa.

toda su obra, fundamentalmente en *Linguistics Across Cultures*, (1957).

En *Trends in Language Teaching* (Valdman, 1966:290) se describe el paralinguaje como

"los conjuntos de fenómenos que acompañan al lenguaje y que son portadores de información de naturaleza emotiva, enfática o expresiva. El paralinguaje incluye la kinésica, los modificadores de la voz, la coloración de la cara, etc."

afirmando que debe ser un elemento constitutivo de la enseñanza de una lengua extranjera.

Para Howard Lee Nostrand (1966), la enseñanza de lenguas muestra signos positivos de desarrollo en todos sus aspectos, con una excepción: la enseñanza del contexto cultural extranjero. Insiste en señalar que el aspecto más débil es "la enseñanza de la sociedad y de la cultura extranjeras". Para él, el lenguaje no es auto-dependiente:

"no puede comprenderse cabalmente sin referencia a la cultura de la que es parte y a las relaciones sociales de que es intermediario... Más aún, las actitudes del que está aprendiendo una lengua para con los pueblos que la usan, influyen en su motivación, en su capacidad para aprender la lengua". (p. 1-2).

Para este autor, el conocimiento de la cultura de la L₂, uno de los objetivos del estudio de una lengua extranjera, facilita la *comunicación intercultural*, lo que en ningún caso debe significar que pretendamos transformarnos en "facsimiles de un nativo". Otro objetivo fundamental es la *comprensión intercultural*, esto es, ser comprensivos con la cultura foránea, entenderla en su contexto, con sus valores, sin tratar de evaluarla según los nuestros.

De más está decir que este autor incluye los aspectos comunicativos no lingüísticos como una parte importante de lo socio-cultural.

La utilización de aspectos culturales puede motivar al alumno que no tiene una razón particular para aprender una lengua extranjera. Muchas veces será el deseo de conocer la forma de vida de un grupo humano determinado el que mueva a una persona a interesarse por conocer su lengua, para así interiorizarse de su contexto sociocultural. (Nostrand, 1960:21).

Entre las sugerencias pedagógicas que Nostrand nos entrega sobre la base de su

experiencia en la enseñanza del francés a estudiantes norteamericanos, se encuentra la utilización de películas con recitación de obras literarias breves y simples, hechas por un profesional. El primer propósito que se cumple es el de la enseñanza del lenguaje en su totalidad, con sus entonaciones y sus aspectos paralingüísticos y kinésicos.

La preocupación por lo intercultural es compartida por Alfred Hayes, quien ha revisado las perspectivas pedagógicas de la paralingüística y la kinésica, términos que define como

“el estudio de los patrones de tono de voz y de los aspectos motores corporales que intervienen en la comunicación humana”. (1964: 152).

Agrega que

“podemos esperar que el marco de referencia paralingüístico amplíe considerablemente el campo del componente descriptivo que subyace los materiales de enseñanza”. (1964: 155).

Así como Fries señalaba que los aspectos kinésicos y gestuales debían estar incluidos en un curso para adultos, Jakobovits opina que la competencia y ejecución comunicativas deberían ser los objetivos de la enseñanza de idiomas a nivel avanzado. El contenido de estos cursos debería cambiar de acuerdo con estos diferentes objetivos y

“posiblemente debería enfatizar los hechos culturales y los rasgos paralingüísticos y kinésicos dentro de contextos sociolingüísticamente relevantes”. (1970: 81).

La importancia casi exclusiva que se ha dado a los aspectos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, se refleja claramente en los procedimientos empleados en su evaluación.

“El estudio de la competencia lingüística tradicionalmente ha excluido estas consideraciones más amplias, implicadas en el uso del lenguaje, tal como lo indica el surgimiento de los campos híbridos de la ‘paralingüística’, la ‘exolingüística’, la ‘sociolingüística’ y la ‘psicolingüística’, con el propósito de cubrir variados aspectos del acto comunicativo”. (Ibid., p. 151).

La evaluación deberá acomodarse, concluye este autor, a la consideración de estos aspectos comunicativos.

El concepto extendido de cultura hace que la enseñanza de idiomas, desde un punto de vista antropológico, deba incluir sistemas gestuales, entre otros. Para el psicólogo W. E. Lambert,

“quien ha aprendido exitosamente una segunda lengua habrá adquirido no solamente dos lenguas sino también dos culturas. Será bilingüe y bicultural.” (Christophersen, 1973: 24).

Los patrones culturales incluyen

“palabras, gestos, expresiones faciales; el conocimiento de cuándo darse la mano y cuándo no; todas las variadas formas de saludo y las respuestas reconocidas para estas formas.” (Gussman, 1960: 243, citado por Christophersen, 1973: 22).

Las tendencias actuales de la psicología, tales como la propiciada por Carl Rogers, han actuado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Jakobovits (1974: 46), influido por este psicólogo, señala que una de las intenciones que pueden motivar la inclusión de una lengua extranjera en los programas educacionales es

“el adiestramiento de los alumnos para actuar como co-participantes en una interacción transaccional con hablantes de la segunda lengua. Esta... intención corresponde grosso modo a lo que los profesores de lenguas extranjeras han incluido bajo el título de la habilidad para usar la lengua, expresión libre o liberada, adiestramiento avanzado en la lengua extranjera, etc.”.

La unidad básica del sistema propuesto por Jakobovits es la *transacción*, término que se refiere a las interacciones sociales. (El significado es similar al de la palabra usada corrientemente, como en el caso de una “transacción comercial”). Una determinada transacción se realiza mediante acciones transaccionales y el empleo de un código transaccional, fundamentalmente. Aquí caben los modismos transaccionales.

“Algunos ejemplos de modismos gestuales incluyen el sonreír, el agitar la mano, el darse la mano como saludo; rascarse la cabeza para indicar duda, confusión o vacilación; quitar la vista para indicar falta de contacto...” (op. cit., 1974: 63).

Este autor propicia el empleo de la práctica de moldes estructurales (*pattern practice*) en un contexto de conversación auténtico. Para él, los diálogos simulados

que se incluyen en una clase de idioma extranjero son artificiales en, por lo menos, dos aspectos: 1) el diálogo mismo, el "libreto", es diferente del que se emplearía en una situación de vida diaria real. Bastaría hacer una grabación de la conversación que efectivamente sucede en el caso estudiado y luego compararla con el diálogo escolar preparado para apreciar la gran diferencia existente entre ambos. 2) El diálogo simulado asigna papeles no auténticos y no naturales a los alumnos que lo practican. Da el ejemplo clásico de dos alumnos que asumen los roles de policía y de turista. Es claro, dice, que ninguno de ellos es, entonces y allí, un policía o un turista, ni tampoco se hallan en una calle de Londres o Nueva York. Tampoco conocen, por su propia experiencia, lo que sucede en un diálogo real de ese tipo; sólo pueden imitar un diálogo rutinario y estereotipado. Para Jakobovits, el alumno debe *actuar a sí mismo* en la conversación. Esto quiere decir que en su intervención en el diálogo

"practicará las habilidades terminales que debería usar si su entrenamiento tuviera éxito". (ibid., p. 72).

Este autor finaliza su capítulo acerca de la práctica de moldes estructurales señalando que su

"propósito ha sido proporcionar una racional nueva (transaccional) para la selección de los materiales adecuados para la práctica de moldes estructurales en la enseñanza de lenguas. La antigua racional (lingüística) proporciona una hipótesis de gradación de ítemes basada en la complejidad sintáctica. Las dos racionales no se excluyen y se propone su integración en un procedimiento de dos etapas: debe hacerse una gradación basada en la complejidad sintáctica, dentro de tipos transaccionales seleccionados previamente". (ibid., p. 74).

En *Modern Language Performance Objectives and Individualization* (Valette y Disick, 1972), sus autoras dedican un capítulo completo al área de los gestos, o "lenguaje corporal". Sugieren que los profesores incluyan

"algunas de las etapas más simples de dicho comportamiento entre los objetivos de actuación que establezcan para sus alumnos". (p. 181).

Señalan que la taxonomía de las conductas en esta área incluye conductas internas y externas. Las internas

"enfatan la comprensión de los gestos usados por los miembros de la cultura extranjera que se está estudiando. Por lo general éste es el único tipo de conducta que esperan desarrollar los profesores. Las conductas externas requieren que el estudiante actúe y reaccione físicamente de una manera típica en cuanto a la cultura que se estudia. En estos casos se pretende adiestrar a un individuo para que sea bicultural". (p. 181).

La inclusión de uno o ambos tipos de conductas dependerá, de todas maneras, de las metas que guían la enseñanza de una lengua extranjera a un grupo de alumnos determinado.

En un trabajo que destaca la importancia que debe asignarse a la enseñanza de la competencia comunicativa en oposición a la sola competencia lingüística, Sandra J. Savignon (1978: 14) hace notar que los gestos deben ocupar un lugar importante en la enseñanza de una lengua extranjera, toda vez que un gesto bien empleado puede reemplazar una oración que para el alumno resulte lingüísticamente compleja y, por lo tanto, inarticulable, impidiendo, de esta manera, la comunicación.

Paulston y Selekmán comparten este mismo punto de vista y señalan que

"cualquier forma de comunicación es aceptable —gestos, dibujos, pantomima al igual que lenguaje". (1978: 36).

Incluyen la práctica de estos aspectos en la tercera de las cuatro etapas del proceso que va del aprendizaje mecánico a la comunicación libre: primera etapa, ejercicios mecánicos; segunda, ejercicios significativos; tercera, ejercicios comunicativos; cuarta, actividad de interacción. (op. cit., pp. 34-37).

Los aspectos no verbales de la comunicación deberían aprenderse como "corolario de los aspectos lingüísticos del lenguaje", expresa Robinett en *Teaching English to Speakers of Other Languages* (1978). Para ella, no constituyen o no forman parte de una etapa especial del proceso de adquisición de una lengua. Los gestos y movimientos corporales deben absorberse poco a poco, y una buena ayuda la constituyen las películas y la televisión.

Creemos, con Widdowson, que la enseñanza de lenguas en su parte oral se ha centrado en el hablar y en el oír, más que en el decir y en el escuchar.

"El hablar y el oír se relacionan sólo con los aspectos verbales de lenguaje manifestados a través del medio auditivo. Las habilidades comunicativas de decir y escuchar, por otra parte, operan tanto con los rasgos verbales como no verbales del discurso". (1978: 73).

Para finalizar, señalaremos que este trabajo ha tenido un propósito doble. En primer lugar, quisimos presentar una visión global acerca de los elementos no lingüísticos de comunicación, demostrando que han sido objeto de estudio por largo tiempo, considerándose los necesarios para comprender el proceso comunicativo. En segundo término, hemos reunido las opiniones de varios expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras, quienes coinciden en que, para usar eficiente y eficazmente una L₂, es necesario emplear aspectos gestuales, proxémicos, paralingüísticos, lo que nos ayudará, además, a comprender más cabalmente la cultura que corresponde a dicha lengua.

Creemos que la enseñanza de una lengua extranjera, desde un punto de vista comunicativo, nocional y/o funcional, deberá considerar elementos no lingüísticos de comunicación entre sus contenidos, especialmente si una de sus finalidades busca conseguir el desarrollo de una competencia comunicativa más amplia. Una enseñanza de este tipo podría tomar en consideración las funciones del lenguaje propuestas por Halliday para determinar sus contenidos.

Al analizar el modelo presentado por este lingüista, observamos que los aspectos comunicativos no verbales tienen gran importancia para desempeñar varias de las funciones allí incluidas. Tomemos, por ejemplo, la función interpersonal. Las relaciones de socialización que se establecen entre los miembros de una comunidad requieren del adecuado empleo, tanto del

código verbal como del no verbal. Es sabido que al extranjero se le tiende a excusar por el mal uso gramatical, léxico o fonológico de una forma lingüística (e.g. *Yo estar mucho contento.), pero sabemos, también, que un gesto mal empleado no es igualmente disculpado y, si en nuestro sistema señala falta de educación, tenderemos generalmente a pensar que el extranjero hizo uso intencional de él.

Dentro de la función interpersonal, por ejemplo, caen los saludos, las presentaciones, los agradecimientos. Todos ellos se efectúan con el empleo de códigos verbales y no verbales. El darse la mano, el tomar a alguien del brazo para presentarlo a un tercero, el agradecer con una venia o con un aplauso, según el caso, son actos comunicativos que corresponden a tal categoría. A modo de ejemplo, obsérvese el uso cultural diferente que se hace del aplauso, en diferentes circunstancias o culturas. Es frecuente, en nuestro medio, interrumpir con aplausos un discurso, la interpretación de una canción popular, una sesión de jazz. Pero no es adecuado hacerlo en un concierto de piano, por ejemplo. En nuestra cultura, es común que el público sea el que aplauda a quienes se hallan en el estrado. En China, entre otros lugares, aplauden ambas partes.

Creemos que el alumno, junto con aprender las fórmulas lingüísticas que debe emplear para saludar o agradecer, formal o informalmente, debe conocer cuáles son los gestos que acompañan o reemplazan dichas formas.

No nos parece que pueda considerarse que se tiene suficiente competencia comunicativa sin manejar adecuadamente los elementos no lingüísticos de comunicación. Si ése es el objetivo de nuestra enseñanza de una lengua extranjera, dichos elementos no pueden ser excluidos.

BIBLIOGRAFIA

ABERCROMBIE, D. 1968. "Paralanguage", en Laver y Hutcheson, 1972.

ALLEN, J. P. B. y CORDER, S. P. 1975. *Papers in Applied Linguistics*. Londres. (Editores) Oxford University Press.

BALLY, Ch. 1941. *El Lenguaje y la Vida*. Buenos Aires. Editorial Losada.

BARTHES, R. 1971. *Elementos de Semiología*. Madrid. Alberto Corazón, editor.

BIRDWHISTELL, R. L. 1952. *Introduction to Kinesics*. Washington, D.C. Foreign Service Institute.

— 1957. "Kinesics in the context of motor habits", Chicago. American Anthropological Association.

- 1961. "Paralanguage twenty-five years after Sapir". En Laver y Hutcheson, 1972.
- 1970. *Kinesics and Context*. Filadelfia. University of Pennsylvania Press.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- BOLINGER, D. 1968. *Aspects of Language*. Nueva York. Harcourt, Brace and World, Inc.
- BROWN, H. D. 1976. "What is Applied Linguistics?". En Wardhaugh y Brown, 1976.
- CRIPER, C. y WIDDOWSON, H. G. 1975. "Sociolinguistics and Language Teaching". En Allen y Corder, 1975.
- CHRISTOPHERSEN, P. 1973. *Second-Language Learning, Myth & Reality*. Harmondsworth. Penguin.
- DANCE, F. E. X. (Editor) 1967. *Human Communication Theory*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- DARWIN, Ch. 1872. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres. Murray.
- DOTY, G. G. y ROSS, J. 1960. *Language and Life in the U.S.A*. Nueva York. Harper and Row.
- FARB, P. 1974. *Word Play: What Happens When People Talk*. Nueva York. Alfred A. Knopf.
- FRIES, Ch. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- GUSSMAN, B. 1960. "Out in the Midday Sun". En *Listener*, 18 Aug.
- HALL, E. T. 1959. *The Silent Language*. Nueva York. Premier.
- 1963. "A System for the Notation of Proxemic Behavior". En Laver y Hutcheson, 1972.
- 1964. "Silent Assumptions in Social Communication". En Laver y Hutcheson, 1972.
- HAYES, A. S. 1964. "Paralinguistics and Kinesics: Pedagogical Perspectives". En Sebeok et al., 1964.
- HILL, A. A. 1969. *Linguistics*. Washington. USIS.
- HUND, W. D. 1972. *Comunicación y Sociedad*. Madrid. Alberto Corazón, editor.
- HYMES, D. 1967. "The Anthropology of Communication". En Dance 1967.
- JAKOBOVITS, L. A. 1970. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley. Newbury House.
- 1974. *The Context of Foreign Language Teaching*. Rowley. Newbury House.
- JOINER, E. G. y WESTPHAL, P. B. 1978. *Developing Communication Skills*. Rowley. Newbury House. (Editoras).
- LA BARRE, W. 1947. "The Cultural Basis of Emotions and Gestures". En Laver y Hutcheson, 1972.
- LADO, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- LAVER, J. y HUTCHESON, S. 1972. *Communication in Face to face Interaction*, Harmondsworth. Penguin. (Editores).
- LEECH, G. 1974. *Semantics*. Harmondsworth. Penguin.
- MARTINEZ, R. 1980. "Proxémica y Urbanismo", *El Mercurio*, 23 de agosto de 1980. Santiago.
- NOSTRAND, H. L. 1966. "Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign Language and Literature". En Valdman. 1966.
- PAULSTON, Ch. B. y SELEKMAN, H. R. 1978. "Interaction Activities in the Foreign Classroom, or How to Grow a Tulip-Rose". En Joiner y Westphal, 1978.
- REZNIKOV, L. O. 1970. *Semiótica y Teoría del Conocimiento*. Madrid. Alberto Corazón, editor.
- ROBINETT, B. W. 1978. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- SAVIGNON, S. J. 1978. "Teaching for Communication". En Joiner y Westphal, 1978.
- SEBEOK, T. A., HAYES, A. S. y BATESON, M. C. (Editores). 1964. *Approaches to Semiotics: Cultural Anthropology, Education, Linguistics, Psychiatry, Psychology*. La Haya. Mouton.
- SCHEFLEN, A. E. 1963. "Communication and regulation in psychotherapy". En *Psychiatry*, vol. 26: 126-136.
- 1964. "The Significance of Posture in Communication Systems". En Laver y Hutcheson, 1972.
- SMITH, H. L. 1950. *The Communication Situation*. Washington. Foreign Service Institute, Department of State.
- 1969. "Language and the Total System of Communication". En Hill, 1969.
- STERN, W. 1928. *Die Kindersprache*. Leipzig. J. A. Barth.
- VALDMAN, A. 1966. *Trends in Language Teaching*. Nueva York. Mc Graw-Hill.
- VALETTE, R. M. y DISICK, R. S. 1972. *Modern Language Performance Objectives and individualization*. Nueva York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- VIVANCO, H. 1977. "Variedades del Lenguaje de Acuerdo a la Situación". En Vivanco y Wigdorsky, 1977.
- 1978. "Sociolingüística y Fonética: consideraciones acerca de la influencia de lo social en la pronunciación", en *Lenguas Modernas* N° 5. Santiago. Universidad de Chile.
- VIVANCO, H. y WIGDORSKY, L. (Editores). 1977. *Presencia Social del Lenguaje*. Santiago. Universidad Católica de Chile.
- VYGOTSKY, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge. The M. I. T. Press.
- WALDRON, R. A. 1967. *Sense and Sense Development*. Londres. Andre Deutsch.
- WARDHAUGH, R. y BROWN, H. D. (Editores). 1976. *A Survey of Applied Linguistics*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.