

Blanca Ochogavía Muñoz

**Aportaciones de la antropología en el planteamiento de la
enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa**

Treball acadèmic de 4t curs

**Facultat de Traducció i Interpretació
Universitat Pompeu Fabra
Tutora: Encarna Atienza
21/06/2010**

Tabla de contenidos

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. PRESENTACIÓN TEÓRICA.....	3
2.1 Aprender y enseñar lenguas en Europa.....	3
2.2 El <i>Marco común europeo de referencia</i>	4
2.3 Enfoque adoptado en Europa.....	5
3. APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA.....	7
3.1 La antropología y la etnografía.....	7
3.2 El método etnográfico.....	8
3.2.1 <i>Positivismo y naturalismo</i>	9
3.2.2 <i>Contexto y cultura</i>	10
3.3 La etnografía de la comunicación.....	12
4. LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO IDENTIFICADAS EN EL MCER.....	14
4.1 Las competencias generales.....	15
4.2 Las competencias comunicativas.....	17
5. CONSECUENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	18
5.1 Paralelismos entre la enseñanza y el aprendizaje de una LE y la etnografía.....	18
5.2 El alumno como etnógrafo.....	19
5.2.1 <i>Desplazamiento y extrañamiento</i>	20
5.2.2 <i>Desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	21
5.3 Naturaleza de las clases “comunicativas”.....	22
6. CONCLUSIONES.....	24
7. BIBLIOGRAFÍA.....	27

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación gira en torno al planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa y a su vinculación con la antropología. Por ello, se presenta como un proyecto que permite cerrar mis estudios en la dirección en la que quiero desarrollar mi segunda etapa universitaria, que se desvincularía de la práctica traductora. En efecto, mis intereses lingüísticos e interculturales me han llevado a encontrar en la enseñanza de lenguas extranjeras un ámbito que permite conjugar mis intereses teóricos y prácticos, asegurándome un contacto humano en mi profesión, que se alejaría de la invisibilidad del traductor. Entre mis intereses teóricos destacarían la lingüística, entendida en su sentido más amplio, y las ciencias sociales.

Así pues, la selección temática nace de un interés teórico por el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, el cual es un pilar básico en la concepción de la obra de referencia en materia de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas en Europa, y que se conoce como *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *Marco* o *MCER*). A esto, cabe añadirle mi curiosidad personal por estudiar en profundidad cómo la antropología ha influido en la configuración de este documento. Nació en mí este interés a raíz de mi participación en un curso de formación de profesores de español como lengua extranjera que realicé en agosto de 2009.

Gracias a ese curso, en el que el enfoque comunicativo fue el gran protagonista, tuve la oportunidad de estudiar parcialmente el *Marco*. En concreto fue el capítulo 5, en el que se estudian “Las competencias del usuario o alumno”. Al intentar descifrar la naturaleza de tan complejo concepto, descubrí con asombro cómo numerosas ideas de la antropología en general, y de la etnografía de la comunicación en particular, estaban presentes en muchos de los aspectos que allí se tratan. A raíz de ello, decidí profundizar en el estudio de este documento tan fundamental para cualquier aspirante a profesor en Europa, como es mi caso, desde una perspectiva antropológica, prestando especial atención al capítulo 5 del *MCER*.

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo a través de un riguroso proceso de revisión bibliográfica, a partir del cual se ha podido proceder a la reflexión; después de una primera fase, ambos ejercicios se han desarrollado paralelamente a lo largo de todo el trabajo. La estructura de éste es la siguiente. Además de esta introducción, hay un segundo apartado de presentación teórica, que nos sitúa en el marco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa. En un tercer apartado, se estudian en profundidad las aportaciones de la antropología en general, y la etnografía de la comunicación en particular, a este campo, estableciendo vínculos concretos con el *Marco*. En el cuarto y quinto apartado, dirigimos la mirada hacia la realidad del alumno o usuario, por lo que estudiamos las competencias del alumno o usuario identificadas en el *MCER*, y así, finalmente, analizamos cómo se traducen las aportaciones de la antropología en el proceso de aprendizaje. Para cerrar la investigación, recogemos las conclusiones más importantes.

Debo decir que este trabajo no parte de una hipótesis; el *Vademécum para la formación de profesores* (Sánchez, J. y Santos, I., 2004) confirma que la etnografía de la comunicación ha hecho aportaciones significativas en materia de enseñanza de lenguas. En esta investigación, además de estudiar este ámbito, se persigue identificar las claras aportaciones de la antropología en un plano más general, y presentarlas de un modo riguroso. Por todo ello, mi pregunta genérica de investigación es la siguiente.

- ¿Cómo ha influido la antropología en el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la Europa actual?

Y los objetivos principales que he establecido son:

1. Estudiar la naturaleza del enfoque tomado en la concepción del *MCER*.
2. Identificar cómo ha influido el planteamiento antropológico en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa.

Sobre la base de este marco teórico, me planteo el tercer objetivo, estrechamente vinculado con mi vocación de enseñar español como lengua extranjera. Por ello, a lo largo del trabajo relacionaremos ciertos aspectos con este tipo de enseñanza y aprendizaje.

3. Analizar cómo las aportaciones de la antropología han influido en la concepción del aula y del alumno o usuario de lenguas extranjeras en el nuevo paradigma que determina el *Marco*.

2. PRESENTACIÓN TEÓRICA

“La comunicación apela al ser humano en su totalidad”

MCER

2.1 Aprender y enseñar lenguas en Europa

En una Europa en la que se promueve la movilidad entre países y se persigue la unidad entre los mismos, resulta necesario dotar de cohesión al conjunto para que la interacción no se convierta en una fuerza desestabilizadora. El organismo principal con el que contamos para asegurar el buen funcionamiento de las interrelaciones es el Consejo de Europa. Este órgano estatutario se concibe como una organización de cooperación intergubernamental, en la que encontramos la Asamblea Parlamentaria, que se encarga principalmente de temas relacionados con los derechos humanos, la legalidad y la cooperación cultural¹.

Desde este órgano, en 1991 se promovió la elaboración de un nuevo proyecto educativo en materia de lenguas, algo que ciertamente resulta imprescindible en una Europa en la que se fomenta el contacto intercultural entre países que conforman este conocido marco multicultural y plurilingüe. Este proyecto responde a uno de los objetivos principales del Consejo de Europa que es “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” y aspirar a este objetivo “adoptando una acción común en el ámbito cultural” (*MCER*, 2001: 2). A continuación, estudiaremos la naturaleza del documento que culmina este proyecto integrador en Europa, y que como ya hemos adelantado, se titula *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*.

¹ González, J. (2005). Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional*, 14. Recuperado el 20 de abril de 2010, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/02.pdf>

2.2 El Marco común europeo de referencia

El *Marco común europeo de referencia* “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (MCEr, 2001: 17). No obstante, cabe destacar que no sólo es un documento útil para los profesionales de la lengua, sino que dirige su mirada hacia los que aprenden, quienes son, o deberían ser, los verdaderos protagonistas de la aventura de aprendizaje de una lengua. Por ello, el MCEr ofrece una descripción integradora de los aspectos que deben “aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (MCEr, 2001: 17), atendiendo siempre a los distintos contextos en que se puede producir la comunicación. Dado que en un proyecto educativo se deben determinar los niveles de progreso del aprendizaje, el *Marco* también ofrece una definición de los diferentes niveles de dominio lingüístico que determinan la progresión del alumno.

En conjunto, este documento juega un claro papel cohesionador a nivel europeo, pues ahora todos los usuarios de lenguas pueden medir su grado de competencia lingüística desde unos parámetros comunes en Europa. Todo ello ayuda a fomentar la movilidad en Europa por parte de los usuarios de lenguas, que somos todos, y los usuarios de lenguas extranjeras, que cada vez son más.

Dado que la lengua es comunicación, en ningún caso esconde este documento la complejidad intrínseca al intento de abordar este aspecto del ser humano, para desglosarlo y presentarlo de un modo parcialmente taxonómico. Por ello, uno de los objetivos de esta obra es que todos llevemos a cabo una importante reflexión que enriquezca nuestro grado de concienciación acerca de la naturaleza de las lenguas, de su uso y de su aprendizaje; recogemos este objetivo a continuación:

Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?

- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismo y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua? (MCER, 2001: 11).

De este propósito se deduce el carácter descriptivo de la obra, que exalta el margen de variabilidad inherente al estudio de la lengua como medio de comunicación por un sujeto, en un contexto determinado. En el *Marco* se recuerda que “la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada” (MCER, 2001: 12), es decir, para poder usarla.

2.3 Enfoque adoptado en Europa

El enfoque adoptado en la concepción de este documento se conoce como enfoque basado en la acción, lo que en el *Marco* se traduce en un planteamiento de aprendizaje activo y no pasivo. Esto se debe a que en el documento que nos ocupa se presentan a los usuarios y alumnos de una lengua como “miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (MCER, 2001: 9). Así, se advierte que la dimensión social de la lengua está presente en todos los aspectos que se analizan, lo que nos lleva a identificar que las ideas del interaccionismo social han jugado un papel importante. Este enfoque considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen². Al hacerse extensivo a la enseñanza de lenguas, el *MCER* propone que también los alumnos deban aprender a dar sentido al mundo con la nueva lengua a partir de la interacción “real” en el aula.

² *Diccionario de terminos clave de ELE*. Recuperado el sábado 19 de junio de 2010, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

En definitiva, el documento que nos ocupa defiende que las lenguas se deben aprender con toda la complejidad inherente a las mismas y, como hemos visto, atendiendo sobre todo a su dimensión social y de uso. Eso significa que, a diferencia de lo que ocurriría con un enfoque principalmente basado en el aprendizaje formal de la lengua, en este nuevo paradigma todo está relacionado, y el aprendizaje lingüístico no difiere del uso, en el sentido de que el primero implica el segundo. Y es precisamente al usar la lengua, cuando los usuarios o alumnos ponen en funcionamiento múltiples competencias que, como veremos más adelante, se dividen entre las generales y las comunicativas lingüísticas. Todas ellas dibujan el mapa de competencias que un sujeto tiene como agente social, y que un alumno de lengua extranjera deberá aprender.

Este enfoque claramente dirigido a la acción se complementa con el enfoque intercultural. Es así porque, en todo momento, el *Marco* presenta la lengua como parte de un contexto cultural, y por ello, se entiende que al aprender lenguas, se estaría llevando a cabo un ejercicio entre culturas. De este modo, el enfoque adopta una dimensión plurilingüe que consiste en vincular todo el conocimiento acerca de varias lenguas (en toda su complejidad) a la hora de enfrentarse a ese proceso intercultural. Gracias a su competencia intercultural, los alumnos pueden superar las diferencias que existen en los actos comunicativos entre individuos de culturas distintas.

Así pues, en un ámbito tan complejo como el que acabamos de presentar, la confluencia de múltiples disciplinas es más que previsible. Como ya hemos declarado, en este caso nos centraremos en la influencia que ha tenido la antropología en general, y la etnografía de la comunicación en particular, ya que gracias a esta disciplina de las ciencias sociales podemos entender el aprendizaje de lenguas en la dimensión social y cultural, que propone el *MCER*.

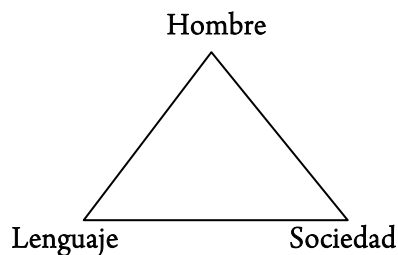
3. APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA

3.1 La antropología y la etnografía

“Quien dice hombre, dice lenguaje,
y quien dice lenguaje, dice sociedad”

Lévi - Strauss

Podemos afirmar que las aportaciones realizadas desde la antropología han sido claves en la configuración del *Marco*, porque su objeto de estudio, el *hombre*, remite al lenguaje y a la sociedad, y este triángulo es precisamente el que rige toda la concepción del documento europeo, basado en la concepción del usuario o alumno de lenguas como agente social.



La reflexión de la antropología se centra en la condición humana a partir de todas las vertientes de la cultura, desde la idea de que ésta impregna todos los ámbitos de la vida. Así, el aprendizaje cultural nos constituiría como seres humanos, implicando religión o gastronomía, por ejemplo, y sobre todo, lengua, de ahí que la relación entre las dos disciplinas que abordamos fuera más que previsible y sea ya indefectible. No cabe duda de que la cultura es comunicación y el lenguaje es el fenómeno cultural por excelencia: pertenece a un grupo social y no tan sólo a un individuo.

Resulta legítimo recordar, también, que la antropología es una disciplina muy amplia que cuenta con muchas ramas de especialización: lingüística, religión, relaciones de parentesco, etc. No obstante, de acuerdo con nuestros objetivos, pensamos que la mejor forma de aproximarnos a la influencia que ha ejercido la antropología en el planteamiento de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa es atendiendo, sobre todo, a la naturaleza del método etnográfico. Éste es el pilar básico de la investigación antropológica, gracias a la

revolución etnográfica que personificó Malinowski en el siglo XX.

El trabajo de este antropólogo dota a la disciplina de un método científico desde el que perseguir un conocimiento holístico de la cultura de una determinada sociedad. Este planteamiento denominado *holismo* defiende que el individuo sólo se puede entender en el contexto social en el que se ubica, por lo que se relaciona con el interaccionsismo social antes mencionado y, en definitiva, con los principios que fundamentan el *MCER*. Gracias a *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922), Malinowski inaugura el método etnográfico, pues presenta las nuevas técnicas de investigación que propone como forma de estudio de las culturas. Esta obra nace a raíz de la situación en la que se encontró como investigador en territorio extraño, concretamente en las islas Trobiand, en Melanesia: “su soledad fue lo que le obligó a aprender a comportarse según los códigos sociales del grupo con el que convivió, aprender su lengua y tomar parte de su vida” (Díaz de Rada y Velasco, 2004: 20).

3.2 El método etnográfico

Al usar el término *etnografía* podemos aludir a varios conceptos, pero en este caso, lo entendemos principalmente como un método. La base de este método etnográfico acuñado por Malinowski se basa en el trabajo de campo y la observación participante, de donde nace la descripción etnográfica. La participación activa en la comunidad estudiada es la base de este método, que se combina con técnicas de investigación tales como las encuestas, los censos, las entrevistas o las historias de vida, entre otros, siempre con el fin de describir los diferentes aspectos de la cultura y las relaciones entre todos los miembros de la comunidad. En palabras de Hammerseley y Atkinson (1994: 8):

La etnografía alude al método o conjunto de métodos, cuya principal característica sería que el etnógrafo participa abierta o encubiertamente de la vida diaria de las personas observando qué sucede, se dice, formulando preguntas, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar luz sobre el tema que se investiga.

Todo ello es posible gracias al trabajo de campo, el cual es una situación metodológica, pero también es en sí mismo un proceso. Velasco y Díaz de Rada (2004:19) lo definen

como “una secuencia de acciones, de comportamientos y acontecimientos no todos controlados por el investigador, entre cuyos objetivos están redactar un informe.” Este informe o relato científico, denominado también *etnografía*, se concibe como una construcción teórica que describe la realidad de un grupo social determinado. Ésta deriva del trabajo de campo, el cual es el único medio posible para llevar a cabo la observación participante con la que el investigador puede observar la cultura desde el punto de vista del nativo (perspectiva émica), y no sólo desde fuera (perspectiva ética). Según la obra de Velasco y Díaz de Rada (2004), los procesos que llevan a la descripción etnográfica densa son: describir, traducir, explicar e interpretar.

Por otro lado, la observación, y también la entrevista, son modos fundamentales en la producción de información. Ambos complementarios, el primero de ellos proporciona descripciones, que varían en función de la agudeza del investigador. A veces, ayudan a que las aportaciones de la entrevista cobren sentido. Esta técnica ha de entenderse como un acontecimiento de comunicación en el que los interlocutores, incluido el investigador, construyen una visión del mundo. Así, no se trata de un método neutral, antes al contrario, pero resulta muy beneficioso para el antropólogo. Sobre todo, permite aclarar y obtener información sobre aspectos de la realidad social en la que se ubica la entrevista, como ocurriría en una conversación. Cabe apuntar que esto respondería a una perspectiva interaccional, desde la cual la entrevista es un suceso que ha de ser explicado, y no una realidad discursiva estática e inocente en la que el informante transmite una información de un modo neutral, como defendería la perspectiva representacional.

3.2.1 Positivismo y naturalismo

En un marco como este, de investigación social, suelen existir dos métodos generales principales, que muchos se empeñan en presentar como excluyentes entre sí. Nos referimos al método cuantitativo, propio del *positivismo*, y el cualitativo, preferido por el *naturalismo*. En el caso de la investigación etnográfica, ésta se puede desarrollar haciendo uso de ambas técnicas para codificar y analizar los datos, pues pueden resultar complementarias. No obstante, en la actualidad existe un desencanto hacia el método cuantitativo.

El positivismo propone la ciencia natural como modelo para la ciencia social, pues promueve la investigación experimental con la pretensión de obtener leyes universales, a través del método deductivo. Cabe destacar que en este planteamiento se da prioridad a los fenómenos observables de forma directa, ya que “un aspecto fundamental para los positivistas es la verificación de teorías” (Hammersley y Atkinson, 1994: 18). De este modo, el rigor científico de este grupo resulta incompatible con el método etnográfico, por lo que los etnógrafos acaban por desarrollar la corriente conocida como naturalismo.

Esta propuesta de investigación se ajusta mejor a la realidad social, y defiende que ésta debe estudiarse en su estado natural, sin que el investigador la distorsione. El principal objetivo sería:

Descubrir qué sucede en el lugar, cómo la gente involucrada entiende sus propias acciones y las de los otros, y el contexto en el que la acción sucede; en definitiva, la principal finalidad es la descripción de culturas y por lo tanto la etnografía es el método preeminente (Hammersley y Atkinson, 1994: 20).

Desde este paradigma, se rechaza la búsqueda de leyes universales, y se opta por defender la importancia de las descripciones detalladas para conocer cómo funciona la vida social en una cultura determinada. Según los objetivos del *Marco*, este tipo de descripciones sería totalmente imprescindible en el proceso de enseñanza de una lengua, ya que, en cierta manera, sería un requisito para que el profesor pudiera desarrollar su tarea. Recordemos que el aprendizaje de lenguas atiende a la dimensión cultural y social de las mismas, por lo que estas descripciones detalladas de las culturas permitirían, tal como indica el *MCER*, reflexionar sobre qué aspectos se quieren presentar en clase.

3.2.2 Contexto y cultura

Como vemos, el método etnográfico pone énfasis en la importancia que juega el contexto en la investigación. Esto se debe a que el holismo “predica que el individuo sólo cobra sentido en el contexto de sus relaciones sociales y en consecuencia su acción juega siempre, inevitablemente, en un conjunto de acciones que van más allá de su esfera estrictamente individual” (Velasco y Díaz de Rada, 2004: 34). De ahí nace el relativismo cultural, que

postula que cualquier acción humana es relativa a un contexto social. El *Marco* recoge esta idea y exalta la importancia de la contextualización en el aula, ya que, como se verá más adelante, es uno de los aspectos principales en la enseñanza de lenguas para garantizar el aprendizaje cultural y social.

En relación al concepto de *contexto* y *cultura*, Malinowski defiende que no se podría conocer la cultura si no fuera tomando parte de la vida diaria de los nativos, ya que la cultura es acción: si no se hace no existe. Por ello, la única forma de observarla es haciéndola, hablando con el otro, preguntado, trabajando también con el silencio. Este planteamiento basado en la “acción” se ha trasladado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa.

Por otro lado, existe la problemática relacionada con la subjetividad del antropólogo, ya que su trabajo deriva de una reflexión propia. No obstante esta realidad, Malinowski formuló el trabajo de campo como un método positivo de investigación. Así, al enfrentarse a un trabajo de campo, tradicionalmente la historia no se tuvo en consideración, ya que existía la voluntad de configurar la antropología como una ciencia natural. Sin embargo, esta idea ha ido perdiendo fuerza en las últimas décadas, adoptando notas nominalistas. Evans-Pritchard, por ejemplo, considera que ambas disciplinas, antropología e historia, son indisociables, pues el estudio histórico permite entender cómo las sociedades han llegado a ser lo que son; es decir, defiende la diacronía como forma de validación de la sincronía. En esta línea, el *Marco* también pone de manifiesto la importancia de conocer la historia de la comunidad, como parte del conocimiento del mundo necesario para progresar en el aprendizaje (*MCER*, 2001: 26). A pesar de esta última crítica a la aportación de Malinowski, cabe remarcar que fue él quien ayudó a entender el lenguaje en contexto, y nunca sin éste.

En definitiva, la antropología es traducción, ya que responde a un proceso hermenéutico evidente. La etnografía, por tanto, nos habla del *otro*, pero también de nosotros mismos, y nos libera de una visión etnocéntrica del mundo. Según el *Marco*, el proceso de aprendizaje de una lengua es, en este sentido, exactamente igual, como refleja el enfoque intercultural adoptado. Además, en tanto que aprehendiente, el alumno también es un agente social que

acarrea su cultura consigo, y la enriquece a lo largo del proceso de aprendizaje. Una de las definiciones más famosas del concepto de *cultura*, es la acuñada por Taylor (1967): un complejo conjunto de tradiciones sociales que son un requisito para que podamos pasar a formar parte de una sociedad determinada (Chen y Starosta, 2005: 25). De acuerdo con nuestro propósito de investigación, recogemos una definición más amplia:

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 1982: *Declaración de México*).

3.3 La etnografía de la comunicación

En los años 60, sobre la base del método etnográfico que acabamos de presentar, y como consecuencia de trabajos antropolingüísticos de principios del siglo XX (Sapir y Whorf), Dell Hymes configuró un nuevo enfoque de estudio sociolingüístico en el que confluían múltiples campos de conocimiento afines: etnografía, lingüística, sociología, etc. Desde la consciencia de que la cultura determina el uso que de la lengua se hace en un momento determinado, el antropólogo estadounidense inició la disciplina denominada *etnografía de la comunicación*. Gracias a esta aportación, la enseñanza de lenguas encuentra “un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación”. (Lomas, Osoro, Tusón, 1993: 40). Su atención se centra en el fenómeno de la comunicación, por lo que se acotan los objetivos más generales que persigue el método etnográfico.

Hymes, junto con John Gumperz, publicó un conjunto de textos bajo el título *Introduction: Toward Ethnographies of communication* (1966). Tal como se recoge en *La nueva comunicación* (Bateson, G. et al., 1984), en esa obra postulan que “la etnografía y no la lingüística, la comunicación y no el lenguaje, deben proporcionar el marco referencial en cuyo seno podrá definirse el lugar del lenguaje en la cultura y la sociedad”. De este modo, la gran aportación de Hymes es que permite una aproximación a la lengua como realidad

social, tomando como unidad de estudio los *eventos de habla*, desde una actitud absolutamente descriptiva, como ocurre en el *Marco*.

Años después de esta publicación, en 1972, Hymes propuso un modelo de análisis de los *eventos de habla*, con su conocido modelo “Speaking”, donde se reúnen los ocho factores principales que intervienen en ellos. Siguiendo la denominación inglesa, éstos serían: *Situation, Participants, Ends, Act sequencies, Key, Instrumentalities, Norms y Genre* (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género) (Calsamiglia, Tusón, 1991: 18). Así, se infiere que cada *evento de habla*, cada acto comunicativo, está restringido por numerosos factores, y la etnografía de la comunicación perseguiría determinar en qué consiste la competencia comunicativa que nos permite participar en estos eventos de habla con éxito.

En palabras de D. Hymes, “la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuando no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma.”³ De este modo, la competencia lingüística acuñada por Chomsky (1965) quedaría integrada en una más amplia. Así lo justifica Gumperz:

[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes—y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades (Lomas, Osoro, Tusón, 1993: 38).

Desde la etnografía de la comunicación, se entiende que esta competencia es el resultado de la adquisición de un conjunto de normas a lo largo de la evolución personal como agente social en una cultura determinada. Así, el *acto de habla* sería producto de unas reglas

³ *Diccionario de terminos clave de ELE*. Recuperado el sábado 19 de junio de 2010, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

culturales y sociales, sin las cuales no se podría conseguir con éxito la comunicación. Por todo ello, Hymes defiende que el método etnográfico anteriormente presentado con detalle permite realizar una investigación de carácter cualitativo de los eventos de habla.

En conclusión, sin este marco teórico la enseñanza de lenguas se encontraría falta de una disciplina que permitiera situar y describir la lengua en el plano real y social donde se desarrolla. La descripción que ofrece la etnografía de la comunicación es fundamental para conseguir este propósito, que se recoge, sobre todo, en el apartado del *Marco* dedicado a las competencias del usuario o alumno, como analizaremos a continuación.

4. LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO IDENTIFICADAS EN EL *MCER*

“El lenguaje impregna por entero nuestras vidas,
desde el nacimiento hasta la muerte.”

John Gumperz

En el actual marco europeo, el objetivo general que se prevé a la hora de iniciar el proceso de aprendizaje de una lengua es poder comunicarse en otra lengua, en otra cultura. Para ello, como ya hemos apuntado, las competencias requeridas son múltiples; las lingüísticas se integran en una más amplia denominada comunicativa, y siempre se encuentran sujetas a la influencia del contexto en que se producen los eventos de habla. Así, la lengua deja de enseñarse como una realidad abstracta. El concepto de *competencia* es la gran aportación de la etnografía de la comunicación en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y desde que se acuñó el término, son muchos los que han hecho aportaciones significativas para la configuración del concepto, yendo mucho más allá de los límites que habían dibujado los precursores. Así, se ha hablado (p. ej. Canale, 1983, o Bachman, 1990) de competencia textual, competencia cultural, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia pragmática, competencia elocutiva, competencia organizativa, competencia literaria, competencia sociocultural, etc.

A partir de todas estas aportaciones, el *Marco* construye su propia definición del concepto, y lo recoge en el capítulo 5, exclusivamente dedicado al estudio de las competencias del usuario o alumno de lenguas; éstas se presentan del siguiente modo:

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas (*MCER*, 2001: 99).

Con este fragmento, el *Marco* sugiere que al presentarnos como usuarios de una lengua, no mostramos tan sólo nuestro conocimiento lingüístico, a partir del cual se puede medir nuestra competencia lingüística, sino que en tanto que sujetos, descubrimos parte de nuestra subjetividad mientras interaccionamos para alcanzar la comunicación con éxito. Asimismo, con esta concepción de las competencias que reúne un usuario de una lengua, se enriquece la manera en que pensamos la naturaleza de la misma. Muchas veces se simplifica, y no llegamos a ser conscientes de todo lo que implica ser usuario de una lengua, al nivel que sea. Todo ello, pues, se vincula directamente con la visión holística de la *cultura*.

A continuación, presentamos una sinopsis del capítulo 5 del *Marco*, en el que enumeraremos todos los elementos identificados para la descripción de competencias necesarias para la comunicación, divididas entre las generales y las comunicativas. Sobre la base de este fragmento del *Marco*, estudiaremos los paralelismos entre los objetivos que se marca el trabajo de campo y los identificados en el aprendizaje de lenguas, en relación con la adquisición de competencias necesarias para la comunicación en un contexto sociocultural determinado.

4.1 Las competencias generales

Este apartado del *Marco* es sin duda una de las aportaciones más novedosas al concepto de *competencia comunicativa*. Estas competencias generales según el documento europeo oficial integran las siguientes competencias específicas:

1. Conocimiento declarativo (saber)

- 1.1. Conocimiento del mundo
- 1.2. Conocimiento sociocultural
- 1.3. Consciencia intercultural
2. Destrezas y habilidades (saber hacer)
 - 2.1. Destrezas y habilidades prácticas
 - 2.2. Destrezas y habilidades interculturales
3. Competencia existencial (saber ser)
4. Las capacidades de aprender (saber aprender)
 - 4.1. La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
 - 4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
 - 4.3. Las destrezas de estudio
 - 4.3. Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Tal y como indicamos al inicio de este apartado, todos los aspectos de nuestra cultura y de nuestra subjetividad intervienen a la hora de aprender o de usar una lengua. Así, el conocimiento del mundo previo que tenemos inevitablemente condiciona la experiencia de aprendizaje y, como apunta el *Marco* (2002: 112), en algunos casos puede ser insuficiente para llevar a cabo el aprendizaje y se deberá trabajar en el aula. En cualquier caso, se espera que el alumno integre el nuevo aprendizaje, fruto de la aproximación a la otra cultura, en el marco de sus conocimientos anteriores.

El conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua estudiada, según el *Marco*, también forma parte del conocimiento del mundo. De un modo acertado, se apunta que a pesar de que la aproximación a la lengua se haga desde nuestros parámetros culturales de los cuales no podemos renegar, es importante acercarnos libres de pobres estereotipos, como hace el etnógrafo. Ésa sería la única forma de comprender la esencia de las otras culturas, para poder adquirir las destrezas y habilidades necesarias para integrarse en nuevas comunidades con éxito. Asimismo, la capacidad que tenga el alumno de aprender, determinará, en buena parte, el grado de éxito del aprendizaje.

4.2 Las competencias comunicativas

Además de estas competencias generales que intervienen en la comunicación, resulta imprescindible enumerar las competencias más vinculadas con la lengua. Según la concepción del *MCER*, éstas son las lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y se descomponen del siguiente modo:

1. Las competencias lingüísticas

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1.1. Léxica | 1.4. Fonológica |
| 1.2. Gramatical | 1.5. Ortográfica |
| 1.3. Semántica | 1.6. Ortoépica |

2. Sociolingüísticas

- 2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
- 2.2. Las normas de cortesía
- 2.3. Las expresiones de sabiduría popular
- 2.4. Diferencias de registro
- 2.5. Dialecto y acento

3. Pragmáticas

- 3.1. La competencia discursiva
- 3.2. La competencia funcional

En efecto, son unas competencias que responden a la vertiente lingüística, pero sin embargo, en el *Marco* también se presentan vinculadas al plano social. Incluso las del primer apartado responden a variaciones sociales. Las otras dos categorías, llevan inscritas la dimensión social de un modo más que evidente; la sociolingüística se encarga del estudio de la lengua en sociedad y, la pragmática, de cómo el contexto influye en la comunicación. En definitiva, resulta imposible imaginar lengua y cultura como un binomio dissociable.

5. CONSECUENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

“Si la lengua sólo cobra sentido
en su contexto social y cultural,
no se puede aprender una
lengua fuera de éste.”

Miquel Llobera

5.1 Paralelismos entre la enseñanza y el aprendizaje de una LE y el trabajo de campo

Tras estudiar las competencias del usuario o alumno de lenguas identificadas en el *Marco*, podemos afirmar que tanto el trabajo de campo como el aprendizaje de una LE comparten un interés por acercarse y entender al *otro* en su lengua y su cultura. Por ello, los paralelismos entre ambos procesos son considerables.

En el ámbito de enseñanza de lenguas, el interés por conocer la alteridad de otras comunidades se conoce como el *enfoque cultural*. Ya hemos visto que la materialización de este ideal se basa en la acción, en la interacción, pues como postula la etnografía de la comunicación, la lengua sólo se puede estudiar atendiendo al uso y a la comunidad donde se desarrolla. Ambas disciplinas comparten, así, la concepción holística de la cultura y centran su atención en el análisis contextualizado. Por ello, el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza dirigidos a la acción implica “hacer”, y tanto en el caso del alumno como en el del etnógrafo, se aspira a conseguir una aprehensión holística de la cultura seleccionada, que permita la socialización en la comunidad.

En realidad, resulta legítimo pensar que tanto la enseñanza de una lengua como el trabajo de campo aspiran a hacer explícito aquello implícito. Es decir, pretenden descubrir la totalidad de los aspectos que intervienen en la vida social y en la comunicación de una comunidad determinada. Este entramado sociocultural que el alumno y el etnógrafo quieren conocer es siempre un “contexto que cobra sentido a través de modos concretos de experiencia vividos por personas de carne y hueso” (Díaz de Rada y Velasco, 2004: 105.)

Por ello, la principal diferencia entre estos dos individuos es que el etnógrafo desarrolla su aproximación en un contexto totalmente “real”, y el alumno debe llevar a cabo su propósito de un modo diferente. Sin embargo, en ambos casos, el grado de implicación es equivalente. Por ello, como veremos más adelante, el *Marco* toma como referencia los principios etnográficos para establecer la base sobre la que idear el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua.

En otras palabras, tanto el etnógrafo como el alumno aspiran aprender a través de un proceso de socialización, pues los dos buscan la plena integración en el grupo (Díaz de Rada y Velasco, 2004: 26). Esto siempre ocurre después de un proceso de socialización previo, que no sólo remite a la lengua materna en el caso del alumno (y del etnógrafo), sino también a todas las experiencias vividas y conocimientos adquiridos anteriormente. En conclusión, si el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al desarrollo de un trabajo de campo, resulta legítimo pensar que el alumno de lenguas adopta, en el nuevo paradigma “comunicativo” de enseñanza y aprendizaje de lenguas, el rol de etnógrafo en el aula.

5.2 El alumno como etnógrafo

Este apartado nace de la reflexión centrada en los objetivos que persiguen ambos individuos, es decir, el alumno y el etnógrafo, lo cual nos lleva a identificar una base común del proyecto que lleva a cabo cada uno. Ese objetivo sería conocer la *cultura*, entendida como un todo (holismo) indisociable del contexto donde se produce. Por todo ello, dado que el método etnográfico involucra al investigador en la vida social de la comunidad en la que desarrolla el trabajo de campo, para aprender a implicarse en esas relaciones sociales de acuerdo con las reglas que las rigen, el alumno o usuario de lenguas deberá hacer lo mismo, pues el objetivo no difiere de aquel del etnógrafo, entendido en un sentido general. Es decir, no nos olvidamos de que, ciertamente, los procesos de aprendizaje pueden responder a necesidades muy variadas, pero eso, en ningún caso, eximiría la necesidad de atender al componente cultural y social de la lengua en la enseñanza.

Puesto en palabras más sencillas: el alumno, como hace el etnógrafo, busca integrarse en un

grupo social determinado. Por ello, debe aprender los códigos de comunicación verbal, pero también no verbal, los sistemas de conducta, etc., tal como refleja el *Marco*. Ya hemos visto que el investigador aspira a adoptar tantos roles como sean posibles en la comunidad de estudio, pues con ello aumentará su conocimiento acerca de las reglas que rigen su funcionamiento. Este aprendizaje responde a un proceso de socialización, el cual implica un proceso práctico, y no teórico, que se traslada a la realidad en el aula. Ciertamente, todo ello implica actividad cognitiva, como la reflexión, pero ésta es consecuencia de la experiencia “real” de vivir en la comunidad. De acuerdo con los objetivos de aprendizaje que marca el *MCER*, el aula se concibe, por tanto, como un trabajo de campo en el que los alumnos experimentan distintos papeles y actividades del grupo social y lingüístico a través de las tareas.

Gracias al enfoque por tareas, que se presenta como una evolución del enfoque comunicativo, es posible crear este contexto basado en la adopción de papeles, como estudiaremos en el apartado 5.3. No obstante, podemos avanzar que estas tareas permiten que el estudiante participe activamente en el desarrollo de actividades “reales”, ya que gracias a la participación, la interacción, etc., el alumno aprende a actuar de un modo adecuado, adquiriendo el conocimiento lingüístico y sociocultural para ello. Consideramos que es muy importante que el alumno sienta que el proceso de aprendizaje le está capacitado para integrarse en la comunidad estudiada, aunque eso finalmente nunca se lleve a cabo. Así, como el etnógrafo lleva a cabo su investigación participando en la cultura, el alumno debe sentir que la cultura a la que se está aproximando es una cultura en la que podría vivir.

5.2.1 Desplazamiento y extrañamiento

Por otro lado, resulta muy interesante mencionar que el trabajo de campo se entiende como un *desplazamiento* que implica “cruzar la diferencia cultural, las fronteras entre la sociedad de procedencia y la sociedad objeto” (Díaz de Rada y Velasco, 2004: 28). Sin duda, este aspecto es fundamental para concebir la figura del alumno como un etnógrafo. Cabe decir que, en ambos casos, deseablemente existe esa voluntad de desplazarse para conocer al *otro*. Asimismo, para cumplir este propósito de acercamiento, es fundamental desarrollar la

capacidad de *extrañamiento*. Velasco y Díaz de Rada (2004) la definen como “una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que las vidas de las gentes, sus formas de entender la realidad y de ponerla en práctica, son diversas.” El *Marco*, aunque no lo ponga en estos términos, también espera que el alumno presente esta capacidad típica del etnógrafo —podríamos decir que este aspecto queda recogido en el enfoque cultural adoptado en el *MCER*. En definitiva, no cabe duda de que el proceso de aprender una lengua nos lleva a descubrir que estas diferentes formas de vivir son igualmente legítimas, porque todas responden a un porqué cultural que, bien es cierto, también puede ser arbitrario, pero como lo son tantos otros aspectos culturales. La posibilidad de conocer otras formas de convivir en un marco cultural, es decir, la posibilidad de aprender lenguas, nos ayuda a neutralizar nuestro etnocentrismo.

5.2.2 *Desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje*

Otro paralelismo importante entre ambas disciplinas es que el diario de campo se corresponde con el portafolio que introduce el nuevo marco europeo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Tal y como hace el etnógrafo, el alumno también tiene cierto control sobre su aprendizaje gracias a este conjunto de actividades, de comentarios, de reflexiones, de definición de objetivos, evaluación de resultados, etc., que poco a poco debería ir llevando a cabo y recogiendo. Para ello, así como el etnógrafo depende de sus informantes, el alumno depende del profesor y de sus compañeros, que ayudan a configurar el contexto en el que se desarrolla su “trabajo de campo”. Por eso, entendemos que cabe poner de manifiesto que la planificación de las clases responde a un proyecto previo, como también lo hace el proyecto etnográfico. Es importante definir un plan de trabajo para prever cómo funcionará el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque como ocurre en el trabajo de campo, el margen de variabilidad es inherente al mismo.

Asimismo, cabe añadir que la cultura no es un todo ordenado en compartimentos preparados para “enseñar”, antes al contrario. El orden que existe en las culturas se descifra al participar en ella. El profesor deberá decidir cómo ordenar la cultura que debe enseñar, para facilitar su presentación en el aula. Obviamente, llevará a cabo un proceso de

selección, arbitrario, pero como ya hemos dicho, no puede ser de otro modo: es un sujeto. También el etnógrafo es víctima de su subjetividad, pues arbitrariamente elige a quién entrevistar, a quién no, qué preguntar, qué información presentar, etc. En ambos casos, pensar que se puede conocer la cultura por completo no parece más que una utopía, pero eso no debería llevarnos a ignorar el enorme beneficio personal y cultural que aporta la interpretación rigurosa y reflexiva sobre los aspectos que de una cultura se conocen, en la medida de lo posible.

En definitiva, ni la etnografía ni el aprendizaje de lenguas tienen como único objetivo la aprehensión intelectualizada de una cultura. Al contrario, aspiran a conseguir adquirir los códigos nativos de comunicación para ser capaces de ponerlos en práctica tal como haría un nativo: formas de saludo, adecuación del gesto, las reglas de cortesía, los contenidos pertinentes e impertinentes, etc. El aula es, así, el trabajo de campo en el que el alumno descubrirá como el etnógrafo, haciendo uso de su destreza heurística, para descubrir inductivamente, analizar y reflexionar. A continuación presentaremos, brevemente, cómo se traduce la influencia de la etnografía en las clases de lengua.

5.3 Naturaleza de las clases “comunicativas”

En el marco europeo, las clases de lengua deben ser siempre “comunicativas”, y para ello, la unidad básica para el desarrollo de los programas de lenguas son las tareas. En el campo de lenguas extranjeras es un concepto muy usado, que podría definirse del siguiente modo:

(Una tarea es) un trabajo que se lleva a cabo para la persona misma o para los demás, con o sin una recompensa como meta. Por tanto, se pueden considerar como tareas el pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un formulario, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión, tomar prestado un libro de la biblioteca, hacer un examen de conducir, mecanografiar una carta, pesar a un paciente, clasificar cartas, reservar una habitación de hotel, extender un cheque, encontrar una dirección y ayudar a alguien a cruzar la calle. En otras palabras, por “tarea” se entiende cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio, o en cualquier otro momento (Long 1985: 89).

Es decir, así como el etnógrafo, también el alumno deberá llevar a cabo tareas propias de la comunidad a la que quiere acercarse, por lo que, siguiendo a David Nunan (1996: 10), la tarea de clase “hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen

en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma". Cada tarea deberá contar con unos objetivos, una información de entrada (ya sea lingüística o no), las actividades derivadas de esta información y, los papeles del profesor y del alumno (Nunan, 1996: 48). Por lo tanto, se deduce que el proceso de planificación de un currículo requeriría determinar tanto el qué como el cómo, pues en este nuevo paradigma de aprendizaje-enseñanza todo pasa a estar relacionado, y la delimitación de fronteras es siempre complicada.

La importancia de este enfoque por tareas es fundamental a la hora de pensar la realidad en el aula. Las clases de lenguas se basan en la secuencia de tareas, las cuales configuran las unidades didácticas, que responden a una integración de destrezas distintas, enlazadas con diferentes dinámicas, etc. El proceso de aprendizaje está pautado por la secuencia de unidades didácticas, y como ya hemos apuntado, está centrado en el alumno. De ese modo, el profesor debe atender a la realidad que se crea en el aula gracias a las aportaciones de cada uno de sus alumnos. Esto, según Nunan, permite que los profesores y los alumnos se sientan involucrados en el proceso activo de aprender y de enseñar, de un modo bidireccional. Cabe añadir, pues, que encontramos aquí una clara influencia del planteamiento etnográfico, ya que el método etnográfico es altamente reflexivo, basado en un proceso interpretativo que implica tanto la perspectiva del investigador como la perspectiva de los informantes. Por ello, en ambos casos el planteamiento es inductivo, y el profesor deberá facilitar las herramientas para llevar a cabo esta operación en todos los aspectos, incluso en la presentación del lenguaje.

La preparación de las mencionadas unidades didácticas se deberá hacer de acuerdo con los objetivos determinados por el profesor, a través de la observación de la clase entendida como grupo. Recordemos que, al iniciar un proceso de aprendizaje de lengua, los objetivos pueden ser variados, ya sea por cuestiones personales o de trabajo, por ejemplo, y el profesor también debe ser consciente de este aspecto, ya que, en efecto, la participación del alumno en el proceso de aprendizaje permitirá que se negocien ciertos aspectos.

Ahora bien, el objetivo final siempre es el uso, el alcanzar la comunicación, de modo que el proceso de aprendizaje es activo, se basa en el *uso* de las formas lingüísticas y, por lo tanto,

el profesor no puede tener un control total de la comunicación que se produce en el aula, porque será fruto de las aportaciones de todos los participantes. Es decir, las actividades, las tareas, ya no son cerradas, sino que están sujetas al margen de variabilidad propio de la comunicación. De ahí que la contextualización pase a ser también un aspecto fundamental en la concepción de la realidad de las clases comunicativas, pues las tareas se deben presentar siempre en un contexto “real”. Asimismo, en relación a la importancia del contexto, vale la pena pensar en cómo éste puede determinar la presentación del lenguaje o de vocabulario que se haga en el aula. Ahora, si en el uso diario de la lengua se producen frases típicamente avanzadas, por el uso del subjuntivo, por ejemplo, se debería optar por priorizar el aspecto funcional de la lengua, de acuerdo con su dimensión social.

6. CONCLUSIONES

Con este trabajo nos hemos acercado al planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa, con el objetivo de presentar de un modo riguroso qué influencia ha ejercido el pensamiento antropológico. Tras este recorrido, somos capaces de comprender mejor la base ideológica del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, algo que, para la responsable de este trabajo, resulta muy beneficioso para iniciar su recorrido post-universitario.

Creemos que hay que destacar que el nacimiento de este documento deriva de un principio antropológico: armonizar las *relaciones interculturales*. Para ello, el *Marco* adopta la *concepción holística* de la cultura, propia de la antropología, con la que se defiende que el *otro* debe entenderse en su *contexto*, en el que cobra sentido, y en el que la *lengua*, como parte de la *cultura*, es la herramienta básica de comunicación social. Así, se determina que las lenguas deben aprenderse en toda su dimensión social y cultural, de la cual no pueden dissociarse. El planteamiento de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa adopta, por tanto, un *enfoque dirigido a la acción* que se combina con un *enfoque intercultural*, los cuales, a su vez, se vinculan directamente con el *método etnográfico*, iniciado por Malinowski.

De este método, pensamos que el *Marco* obtiene las claves para determinar cómo y qué perseguir a la hora de aproximarnos a las otras culturas, es decir, a la hora de enseñar o aprender lenguas. Asimismo, gracias a la *etnografía de la comunicación*, la enseñanza de lenguas encuentra la base para identificar las competencias necesarias para la comunicación, que el usuario o alumno de lenguas deberá aprender para cumplir con éxito el objetivo de integrarse en otro contexto sociocultural, o por lo menos, de sentirse capaz de poder hacerlo. Al tratarse de un concepto extremadamente complejo, son muchas las aportaciones que se han realizado; a partir de ellas, el *MCEER* las divide entre competencias generales y competencias comunicativas.

En este nuevo paradigma, el rol del alumno en el aula es participativo, y se basa en la acción, como en el caso del etnógrafo en el desarrollo de su trabajo de campo. Ambos comparten un objetivo principal, que es conocer la cultura, entendida como un todo (holismo) indisociable del contexto donde se produce. Los paralelismos podrían ser muchos más, pero principalmente destacamos que, en el nuevo marco europeo, el aula es el escenario en el que el alumno desarrolla su “trabajo de campo”, el cual, como en etnografía, se basa en descubrir, reflexionar, inducir, y permite enriquecer el bagaje cultural del responsable, quien elabora, poco a poco, su portafolio, a modo de diario de campo. Con todo ello, el alumno consigue neutralizar su etnocentrismo. Tal como recoge la sabiduría popular, “la lengua nos amuebla la mente”, por lo que resulta legítimo pensar que cuantas más lenguas aprendamos, mejor amueblada estará nuestra mente.

Si iniciamos un proceso de aprendizaje en Europa, en el desarrollo de nuestro trabajo de campo en el aula, adoptaremos diferentes papeles, como hace el etnógrafo en su participación activa en la sociedad estudiada. Llevaremos a cabo estas tareas en contextos “reales”, aunque también ficticios, que simbolizarán un *desplazamiento* cultural, y que deseablemente se fundamentarán en nuestra capacidad de *extrañamiento*. En ese contexto, en el aula, seremos parte activa, y construiremos, junto con nuestros compañeros y profesores, una realidad única e irrepetible. Seremos los protagonistas de nuestro proceso de aprendizaje, en el que bidireccionalmente, con el profesor, iremos estableciendo objetivos en nuestro proyecto de aprendizaje flexible.

En definitiva, podemos concluir que la influencia que ha ejercido el método etnográfico no sólo repercute en el proceso previo de planificación de una clase, que requeriría una suerte de descripción etnográfica de la cultura que se va a presentar, sino también en el desarrollo mismo de las clases comunicativas, basadas en la acción y la reflexión por parte del alumno, y también del profesor, siempre en contexto y en función de éste.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.

Bateson, G. *et al.* (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya (2002).

Diccionario de terminos clave de ELE. Recuperado el sábado 19 de junio de 2010, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

González Porto, J. (2005). Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional*, 14. Recuperado el 20 de abril de 2010, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/02.pdf>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Long, M. (1985) «A role for instruction in second language acquisition». En Hyltenstam, K y Pieneman, M. (Edts). (1985) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual matters.

Sánchez, J. Y Santos, I. (directores). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 2004: *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.