LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y EL LENGUAJE GESTUAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Francisco Julián Corros Mazón

Instituto Cervantes de Albuquerque

1. Introducción: Sociolingüística y lenguaje gestual

La Sociolingüística y el lenguaje gestual tienen mucha más relación de la que, a primera vista, pudiera parecer en la enseñanza de una segunda lengua (L2), en este caso del español como lengua extranjera (ELE). En este artículo analizaremos, primero de forma separada, la importancia de estos dos aspectos en la enseñanza de ELE y cómo su integración resulta muy importante para una mejor didáctica, especialmente del elemento cultural, en dicha enseñanza. Este componente cultural no ha de dejarse de lado o supeditarse al resto de componentes que, en una enseñanza más tradicional, siempre han tenido un mayor peso e incidencia.

2. La Sociolingüística en la enseñanza de L2

Muchos autores ya han destacado la interrelación entre los aspectos sociolingüísticos y de adquisición de L2. El manual de Moreno (1998) es un perfecto y muy bien elaborado ejemplo que pone de relieve esta relación de la que hablamos. Sin embargo, entre los estudiosos de la enseñanza del inglés como LE, este asunto ya ha sido ampliamente tratado. Tal como defiende Preston (1989) la Sociolingüística es de enorme importancia, ya que dentro de la enseñanza-aprendizaje de una L2 no se puede entender cómo una LE se adquiere sin la consideración de muchos de sus conceptos claves. Es una total malinterpretación considerar a la Sociolingüística como un campo que simplemen-

Centro Virtual Cervantes

te describe las variables en el uso del lenguaje de diferentes grupos sociales o de género. Si se hace así, se dejan de lado conceptos clave como el estatus (concepto clave en la enseñanza de EpFE), la interacción, el poder, etc. Estos conceptos pueden ser de gran ayuda en la reflexión teórica y en la aplicación práctica para la enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjera.

En las interacciones lingüísticas entre un hablante nativo y un hablante no nativo intervienen muchos factores sociolingüísticos que pueden producir también malentendidos culturales. El concepto de *actitud*, tan analizado por muchos estudiosos del lenguaje, puede tener mucho que decir en lo que respecta a la consideración de los errores de un hablante no nativo cuando interacciona con otro nativo. Estos errores pueden ser juzgados positiva o negativamente. Además, la actitud del no nativo no se mostrará solamente con contenidos lingüísticos, ya que emitirá signos de aprobación, desaprobación, impaciencia, incomprensión del mensaje emitido por el no nativo, etc.

Cuando se produce una interacción entre un hablante nativo y un hablante no nativo hay, por regla general, una gran distancia social, la cual se puede reducir mediante el empleo de estereotipos. En particular, los estereotipos que el hablante nativo tiene sobre el no nativo, pueden ser parcialmente confirmados por las realizaciones lingüísticas del no nativo. Cuánto más próximas se sitúen sus realizaciones a las de uno nativo, más favorable será la impresión y la actitud del hablante nativo hacia el no nativo. Sin embargo muchas investigaciones sociolingüísticas muestran que hay un punto en el que dicha acomodación produce más bien una impresión negativa que positiva. A veces, por ejemplo, el hablante no nativo que es altamente competente, tanto en corrección gramatical, contenido léxico y pronunciación, puede ser caracterizado por el hablante nativo como una persona pedante que está burlándose de él. Desde el punto de vista sociolingüístico aplicado a la didáctica de las L2, el poder del hablante nativo en sus interacciones con el hablante no nativo no es tanto económico o social como cultural y lingüístico. Incluso un profesor de L2 ejerce, muchas veces inconscientemente, ese poder.

Un caso para ejemplificar lo anterior es la actitud (en el sentido sociolingüístico del término) de los profesores de español como segunda lengua (EL2) en España. Muchos de estos profesores estigmatizan como no correctas las realizaciones en las que los alumnos cometen seseo (esto es especialmente frecuente entre los alumnos norteamericanos, ya que han estudiado español con profesores mejicanos) o expresiones como *mande*, utilizada en Méjico para indicar que no se ha comprendido o para pedir al interlocutor que repi-

Centro Virtual Cervantes

ta lo que acaba de decir. Esa expresión está totalmente estigmatizada en España y para un español indica que la persona que la ha usado pertenece a un grupo social determinado y tiene escasa educación. En este ejemplo podemos ver cómo los factores sociolingüísticos y las diferentes variedades del español están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del EL2.

Brennan, Ryan y Dawson (1975: 27) se dieron cuenta de que la valoración y actitud de hablantes nativos sobre hablantes no nativos de origen hispánico estaba basada en lo fuerte o débil que eran sus acentos. También descubrieron, lo cual es un dato muy curioso, que los mexicano-americanos nacidos en el país azteca tenían una actitud más favorable hacia los hablantes con un fuerte acento hispano que los mexicano-americanos que habían nacido en los Estados Unidos. Este último dato nos muestra hasta qué punto la actitud está configurada por la propia experiencia vital y, por supuesto, lingüística, del hablante.

Otro trabajo que con respecto a los hablantes con acentos extranjeros y sus interacciones con nativos muestra conclusiones muy interesantes es el de Janicki (1987). Este autor estudió las valoraciones que recibían hablantes ingleses que estaban estudiando polaco como L2. Sus conclusiones muestran que la actitud de los hablantes nativos polacos hacia ellos era más positiva cuando la muestra incluía solamente errores de pronunciación. Cuando además de errores de pronunciación había errores de morfología y sintaxis la actitud de los hablantes nativos era más negativa.

No hay trabajos que se dediquen a estudiar el fenómeno desde el otro punto de vista por lo que respecta al español (la actitud que los hablantes nativos tienen ante los errores cometidos por extranjeros). Sería interesante valorar qué errores son los menos aceptados y los que se *perdonan* más fácilmente. Lo que sí se ha estudiado son las diferencias y similitudes, en la tipología de errores, entre personas en proceso de adquisición del EL2 en una situación de instrucción formal y en contextos en los que el aprendiente no recibía instrucción formal. El estudio de Freed (2001) pone de manifiesto que los errores cometidos por los miembros de estos dos grupos son muy similares: raíces verbales, concordancia de género y de número, etc.

Es interesante notar que, según este estudio, los aprendices en contexto formal intentan conjugar más y utilizan menos el verbo en infinitivo que los que no han recibido instrucción en español. Esto es debido a la preocupación de los primeros por la corrección gramatical y al simple interés de los segundos por hacer que sus mensajes sean comprendidos. Además, los adultos que

Centro Virtual Cervantes

han recibido instrucción formal en español tenían un uso excesivo de la primera persona verbal[1]. En la clase, en la mayor parte de las oportunidades para interactuar, se da un gran uso de esta persona verbal, puesto que se tiende a hablar o a realizar ejercicios de expresión escrita donde se utiliza la forma *yo* fundamentalmente.

Si llevamos este fenómeno al campo de la adquisición de la cultura en la clase de ELE, creemos que una instrucción formal de español puede ser más eficiente en la adquisición de la cultura que se estudia que una simple exposición a esa cultura, lo cual podría producir muchos malentendidos culturales y situaciones de choque cultural para los que intentan adquirir esa lengua y cultura por ellos mismos. Lo que sí ha sido ampliamente aceptado y asumido en todos los estudios que se han hecho sobre la competencia cultural es que un contexto de inmersión en la cultura objetivo que se pretende adquirir producirá mayor impacto y desarrollo en la adquisición de la competencia sociolingüística (Freed, 2001: 22).

Un factor sociolingüístico que los hablantes nativos pueden confundir con la competencia es la fluidez. Muchas veces la fluidez es un problema de competencia cultural más que de competencia lingüística. Un hablante no nativo puede no interactuar correctamente porque no tiene la necesaria adecuación sociocultural en un contexto determinado de comunicación. Quizás tiene miedo de que su falta de competencia cultural, y no lingüística, le originen un malentendido cultural con el que no está preparado para enfrentarse.

Muchos estudios sobre la adquisición de L2, tal como apunta Preston (1989: 120), ofrecen muchas teorías y especulaciones sobre las diferencias individuales de personalidad en la adquisición exitosa de una L2. Así es tradicional considerar que las personalidades inductivas, tolerantes, con mucha autoestima y con una motivación instrumental (por razones de trabajo, personales, etc.) tienen mayor facilidad para el aprendizaje; además, su forma de aprender suele ser más comunicativa y adecuada según la didáctica actual, por ejemplo, según una enseñanza basada en el enfoque por tareas y, algo que es muy importante, una mayor sensibilidad intercultural. La motivación instrumental (encontrar un mejor trabajo, progresar académicamente, etc.) puede hacer que el estudiante adquiera más rápidamente esa lengua. Sin embargo, una motivación integrada, producida por el deseo de interactuar, ser y pensar

1. Con una metodología adecuada, se podría evitar este uso excesivo de la primera persona.

Centro Virtual Cervantes

como los hablantes de la lengua objeto, puede tener un mayor éxito, tal y como se señala en el estudio de Mackay y Hornberger (1996: 7). El asunto de la motivación del aprendizaje entra en relación también con la actitud del hablante no nativo cuando se expresa en la L2 y cuando interacciona con los hablantes nativos de esa lengua.

En un estudio ya clásico y pionero de la Sociolingüística aplicado a la adquisición de L2, Gardner y Lambert (1972) describen esas dos motivaciones (integradora e instrumental). Estos autores hicieron un análisis de las actitudes lingüísticas de estudiantes anglohablantes de francés en Canadá. La cuestión más importante en la que se centra este trabajo es averiguar en qué condiciones sociolingüísticas es más exitosa la adquisición de una L2 y hasta qué extremos son la actitud y la inteligencia causas que intervienen en dicha adquisición. Sus conclusiones, tras realizar test evaluadores de actitud y de otros parámetros sociolingüísticos y psicológicos, indican que hay mayor posibilidad de éxito para adquirir una L2 en los estudiantes con gran inteligencia verbal y con una actitud integradora y no instrumental. Además, esa actitud integradora, normalmente, era un reflejo de la actitud que tenían los padres de esos jóvenes y que les habían inculcado desde pequeños. Estos autores sostienen que el estudiante típico de lenguas extranjeras en Norteamérica se beneficiará más si se le ayuda a desarrollar una actitud integradora hacia el grupo cuya lengua está tratando de adquirir. Una actitud instrumental no tiene tanta fuerza motivadora. Sin embargo, estos autores, ya se dieron cuenta de que para miembros de grupos étnicos minoritarios, así como para las personas que viven en países con lenguas muy poderosas, el asunto es muy diferente. Aprender una L2 de importancia nacional o internacional es entonces indispensable, y tanto la actitud integradora como la instrumental hacia el aprendizaje tienen una gran trascendencia.

Otro asunto muy relacionado con la sociolingüística es la toma de turnos de palabra, que sigue unas normas que, aunque no escritas en ninguna parte, son muy claras para los hablantes nativos. El problema puede surgir cuando un hablante nativo interacciona con uno no nativo. En estas situaciones comunicativas los malentendidos culturales originados por el desconocimiento o la falta de entrenamiento del hablante no nativo para dar, pedir o negar el turno de palabra a la otra u otras personas, pueden ser abundantes. Estos malentendidos tienen una base sociolingüística clara. Por ejemplo, es común entre los españoles que el oyente complete a veces las frases del hablante, especialmente cuando considera que la información reviste gran interés. Con esta técnica, tal como hemos dicho, se pretende demostrar atención hacia el mensaje

Centro Virtual Cervantes

del otro. Cuando un hablante no nativo no realiza este proceso puede ser por copiar un modelo de su propia lengua (quizá en su cultura es algo negativo) o porque desconoce los elementos lingüísticos y paralingüísticos que realizan esta función en la L2. Por ejemplo, en español serían exponentes como *ya*, *claro*, para apoyar las afirmaciones del hablante, *pues*, para expresar duda o introducir otro tema, *en fin* para intentar que el hablante concluya su exposición, una repetición precedida de nuevos nexos de las ideas que ha expresado el otro hablante, etc.

Muchos estudios interculturales se han ocupado, tal como apunta Preston (1989: 130), de la distinta duración del discurso según diversas variables sociolingüísticas. Si aplicamos esta idea a los estudios de interacciones entre nativos y no nativos podemos llegar a algunas conclusiones curiosas. Normalmente, los hablantes no nativos usan, como cualquier profesor de ELE puede corroborar por su propia experiencia, incluso cuando son de nivel avanzado, más palabras para emitir el mismo mensaje que un hablante nativo diría con menos palabras. Los mensajes elaborados son elementos donde la carga comunicativa está basada en la palabra, mientras que los mensajes más cortos se basan más bien en recursos no léxicos de comunicación (cambio de códigos, acento, entonación…). Como es lógico y se deduce de lo anterior, cuánto más se base un mensaje sólo en palabras, más accesible será para los hablantes que pertenecen a otro código cultural y lingüístico diferente y que no comparte ese código no verbal. En el trabajo de Preston (1989: 110) se señala que hablantes de origen puertorriqueño que estaban estudiando inglés tomaban turnos más largos de palabra cuando sus interlocutores eran étnicamente similares. Por el contrario, hablantes de japonés que estudiaban inglés, usaban menos palabras cuando sus interlocutores eran también de esa nacionalidad. Estos hechos responden claramente, según nuestra opinión, a un calco del patrón sociocultural con respecto a su código común cuando se expresan dos hablantes en una L2.

Otro concepto sociolingüístico que también puede ser analizado desde la perspectiva de la adquisición de una L2 es el de *tópico*: aquello de lo que se habla. Este concepto es muy importante a la hora de encontrar la forma en la que el discurso es organizado. La transición de un tópico a otro es mucho más elegante, como es de esperar, entre conversaciones de hablantes nativos. En interacciones entre no nativos, y entre nativos y no nativos, los cambios de tópico suelen ser muy forzados. En general, los hablantes nativos aceptan con facilidad numerosos cambios de tópico cuando conversan con hablantes no nativos; probablemente este hecho puede ser explicado como un deseo de los

Centro Virtual Cervantes

hablantes nativos de evitar los incómodos silencios que pueden surgir en estas interacciones (producidos por la falta de competencia socio-cultural y lingüística del hablante no nativo).

Otro concepto sociolingüístico que también se manifiesta en las interacciones entre un hablante nativo y uno no nativo es el del poder. Como es evidente, la superior competencia del hablante nativo se manifiesta, generalmente, en una dominación de la conversación, no en el sentido de acaparar el discurso, sino de dirigirlo hacia donde quiere, usando matices expresivos que el hablante no nativo quizá puede entender pero que, desde luego, no puede producir al mismo nivel. Algunos de estos matices pueden venir en forma de sugerencias, indicaciones, etc. Estamos, como es lógico, en una relación asimétrica, donde el nativo mantiene ese privilegio incluso cuando se habla de un tema en el que el no nativo es experto. Cuando un hablante no nativo y uno nativo tratan sobre un tema en el que el hablante no nativo es más experto, es el no nativo el que domina la conversación en el sentido de *cantidad de discurso*, pero no en otros factores más sutiles como las interrupciones del discurso y los matices a los que nos referíamos anteriormente. En cualquier interacción intercultural, lo mismo que en una interacción intracultural, hay unas relaciones de poder que juegan su papel, ya que el poder y la cultura son conceptos conectados e inseparables como las dos caras de una misma moneda, aunque no son simétricos. Además, conceptos como etnia, género, edad, etc., también influyen para moldear cualquier interacción, tal y como los estudios sociolingüísticos ponen de manifiesto.

3. El lenguaje gestual

Para comunicar y comunicarnos utilizamos, simultánea o alternativamente, elementos verbales y no verbales; por ello, para enseñar a comunicar o comunicarse se ha de prestar atención, conjuntamente, a los signos y sistemas verbales y a los signos y sistemas no verbales. Incluso existen estudios como el de Mehrabian (1972: 43) que demuestran que el impacto total de un mensaje se constituye por lo verbal, es decir, las palabras, en un 7%, por lo vocal (incluye el tono de voz, los matices y otros sonidos como el paralenguaje) en un 38% y por lo no verbal en un 55%.

Otro famoso estudio sobre los gestos en la cultura española es el de Beinhauer (1965). Este autor analiza el español coloquial y los gestos a través de las fuentes literarias. Mantiene que la gesticulación, la entonación y la

Centro Virtual Cervantes

mímica juegan un papel más importante en nuestra lengua que en otros idiomas del norte europeo. Sus conclusiones le llevan a destacar la fuerte imaginación, el talento para la improvisación y la alegría de la teatralidad de los españoles. Divide los gestos en cultos, propios de las clases altas, y afectados o irracionales, que a su vez se subdividen en siete subclases (sorpresa y admiración, aprobación y desaprobación, gestos para llamar, decepción, burla e insulto, rechazo, magia y obscenidad). Como Driessen (1991: 237) sostiene, además de la arbitrariedad de estas clasificaciones, el valor etnográfico de estos repertorios está restringido al tipo de informantes (fundamentalmente fuentes literarias). Poyatos (1994: 85) reconoce que la riqueza gestual de España es muy grande, por lo que incluso no sería descabellada la necesidad de un atlas kinésico de la Península ibérica, de la misma manera que existen atlas lingüísticos, pero no solamente de gestos, ya que si se hiciera así se perpetuarían una vez más las limitaciones típicas de lo que podríamos llamar kinésica popular, sino también de maneras y posturas. Apunta como de especial interés un atlas kinésico de la zona occidental de Andalucía, por su extraordinaria riqueza de repertorios kinésicos y paralingüísticos.

El estudio de la kinésica, especialmente en su vertiente no relacionada con la enseñanza de las L2, ha dado lugar a una gran cantidad de literatura que podríamos calificar como pseudo-científica y que ha tenido un enorme éxito y una gran aceptación en muchos países, especialmente en Estados Unidos. Tal y como dice Poyatos (1994: 188), es muy frecuente en ese país el típico interés popular por las ciencias conductistas y por todo lo que ofrezca fórmulas para conocerse a uno mismo (aquí quedarían enmarcados los famosos libros de autoayuda, que son casi una seña de identidad de la cultura popular norteamericana contemporánea). Este tipo de literatura hace creer al profano que se pueden interpretar, por ejemplo, las posturas de sus amistades durante una fiesta, lo cual produce una imagen de la kinésica bastante superficial, como de un campo basado en los juicios e impresiones más o menos afortunadas. Este tipo de literatura popular pseudo-científica usa muchas veces la denominación de *lenguaje del cuerpo* y está llena de generalizaciones superficiales y conclusiones intuitivas. Se trata, en muchos casos, de observaciones precipitadas que ignoran, entre otras cosas, variables tan básicas como las diferencias culturales, el sexo o el nivel socioeconómico, por lo que simplifican enormemente el significado de las conductas kinésicas analizadas desde este punto de vista.

Sin embargo, la kinésica, aunque no siempre haya recibido este nombre, tiene una fuerte base científica que se remonta ya hasta Darwin con sus obser-

Centro Virtual Cervantes

vaciones sobre las expresiones emocionales y que sigue nutriéndose de múltiples trabajos de diferentes campos, como la psicología, la psiquiatría, la antropología cultural, la etnología, la semiótica, la etología o la lingüística. La situación, un poco irreal, que supone la adquisición tradicional de una LE en el aula, se hace patente cuando consideramos la discrepancia entre el equipo-autor del libro de texto / profesor y la verdadera realidad de la lengua viva. Como hablantes nativos de nuestra lengua, sabemos que no podemos prescindir de ninguna de las dos formas básicas de comunicación que utilizamos diariamente junto con el lenguaje verbal: el paralenguaje y la kinésica. De todas formas es posible, aunque no frecuente, incluir material kinésico en los libros de texto de español para extranjeros. Pueden aparecer fotos, ilustraciones, transcripciones paralingüísticas y descripciones verbales de los actos kinésicos que deberían indicar con flechas (para mayor claridad y utilidad didáctica) el itinerario del gesto en sus diferentes fases, especialmente cuando se trata de gestos compuestos. Además el profesor, como hablante nativo y mediador intercultural, conocerá las manifestaciones kinésicas de las dos culturas y también podrá ejercer en la clase como mediador kinésico entre la cultura meta y la de sus estudiantes.

El aula multimedia puede ser otro recurso para la adquisición de la kinésica en la clase de una L2, ya que proporciona materiales complementarios que deberían ser lo más reales posibles: el análisis de series de televisión y películas, la entrevista etnográfica, la creación por parte del profesor de un corpus de materiales kinésicos o de diccionarios de gestos comparativos entre las dos lenguas y culturas que intervienen en el proceso de la enseñanza / aprendizaje. No podemos olvidar también la importancia que pueden tener las visitas de los informantes a la clase, que resultan un complemento magnífico. Los ejercicios en la clase y en el aula multimedia que se pueden hacer son la interpretación y la actuación; el profesor da los significados y los alumnos proporcionan los gestos, grabación en vídeo de la actuación de los alumnos y del profesor, y repaso para práctica y corrección. En el aula multimedia se pueden proyectar los vídeos y el material complementario y analizar e imitar. Un buen ejercicio es usar vídeos que contengan conductas sin identificar y comentar sus significados.

La presentación en el aula de los signos no verbales tiene que hacerse conjuntamente con sus correspondientes o alternantes lingüísticos: fonéticos, gramaticales, léxicos o conversacionales. Así, cuando enseñemos en los primeros temas de los niveles iniciales las fórmulas verbales de saludo y despedida, podemos enseñar también, al mismo tiempo e integrados con esos elementos

Centro Virtual Cervantes

lingüísticos y comunicativos, los gestos y los elementos cuasi-léxicos, lo que se conoce como paralenguaje, que se utilizan para realizar la misma función. Por ejemplo, los besos en la mejilla como saludo o despedida en contextos informales, el estrechamiento de manos como saludo o despedida en contextos formales y los distintos gestos de levantamiento de mano o las fórmulas paralingüísticas *ey*, *eeh*, *chss*… como saludos o despedidas de paso.

Las actividades que mejor funcionan para aprender signos no verbales son la interpretación, las conversaciones y los discursos no verbales, la redacción de textos para ilustraciones o secuencias de ilustraciones y la observación participativa. Además, tanto el profesor como el estudiante pueden hacer uso del material de apoyo y explotarlo de la forma más oportuna: películas de corte realista, cómics, fotografías y publicidad, textos literarios... Usando estos materiales como base, son muchas y muy diferentes las actividades que se pueden confeccionar. En todo caso, lo que nos parece absolutamente necesario es integrar el uso de la comunicación verbal y la no verbal, ya que las dos son complementarias y aparecen de la mano en la mayor parte de contextos. Eliminar una u otra sería falsear la realidad de las situaciones comunicativas. Como un complemento importantísimo de las técnicas didácticas citadas, podemos también usar un inventario de signos no verbales que pueden causar malentendidos culturales, o malinterpretaciones que, algunas veces, no llegan a convertirse en malentendidos culturales. Así descubriremos, a través de la información de los propios alumnos, lo que hemos de enseñar y los puntos en los que hemos de poner especial énfasis en la didáctica de la comunicación no verbal.

Para terminar nos referiremos a otro aspecto importante de la comunicación no verbal que también puede generar malentendidos culturales. Estamos hablando del paralenguaje, que en terminología de Poyatos (1994: 47) es una serie de casi palabras: siseos, sutiles aspiraciones y espiraciones nasales, chasquidos linguales y también modificaciones de la voz y tipos de voz (funciones del susurro, de la risa, de los sonidos guturales, etc.). El lenguaje consta de una serie de cualidades no verbales, modificaciones de la voz, sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecimos las estructuras verbales y kinésicas. Como expresiones de este paralenguaje, un par de estudiantes nos llamaron la atención sobre el sonido *chis, chis*... que los españoles hacen para llamar la atención de una persona que conocen y con la que quieren hablar o a la que quieren saludar si la ven por la calle o en un lugar con mucha gente: "Los españoles hablan muy alto, pero nunca gritarían a un amigo que ven en la calle, como hacemos en los Estados Unidos. En lugar de gritar, hacen un

Centro Virtual Cervantes

ruido muy extraño con la boca". Una estudiante incluso nos dijo que utilizar ese sonido para llamar a una persona en su país sería considerado algo muy maleducado ya que "realmente, sólo hacemos ruidos similares cuando llamamos a un perro". Otra muestra de paralenguaje que puede originar un malentendido es el sonido sibilante que utilizamos los españoles para pedir silencio a un grupo. Este sonido es utilizado muchas veces por los norteamericanos para expresar desacuerdo o desaprobación. Uno de nuestros estudiantes nos dijo: "La primera vez que oí a una persona hacer ese sonido pensé que era muy descortés criticar así a un grupo de gente, luego ya me explicaron que los españoles piden silencio o atención de esa forma tan extraña".

Nos parece que todas esas manifestaciones de paralenguaje también deben ser tenidas en cuenta a la hora de integrar los elementos de comunicación no verbal, con los lingüísticos, ya que forman parte y son utilizadas en situaciones comunicativas básicas. Por ejemplo, llamar a alguien, mostrar desacuerdo o desaprobación, manifestar ironía, expresar frustración o fastidio.

Todos los malentendidos culturales, proxémicos y de comunicación no verbal muestran el gran trabajo de clasificación y, lo que es mucho más importante, de integración con los aspectos sociolingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación para un tratamiento didáctico rentable del que se aprovechen nuestros estudiantes. Para que su competencia cultural sea mejor, y no solamente algo adquirido a base de un método de ensayo-error, sino para que sea producto de un método didáctico progresivo e integrador, es necesario tratar todos estos aspectos en los manuales de EL2. Ese es el reto que futuros manuales tendrán que cubrir.

4. Sociolingüística y lenguaje gestual

También la comunicación no verbal se puede considerar como un elemento sociolingüístico que, por supuesto, tiene una especial importancia en las interacciones entre nativos y no nativos, ya que es una fuente muy frecuente de malentendidos.

Existe un paralelismo entre el lenguaje del cuerpo y las unidades de conversación. Incluso hay un método de enseñanza (Respuesta Física Total) que, relacionado más con la Psicología que con la Sociolingüística o el Análisis Conversacional, sugiere que el aprendizaje de una LE es mucho más eficaz cuando la actividad verbal se acompaña de actividad motora. Y es que, tal como algunos estudiosos han señalado, por ejemplo, Reyes (1990: 32), disci-

Centro Virtual Cervantes

plinas como la Sociolingüística y la Pragmática ponen de relieve, en el estudio que hacen del uso de la lengua, que hablantes y oyentes son participantes, es decir, que participan en una actividad que consiste en producir significados mediante el lenguaje, incluso en el caso extremo de que el lenguaje del que se valen no les sea conocido del todo, como es el caso extranjeros estudiantes del español.

Otro aspecto que los sociolingüistas se han ocupado de estudiar es el papel de la kinésica en las interacciones que se producen en la clase de L2, especialmente en las clases de grupos de diferentes lenguas y entre un profesor y un estudiante. Estos estudios ayudan a interpretar la comunicación no verbal que el estudiante utiliza para interpretar su comodidad o incomodidad durante todo el proceso de aprendizaje. En este contexto comunicativo un poco artificial que es la clase de L2, muchas veces nos encontramos, especialmente entre profesores de L2 sin la suficiente formación y sensibilidad intercultural, que los hablantes nativos, educadores en este caso concreto, quizá en un despliegue de territorialidad kinésica, sienten que es ofensivo ver a miembros de otras culturas usar de forma imperfecta el sistema gestual de una cultura que no es la suya propia.

Otro hecho que ilustra cómo factores sociolingüísticos pueden ser fuente de malentendidos culturales es el uso de cumplidos y las respuestas dadas por los interlocutores al recibir esos cumplidos en una interacción entre hablantes nativos y no nativos, ya que hay frecuentes problemas cuando un miembro de una cultura emite un cumplido en una situación en la que es inapropiado hacerlo para los miembros de otra cultura. Cuando un profesor de EL2 enseña los recursos lingüísticos necesarios para emitir halagos y cumplidos en nuestra lengua debería también enseñar al alumno que en nuestra cultura no es correcto, por ejemplo, aceptar un halago con un simple *gracias*. Es más apropiado, por el contrario, quitarle importancia al hecho de que está siendo halagado. Para ello la persona ha de referirse al halago como exagerado y decir que no es verdad, que no es tanto como el interlocutor está diciendo, etc. Esta actitud de rebajar los cumplidos es algo que entra dentro del terreno de la cultura que, si el hablante no nativo desconoce, puede producir una negativa impresión en su interlocutor nativo, incluso aunque tenga un grado muy elevado de corrección y fluidez en español. Muchos estudiantes norteamericanos no conocen este factor sociocultural, puesto que en su país no funciona de la misma manera, por lo que, frecuentemente, caen en situaciones que producen malentendidos culturales con los hablantes nativos a la hora de emitir cumplidos o de aceptarlos.

Centro Virtual Cervantes

Todos los ejemplos anteriores ponen de manifiesto que la aproximación desde la perspectiva Sociolingüística al estudio de la adquisición de las L2 puede ser de gran importancia. La Sociolingüística no es solamente el estudio de las variables que intervienen en el uso del lenguaje por los distintos hablantes: sexo, clase o edad. También se ocupa de integrar los factores de los que nos hemos ocupado anteriormente y que son claves para un estudio adecuado del proceso de adquisición y aprendizaje de una L2. Es decir, factores como la identidad, el estatus, la interacción, las relaciones de poder, además del lenguaje no verbal. La gran interacción entre éste y los aspectos propiamente sociolingüísticos han de ser, como hemos expuesto en este artículo, tenidos muy en cuenta para una adecuada didáctica de una L2.

Bibliografía

BEINHAUER, W.: *El español coloquial*, Madrid: Gredos, 1965.

BRENNAN, E. M., E. B. RYAN y W. E. DAWSON: «Scaling of Apparent Accenteness by Magnitude Estimation and Sensory Modality Matching», *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, Boston: Boston University Press, 1975, 27-36.

DRIESSEN, H.: «Gestured Masculinity Body and Sociability in Rural Andalusia», *A Cultural History of Gesture* (Ed. BREMMER, J. y H. ROODENBURG), Cornell: Cornell University Press, 1991.

FREED, B.: «Language Learning and Study abroad», *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context»,* vol. 9, Filadelfia*:* John Benjamins, 2001, 22.

GARDNER, R. C. y W. E. LAMBERT: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, 1972.

JANICKI, K.: *An Equalizer Model of the Native Speaker's Perception of the Foreigner's Language: A Pilot Study*, Detroit: University of Michigan Press, 1987.

MACKAY, S. L. y N. HORNBERGER: *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MEHRABIAN, A.: *Silent Messages*, Belmont: University of California Press, 1972.

MORENO, F.: *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Barcelona: Ariel, 1998.

PRESTON, R. D.: *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Oxford: Basil Blackwell, 1989.

POYATOS, F.: *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo, 1994.

REYES, G.: *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos, 1990.

Centro Virtual Cervantes