

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

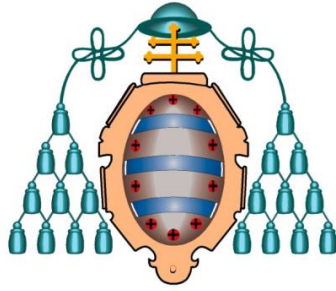
Máster en Español como Lengua Extranjera (IX Edición)

*La comunicación no verbal y la relación con las inteligencias personales
en el aula de ELE*

AUTORA: Lucía Siegrist Prieto

TUTOR: Enrique Del Teso Martín

Junio de 2018



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (IX Edición)

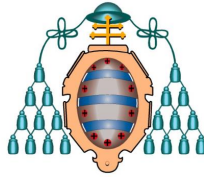
*La comunicación no verbal y la relación con las inteligencias personales
en el aula de ELE*

AUTORA: LUCÍA SIEGRIST PRIETO

TUTOR: ENRIQUE DEL TESO MARTÍN

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutor/a)



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera

Título del trabajo: La comunicación no verbal y la relación con las inteligencias personales en el aula de ELE.

Nombre del alumno: LUCÍA SIEGRIST PRIETO

SOBRE EL PLAGIO

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

DECLARACIÓN

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha 18/06/2018

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES | 8 |
| 2.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL..... | 8 |
| 2.1.1. Comunicación no verbal..... | 8 |
| 2.1.2. Inteligencia intrapersonal..... | 9 |
| 2.1.3. Inteligencia interpersonal..... | 9 |
| 2.2. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU RELACIÓN CON LAS INTELIGENCIAS PERSONALES | 11 |
| 2.3. LA TEORÍA DE LA MENTE..... | 14 |
| 2.4. LA REGLA DE MEHRABIAN..... | 19 |
| 2.5. RETICENCIAS AL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL..... | 20 |
| 3. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES EN EL ÁMBITO DE ELE..... | 21 |
| 3.1. EL PAPEL LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES DENTRO DEL MCER | 22 |
| 3.1.1. La comunicación no verbal dentro del MCER | 22 |
| 3.1.2. Las inteligencias personales dentro del MCER | 23 |
| 3.2. EL PAPEL LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES DENTRO DEL PCIC | 25 |
| 3.2.1. La comunicación no verbal dentro del PCIC..... | 25 |
| 3.2.2. Las inteligencias personales dentro del PCIC | 25 |
| 3.3. EL EFECTO PIGMALIÓN..... | 26 |
| 3.3.1. Condicionantes de la comunicación no verbal: sexo..... | 28 |
| 3.3.2. Condicionantes de la comunicación no verbal: personalidad..... | 29 |
| 3.4. EL PAPEL DE LA PRAGMÁTICA EN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES | 32 |

| | |
|---|----|
| 3.4.1. PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN NO VERBAL..... | 33 |
| 3.4.2. PRAGMÁTICA E INTELIGENCIAS PERSONALES..... | 35 |
| 3.5. COMUNICACIÓN NO VERBAL Y EDUCACIÓN EN VALORES..... | 36 |
| 4. PROPUESTA DIDÁCTICA | 40 |
| 4.1. DESTINATARIOS..... | 40 |
| 4.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS..... | 40 |
| 4.3. CONTENIDOS..... | 40 |
| 4.3.1. Contenidos comunicativos..... | 41 |
| 4.3.2. Contenidos gramaticales..... | 41 |
| 4.3.3. Contenidos temáticos y culturales | 41 |
| 4.4. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN..... | 41 |
| 4.4.1. Enfoque o pautas metodológicas que guían la unidad didáctica | 41 |
| 4.4.2. Evaluación | 43 |
| 4.4.3. Pautas de trabajo y agrupamiento de los alumnos | 43 |
| 4.4.4. Tiempo estimado | 43 |
| 4.4.5. Recursos materiales utilizados | 44 |
| 4.5. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS..... | 45 |
| 4.6. MATERIAL PARA EL PROFESOR..... | 71 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 81 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA | 83 |
| 7. ANEXOS | 86 |

1. INTRODUCCIÓN

Este *Trabajo Fin de Master* ha sido elaborado para obtener el *Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera*, en el curso académico 2017 – 2018, en la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad de Oviedo* (Asturias, España).

La elección del tema, *La comunicación no verbal y la relación con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal en el aula de ELE*, viene determinada por dos razones fundamentales. Por un lado, debido a la consideración de la comunicación no verbal como aspecto inevitable a la hora de querer alcanzar una situación comunicativa eficiente y exitosa en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Por otro, la pertinencia de este tema no solo se debe al creciente interés que se está demostrando hacia las inteligencias múltiples de Gardner, sino también a la inevitable correlación entre la comunicación no verbal y las inteligencias personales. Solo replanteándonos la manera en la que podemos y, de hecho, debemos interactuar entre los seres humanos, lograremos comunicarnos con personas de diferentes culturas y distintas maneras de ver e interpretar el mundo. Así lo explica Edward Hall en su libro “*La dimensión oculta*”:

Es grandemente necesario revisar y ampliar nuestro modo de ver la situación humana, ser más comprensivos y más realistas, no sólo para con los demás, sino también para con nosotros mismos. Es esencial que aprendamos a leer las comunicaciones silentes tan fácilmente como las escritas o habladas. Sólo haciéndolo así podremos llegar a otras gentes, tanto dentro como fuera de nuestros límites nacionales, como cada vez se nos pide más que hagamos (Hall 1972:13).

Desde hace algunas décadas, la concepción del término *inteligencia* está cambiando. Howard Gardner la define como «una interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en la cultura» (Gardner 2001: 45). Se trata por tanto de un fenómeno múltiple, donde coexisten diferentes inteligencias que pueden desarrollarse en función de diversos estímulos, lo cual dista mucho de aquellas teorías que defendían que se trataba de un concepto único, indivisible, y no modificable.

Esta afirmación supone un avance fundamental en la enseñanza de idiomas. La educación cambia radicalmente de perspectiva si se tiene en cuenta que las inteligencias pueden potenciarse o no dependiendo de las oportunidades y decisiones del individuo y

de las personas que le rodean. La competencia comunicativa debe ser, por tanto, trabajada, y para ello las inteligencias personales resultan indispensables.

La competencia comunicativa, en tanto que se refiere a las reglas de la cultura y sociedad que rigen el lenguaje en un momento concreto, repercute indiscutiblemente sobre la inteligencia interpersonal. Dicha competencia es la capacidad para comunicarse con los demás, interpretar correctamente el sentido y el contenido del mensaje y lograr emitir el discurso propio de manera precisa y concisa. Esta capacidad de ir más allá del lenguaje e inferir las intenciones y deseos ocultos la tienen las personas con una inteligencia interpersonal desarrollada. Por otra parte, el estudiante también se ve directamente condicionado por su inteligencia intrapersonal. Su autoconocimiento repercute sobre su autoestima, la cual no solo condiciona la manera en la que trabaja autónomamente, sino también el concepto de sí mismo que transmite a los demás.

Estas dos inteligencias mantienen un vínculo muy estrecho con la comunicación no verbal. Para analizar esta última se requiere un control de la inteligencia interpersonal, ya que nos permite captar los sentimientos de otros a través de su comportamiento no verbal. También es necesaria la inteligencia intrapersonal para desarrollar la comunicación no verbal, ya que cuanto más conciencia tenga una persona de sí misma, mejores herramientas poseerá para comunicarse por medios que van más allá de las palabras. Al mismo tiempo, ser consciente de la comunicación no verbal en uno mismo facilita el reconocimiento de sentimientos y emociones propias.

El presente trabajo Fin de Máster se centra en los siguientes objetivos principales:

- Analizar cómo y hasta qué punto afecta el conocimiento y el dominio de la comunicación no verbal y las inteligencias personales de Howard Gardner en el aula de ELE.
- Diseñar una serie de materiales y tareas didácticas sobre la comunicación no verbal y las inteligencias personales para el aula de ELE. A su vez, sugerir algunas recomendaciones para el profesorado sobre cómo usar e interpretar la comunicación no verbal y potenciar las inteligencias personales en el aula de ELE.

Además, se plantea otra serie de objetivos complementarios adicionales:

- Comprobar qué valor o importancia le dan el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes a la comunicación no verbal y a las inteligencias personales.
- Analizar algunos aspectos relacionados con el tema, como la teoría de la mente, la regla de Mehrabian, el efecto Pigmalión o la importancia de la comunicación no verbal y las inteligencias personales en la pragmática, entre otros.

A lo largo de todo el trabajo se intenta, en la medida de lo posible, utilizar palabras neutras para evitar un uso no sexista del lenguaje. En los casos en los que no se puede hacer, se recurre al género masculino como un recurso de economía lingüística para agilizar la lectura del texto.

2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

2.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

En este apartado se analizan conceptos clave relacionados con el tema. La revisión de numerosas definiciones propuestas por diferentes autores como Flora Davis, Desmond Morris, Paul Ekman, Fernando Poyatos, los hermanos Pease o Howard Gardner, lleva a una propuesta integrada y completa de los términos.

2.1.1. COMUNICACIÓN NO VERBAL

Es el proceso mediante el cual los seres humanos interactúan entre sí sin utilizar las palabras, emitiendo gestos, sonidos, movimientos o cualquier expresión que comunique. La comunicación no verbal es un término muy amplio que engloba diferentes áreas, las cuales son establecidas de diversas maneras en numerosas categorías. Tras la revisión de todas las encontradas se ha elaborado una de la manera más precisa posible, en la que la comunicación no verbal se divide en cuatro áreas distintas:

- Gestos y movimientos corporales. Es todo aquello que conforma el lenguaje o expresión corporal. Se pueden realizar a través de diversas partes del cuerpo como los pies, las piernas, el tronco, las manos, los brazos, el cuello o la cabeza.
- Expresiones faciales. La forman los gestos realizados a través de movimientos de algunas partes de la cara como la boca, la mirada, las cejas o los párpados.
- Categorías posturales. Pueden ser los cambios de postura, la orientación, las distancias, el contacto físico o la apariencia personal.
- Características de la voz. Entre las que destacan el tono, el timbre de voz, la velocidad al hablar, el volumen, el ritmo, la intensidad, las pausas empleadas o el silencio.

La comunicación no verbal puede tener lugar a través de todas estas áreas, tanto utilizadas en conjunto como empleadas de manera aislada.

2.1.2. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Fue propuesta por Gardner en 1983 junto con el resto de inteligencias múltiples. Esta inteligencia es la que lleva al individuo a conocerse a sí mismo. Supone el entendimiento y dominio de los sentimientos propios, así como ser capaces de manejar la conducta de uno mismo. Esta inteligencia permite interpretar el carácter, los estados de ánimo y las intenciones de uno mismo. Gardner define la inteligencia de la siguiente manera en su libro *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con buena inteligencia interpersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo (Gardner 1995:9).

Aquellos que posean una fuerte inteligencia intrapersonal les gusta trabajar solos, reflexionar y seguir sus intereses, por lo que destacan entendiéndose y analizándose a sí mismos, reconociendo sus puntos fuertes y débiles y estableciéndose sus propios objetivos. Por lo tanto, aprenden mejor reflexionando, trabajando autónomamente y haciendo proyectos a su propio ritmo.

2.1.3. INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Es una de las ocho inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner en 1983. Se trata de la capacidad del individuo para comprender a los demás. Así como la inteligencia intrapersonal supone saber interpretar el carácter, los estados de ánimo y las intenciones de uno mismo, la inteligencia interpersonal permite interpretar todo ello en otras personas. Aquel con buena inteligencia interpersonal es capaz de empatizar y comprender los sentimientos y emociones del resto:

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (Gardner 1995:8).

Las personas con una inteligencia interpersonal desarrollada les gusta socializar y son buenos empatizando con la gente, liderando, organizando, comunicando o resolviendo conflictos, por lo que aprenden mejor cooperando y compartiendo.

Ante la pregunta sobre quién es más inteligente, si Stephen Hawking o un Lionel Messi, es altamente probable que todo el mundo conteste, sin vacilación, que Stephen Hawking le sobrepasa notablemente en términos de inteligencia. Ahora bien, ¿qué es ser inteligente? Howard Gardner define el término inteligencia como «La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas» (Gardner, en Sánchez Crespo 2017:34). Por otro lado, la definición del diccionario de la Real Academia Española dice «Sustantivo; capacidad de comprender, capacidad de resolver problemas, habilidad, destreza y experiencia» (RAE). De este modo, encontramos que la resolución de problemas abarca un concepto extremadamente amplio. Está claro que ni Stephen Hawking ni ningún individuo en la tierra sería capaz de resolver todo tipo de problemas, poseer todo tipo de habilidades y destrezas o haber manejado cualquier situación como para contar con experiencia en todos los ámbitos. Desde luego que existen problemas que Hawking sería capaz de resolver y Messi no, pero también a la inversa. «Es legítimo pensar que las capacidades de los artistas sean tan cognitivas como las de los científicos» (Gardner, en Sánchez Crespo 2017:33).

Nos encontramos en una sociedad muy diferente a la que había en tiempos de la revolución industrial, en donde los métodos educativos preparaban a las personas para trabajar individualmente. En el mundo laboral actual es todo lo contrario, la interacción entre distintos trabajadores es fundamental para un correcto funcionamiento de la empresa. El contexto social actual requiere nuevas capacidades y habilidades que van más allá de lo que se cree comúnmente que es la inteligencia, como pueden ser la creatividad, la empatía, el liderazgo o la oratoria. Esto refleja la necesidad de replantearse el antiguo concepto de inteligencia y abrirse a los nuevos enfoques, entre los que se encuentra el propuesto por Howard Gardner: las inteligencias múltiples. Las ocho inteligencias son la naturalista, la lógico-matemática, la lingüístico-verbal, la visual-espacial, la musical, la corporal-cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal.

Las inteligencias personales juegan un papel primordial. “El modelo de Howard Gardner y sus Inteligencias Múltiples busca, en palabras suyas: ‘Un enfoque de la

mente radicalmente distinto y que conduce a una visión muy diferente de la escuela” (Sánchez Crespo 2017:31). Las inteligencias personales son, por lo general, las más descuidadas de todas las inteligencias múltiples. Esto se puede deber a que comúnmente se considera que todo el mundo tiene unas capacidades mínimas para relacionarse con los demás, y que los métodos de aprendizaje se adquieren por sí solos. «Cada cultura da importancia a un conjunto diferente de inteligencias y a una combinación distinta de las mismas» (Gardner, en Sánchez Crespo 2017: 30). El hecho de que existan diferentes maneras de procesar la información no conlleva a clasificar de una única forma la cantidad de inteligencias que posee el ser humano, pero sí lleva a afirmar la existencia de distintas áreas en el cerebro que corresponden a ciertas formas de la cognición. Es importante aclarar que Gardner no considera que exista un número concreto e incuestionable de inteligencias múltiples, sino que:

“Se definen y describen por separado tan solo para iluminar cuestiones científicas y para atacar problemas prácticos urgentes.” Quiere esto decir, por consiguiente, que no existen dichas inteligencias “como entidades físicamente verificables” sino que se presentan como “construcciones científicas” (Gardner, en Sánchez Crespo 2017:37).

Hace pocos años, un niño era o no inteligente, y no había nada que se pudiese hacer para cambiar dicha condición. Hoy en día, como hemos visto en las dos definiciones anteriores, entendemos que la inteligencia engloba capacidades, por lo que se asume que se trata de un aspecto modificable gracias a diferentes factores como pueden ser las experiencias vividas o los conocimientos aprendidos. Por lo tanto, el ser humano nace con una serie de capacidades naturales que puede llegar a desarrollar o no en el transcurso de su vida, dependiendo de la manera en la que cada una de ellas sea estimulada.

2.2. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU RELACIÓN CON LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

A pesar de que el auge de la comunicación no verbal sea relativamente reciente, se pueden encontrar estudios o referencias a esta en documentos y textos bastante antiguos.

En el famoso libro de Cervantes, “*Don Quijote de la Mancha*” (1605), Don Quijote le da un consejo a Sancho sobre cómo interpretar los sentimientos de Dulcinea, a través de la atención a su lenguaje corporal, “*acciones y movimientos exteriores*”, siendo este más fiable que el discurso oral:

Finalmente, hijo, mira todas sus acciones y movimientos, porque si tú me los relatares como ellos fueron, sacaré yo lo que ella tiene escondido en lo secreto de su corazón acerca de lo que al fecho de mis amores toca: que has de saber, Sancho, si no lo sabes, que entre los amantes las acciones y movimientos exteriores que muestran cuando de sus amores se trata son certísimos correos que traen las nuevas de lo que allá en lo interior del alma pasa (Cervantes, en Cabañas Martínez 2005:225).

De la misma forma que se habla de la comunicación no verbal en las relaciones sentimentales también se destaca la importancia de los gestos en todo tipo de relaciones interpersonales. Un ejemplo interesante es la publicación en 1872 del libro “*The Expression of Emotion in Man and Animals*” de Darwin, que tuvo una notable influencia sobre el estudio de las expresiones faciales (Darwin, 1872). En este libro, estableció seis emociones principales: felicidad o alegría, sorpresa, miedo, asco o repugnancia, tristeza, y enfado. Tras realizar diversos experimentos concluyó que la expresión de estas emociones es innata, debido a la coincidencia anatómica de los seres humanos. Sin embargo, apuntó que dichas expresiones innatas pueden modificarse en cualquier momento de la vida de una persona debido al contexto geográfico y social o a las experiencias vividas. En su libro, Darwin menciona a numerosas figuras de la época cuyas investigaciones fueron relevantes en sus estudios. Un ejemplo es el psicólogo Müller (1801), conocido entre otras muchas cosas por haber comprobado que los perros son capaces de distinguir expresiones faciales en los seres humanos.

Todo ello revela que la comunicación no verbal no es un tema nuevo, y que numerosos autores ya se habían interesado por este ámbito desde muchos años atrás.

Numerosos autores entre los que se encuentra Flora Davis (1976) entienden que para que una buena comunicación entre dos individuos se lleve a cabo, es necesario que ambos tengan un buen dominio de la comunicación no verbal. No solo necesitan ser conscientes de los mensajes que perciben sino también de los que ellos mismos transmiten. En 1983, tan solo siete años más tarde de la publicación del libro de Davis, Gardner establece su teoría sobre las inteligencias múltiples, la cual apunta en la misma línea que las observaciones de la psicóloga estadounidense, reconociendo que aquellos

individuos más exitosos a la hora de comunicarse son capaces de percibir sensaciones o sentimientos de otros a través de sus gestos, posturas o sonidos, además de poder empatizar con ellos y extraer conclusiones para conseguir un intercambio social efectivo (inteligencia interpersonal). Este asegura que una persona puede tener estas capacidades y, sin embargo, carecer de inteligencia intrapersonal, es decir, encontrarse con numerosas dificultades a la hora de querer reconocer los propios sentimientos o emociones, sin ser consciente de su mundo interior personal. De la misma manera, también afirma que una persona puede brillar por su inteligencia intrapersonal y, sin embargo, estar muy lejos de tener una inteligencia interpersonal desarrollada.

La comunicación no verbal puede contemplarse desde cinco disciplinas diferentes: la psicología, la psiquiatría, la antropología, la sociología y la etología (Davis 1976:18). La teoría de las Inteligencias Múltiples contempla dos inteligencias que repercuten directamente sobre la comunicación no verbal: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Los enfoques que interesan en este trabajo son los relacionados con el desarrollo intrapersonal (psicológico) y el desarrollo interpersonal (sociológico).

El enfoque sociológico contempla que la comunicación no verbal se ve influenciada por unas reglas de comportamiento. El estudio de estas reglas lleva a extraer aquellos contextos que derivan hacia unos comportamientos no verbales u otros. Este enfoque considera que la interpretación de la comunicación no verbal es muy subjetiva, puesto que puede variar entre grupos o culturas diferentes, por lo que está relacionada con la inteligencia interpersonal. La comunicación no verbal es entendida desde este enfoque como un fenómeno social y cultural en el que juegan un papel muy importante multitud de agentes, elementos y circunstancias, como pueden ser los ritos de interacción por medio de gestos y expresiones no verbales o las convenciones sociales que rigen la apariencia.

Por otro lado, el enfoque psicológico en la actualidad considera la comunicación no verbal como un reflejo de la personalidad del ser humano. La manera en la que una persona enuncia o provoca conductas muestra su carácter, sus sentimientos y sus emociones. Este enfoque estudia el análisis de la comunicación no verbal desde la inteligencia intrapersonal.

2.3. LA TEORÍA DE LA MENTE

A lo largo de los años, lingüistas y psicólogos han investigado el lenguaje y sus procedimientos, (tanto en cómo se adquieren o aprenden los idiomas, como en la propia estructura intrínseca de cada lengua), mientras que, debido a la limitada cantidad de información disponible, las preguntas sobre la función del idioma y sus orígenes evolutivos han sido ignorados en gran medida. No obstante, dichas cuestiones no deben ser pasadas por alto. Así lo defiende Dunbar en su libro *“La teoría de la mente y la evolución del lenguaje”*:

El fracaso en hacerlo es equivalente a describir con mucho detalle las estructuras mecánicas de un automóvil, pero negarse a preguntarse cómo los coches han llegado hasta aquí o para qué se usan. Si no entendemos por qué poseemos una característica (particularmente una que parece ser única en nuestra especie) nunca llegaremos a entender completamente sus propiedades o fracasos en casos individuales (Dunbar 1998:92).

A pesar de que en términos cognitivos tenemos mucho en común con nuestros antepasados, existen algunas características que nos diferencian. Nuestra intuición de que somos en algún sentido “más listos” y socialmente más complejos que nuestros parientes más cercanos, los simios, se ve respaldada por ciertas características. Una de ellas es la teoría de la mente, es decir, la habilidad de entender el estado mental del otro, o lo que comúnmente conocemos como “leer la mente”. Durante aproximadamente la última década, la teoría de la mente ha sido de gran interés para los psicólogos debido a dos razones. La primera es que los niños no la poseen al nacer, sino que la adquieren en alguna edad entre los tres y los cinco años. La segunda razón es que algunos individuos (a quienes convencionalmente identificamos como autistas) nunca adquieren la teoría de la mente. Se ha invertido, por lo tanto, un esfuerzo considerable en estudios para investigar tanto los procesos por los cuales los niños adquieren la teoría de la mente como la pregunta de por qué la carencia de esta forma una parte tan crucial en el autismo y sus síndromes asociados, tales como el síndrome de Asperger (Dunbar 2000:238).

Dunbar sugiere que la función principal del lenguaje es, desde sus comienzos, permitir el cambio de información social, lo que podemos entender por “cotilleo” para facilitar el

establecimiento de vínculos afectivos en grupos sociales grandes y dispersos. Otros beneficios complementarios pueden, por supuesto, ser vistos en términos de habilidad para monitorizar y controlar engaños sociales (Enquist & Leimar, en Dunbar 1998:98) y la distribución de propaganda maliciosa (Dunbar 1999:99). Una alta proporción de conversaciones humanas (por ejemplo, aquellas entre familiares que no conllevan sermones formales o que no sean de una naturaleza política o religiosa) son fieles a un intercambio de información social (experiencias personales sobre quién-está-haciendo-qué-con-quién, gustos, etc.) (Dunbar 1999:99).

La teoría de la mente es, por tanto, la habilidad de representar en nuestra mente lo que los demás tienen en la suya. Los animales, los autistas y los niños de hasta aproximadamente cuatro años carecen de ella, por lo que se basan en la anticipación de conductas. Al no ser capaces de leer la mente de los demás, lo que hacen es aprender a interpretar las conductas del resto. Cuando los autistas son aun niños se les nota más la carencia de la teoría de la mente, porque tienen menos experiencia. Frans de Waal, en su libro *“Primates y filósofos”*, define la teoría de la mente a través de un ejemplo:

Si por ejemplo usted y yo nos encontrásemos en una fiesta y yo creyera que nunca antes nos habíamos visto (aun cuando lo hubiéramos hecho), yo estaría elaborando una teoría sobre lo que le está pasando a usted por la cabeza (De Waal 2007:99).

Sin embargo, De Waal defiende que la teoría de la mente no es una característica propia de los seres humanos, sino que se trata de una facultad heredada, y que de hecho existe una teoría de la mente animal:

Dado que algunos científicos sostienen que esta habilidad es únicamente humana, resulta irónico que el propio concepto de la teoría de la mente tenga sus orígenes en las investigaciones con primates (De Waal 2007:99).

A través del siguiente ejemplo defiende que los simios muestran su capacidad para adoptar el punto de vista del otro, por lo que se puede asegurar que poseen la teoría de la mente:

El foso de dos metros de profundidad situado frente al viejo cercado de los bonobos en el zoo de San Diego fue drenado para su limpieza. Después de limpiarlo y de soltar a los simios, los cuidadores se dispusieron a rellenarlo de agua cuando repentinamente el macho más viejo, Kakowet, se acercó a la ventana, gritando y agitando frenéticamente los brazos, como si quisiera llamar su atención.

Tras muchos años, la rutina de limpieza le resultaba ya familiar. Varios bonobos jóvenes se habían introducido en el foso seco, pero no podían salir. Los cuidadores les dieron una escalera. Todos los bonobos salieron el foso por su propio pie salvo el más pequeño, que fue rescatado por Kakowet (De Waal 1989a, en De Waal 2007:101-102).

A partir de este primer ejemplo, explica que el mono más viejo, a pesar de no estar dentro del foso, se dio cuenta de que llenarlo con agua mientras los jóvenes bonobos estaban dentro no era una buena idea. Por otro lado, en el segundo ejemplo comenta lo significativo que son las actitudes distintas que tomaron un macho joven y una adulta, ambos siendo conscientes de la utilidad de la cadena para alguien que se encontrara en el fondo del foso y actuando en consecuencia:

Esta historia es igual que otra observación registrada en el mismo lugar una década más tarde. Para entonces, el zoo había tomado la sabia decisión de no rellenar el foso con agua, puesto que los simios no pueden nadar. Había una cadena colgando permanentemente hacia el interior del foso, y los bonobos bajaban siempre que les apetecía. Si Vernon, el macho alfa, desaparecía hacia el interior del foso, un macho más joven llamado Kalind rápidamente tiraba hacia arriba de la cadena. Kalind miraba entonces a Vernon con la boca muy abierta y un gesto travieso en la cara mientras daba palmadas contra la pared del foso. Esta expresión es el equivalente de la risa humana: se estaba riendo del jefe. En varias ocasiones, la única adulta, Loretta, se apresuró hacia el lugar de los hechos para rescatar a su compañero devolviendo la cadena al foso y vigilando hasta que Vernon hubiera salido del foso (De Waal 1989a, en De Waal 2007:102).

En los dos anteriores ejemplos vemos cómo estos animales actúan de una determinada manera. Sin embargo, ¿están estas acciones guiadas por un propósito en sus mentes? Christine M.Korsgaard defiende que los movimientos pueden ser descritos intencional o funcionalmente:

En la parte inferior de esa escala, nos encontramos la idea de un movimiento que puede ser descrito intencional o funcionalmente. En este sentido, el concepto de intención se aplica a cualquier objeto, tenga o no alguna forma de organización funcional, e incluyendo no solamente a seres humanos o animales sino también a plantas y máquinas. Dentro de la economía de un objeto funcionalmente organizado, algunos movimientos pueden ser descritos como dotados de intención. El corazón late para bombear la sangre, un reloj nos despierta, el ordenador nos avisa si escribimos una palabra erróneamente y las hojas de una planta se extienden en dirección al sol. Pero no hay indicación de que los objetivos que persiguen estos movimientos estén en las mentes de los objetos que se mueven, ni tan siquiera en las mentes de quienquiera que los haya creado. Atribuir un propósito concreto a estos movimientos simplemente refleja el hecho de que el objeto en cuestión está funcionalmente organizado (Korsgaard, en De Waal, 2007:141).

Algunas de estas percepciones están guiadas por la percepción del animal: las cucarachas corren a esconderse cuando intentamos aplastarlas con un periódico y las arañas se van acercando a la presa atrapada en su tela (Korsgaard, en De Waal, 2007:141). El hecho de que los movimientos de un animal estén guiados por su percepción y que, por lo tanto, estén bajo el control de la mente del animal, no significa que sean intencionales. Los seres humanos solemos tender a humanizar a los animales buscando una cierta armonía con ellos, y llegamos a dicha armonía a través de caminos equivocados.

Por lo tanto, se puede resumir que los movimientos de los animales tienen un propósito, pero no implica que dicho propósito esté en la mente del animal. Sea como sea que entendamos las intenciones de los animales, no es correcto dar por hecho que están pensando lo que pretenden conseguir o alcanzar. De esta manera se enlaza lo comentado anteriormente acerca de que los animales, los autistas y los niños de hasta aproximadamente cuatro años se basan en la anticipación de conductas al carecer de la teoría de la mente. Cuando tienen un propósito concreto en mente, aprenden de la experiencia a través del pensamiento y el recuerdo.

Por otra parte, Dunbar (2000) asegura que los seres humanos somos capaces de controlar altos grados de intencionalidad y que recurrimos a ellos en nuestro día a día (Dunbar 2000:239). De acuerdo con la sabiduría popular, podemos controlar hasta cinco o seis grados de intencionalidad (Dennett, en Dunbar, 2000:240), por lo que podemos llegar a pensar que «alguien cree que otro cree que un tercero piensa que una cuarta persona opina que a un quinto individuo le gustaría hacer algo con una sexta persona.» Dunbar (1999) afirma que en las novelas donde se cuentan las relaciones entre un triángulo amoroso, al implicar a tres personajes llegamos a la intencionalidad de quinta orden (Dunbar 1999:102). Kinderman, Dunbar & Bentall (en prensa) llevaron un estudio experimental de las habilidades de la teoría de la mente en adultos normales. En este estudio, se le presentaron a los sujetos una serie de historias, algunas de las cuales tenían que ser entendidas en términos de teoría de la mente y otras que requerían un análisis causal simple y memoria para eventos factuales en relaciones causales insertadas (Dunbar 1999:103):

Encontramos que los sujetos lo hacían igualmente bien en ambos tipos de tareas hasta una inserción de cuarta orden: los índices de error permanecieron constantes alrededor del 5-15%. Sin embargo, mientras que las tasas de error permanecieron

en este nivel en una inserción de quinta y sexta orden para tareas de causas físicas, las tasas de error crecieron significativamente en tareas de teoría de la mente de quinta orden hasta alrededor del 60%. Una tarea de teoría de la mente de quinta orden requiere que recuerdes que “A piensa que B piensa que C piensa que D piensa que E piensa algo”. Claramente, los sujetos encontraron este tipo de tareas excesivamente difíciles de hacer. La intencionalidad de cuarta orden probablemente representa el límite en el cual la gente normalmente opera en la vida real; la mayoría de situaciones cotidianas probablemente no requieren mucho más que una intencionalidad de segunda orden (Dunbar 1999:103).

Aquellas personas con la teoría de la mente muy desarrollada tienen la capacidad de contrastar estados mentales, es decir, son capaces de saber algo y darse cuenta de que otro tiene una idea equivocado de ello. Cuanto más desarrollada tenga una persona la teoría de la mente, mejor comunicador será en términos de comunicación no ostensiva. Para comprender esto es necesario hacer una distinción entre señales o conductas ostensivas y no ostensivas. Una señal o conducta ostensiva es aquella que se produce de manera intencional, como puede ser señalar el reloj a un sujeto que llega tarde, mientras que una señal o conducta no ostensiva no lee la mente, no tiene control consciente. Se hacen más a menudo que las ostensivas. Cuanta más desarrollada tenga alguien la teoría de la mente, más desarrollada tendrá la inteligencia interpersonal y más empático será. La teoría de la mente permite a la persona interpretar y predecir las conductas a través de los estados mentales que atribuye. Estos estados mentales pueden ser sentimientos, pensamientos, creencias o deseos, entre otras cosas. Si una persona tiene mucha facilidad para comprender los estados mentales de los demás, es capaz de ponerse en la piel de los otros, de empatizar.

En general, los seres humanos somos muy conscientes de qué compartimos con quién, es decir, adaptamos la conducta en función de los individuos. Esto lo podemos hacer gracias a la teoría de la mente. La comunicación no ostensiva y la comunicación ostensiva se entrenan de manera distinta. Para mejorar lo relacionado con la conducta ostensiva se puede pedir al sujeto que haga o deje de hacer o decir ciertas cosas: se le puede pedir a un español que no diga el verbo *coger* si va a visitar Sudamérica. En cambio, esto no funciona para lo relacionado con la conducta no ostensiva. No se le puede pedir a alguien que abra mucho los ojos o parpadee menos veces por minuto, sino que tiene que sentirse confiado, creerse un papel. Los actores, por ejemplo, interiorizan el papel, se creen lo que están representando. Los seres humanos estamos continuamente actuando: una adolescente no hablará de igual manera con su amiga que con su abuela.

Un dato es mutuamente manifiesto si lo conocemos todos y somos conscientes de tenerlo en común. Un claro ejemplo puede ser que un profesor universitario con alumnos españoles dé por hecho que todos saben que la capital de España es Madrid. Al comunicarnos hacemos datos mutuamente manifiestos. La comunicación no verbal no ostensiva no hace mutuamente manifiestos los datos. Si un chico que está comiendo se mancha, una chica lo ve y se da cuenta, el chico no tiene por qué saber que ella lo sabe. Normalmente, para que algo se vuelva un dato manifiesto hace falta comunicación ostensiva.

Se puede tener una teoría de la mente adecuada en la comunicación social pero aburrida en la competencia pública. Esto es ciertamente normal, ya que no tenemos una capacidad innata para hablar en público, puesto que no hay ninguna otra especie donde haya público, somos la única. No obstante, dicha capacidad puede ser perfectamente entrenada. Además, aquellas personas con la teoría de la mente muy desarrollada tienen la capacidad de contrastar estados mentales, es decir, son capaces de saber algo y darse cuenta de que otro tiene una idea equivocada de ello.

2.4. LA REGLA DE MEHRABIAN

Existen diferentes porcentajes que permiten calcular el impacto del componente no verbal en una situación comunicativa. Las cifras establecidas por el iraní Albert Mehrabian, una figura muy importante de la comunicación no verbal, son las más conocidas de manera internacional. Mehrabian investigó la importancia relativa de los mensajes inconscientes de sentimientos y actitudes. Los porcentajes sobre la comunicación verbal y no verbal que establece en 1950 son destacados por los hermanos Pease (2006) afirmando que, a la hora de comunicarse, las palabras pesan un 7%, lo vocal un 38% y la expresión corporal un 55%.

Sin embargo, la regla de Mehrabian (7%-38%-55%) ha dado lugar a multitud de interpretaciones y exageraciones, debido a la tendencia a generalizar las condiciones específicas de sus experimentos. El propio Albert Mehrabian aclara:

Por favor, note que ésta y otras ecuaciones en relación con la importancia relativa de los mensajes verbales y no verbales se derivaron de experimentos que tenían

relación con comunicaciones de sentimientos y actitudes (es decir, gusto-disgusto). A menos que un comunicador esté hablando acerca de sus sentimientos o actitudes, estas ecuaciones no pueden aplicarse (Mehrabian, 1981).

No existen medidas objetivas acerca de la información semánticamente interpretable, por lo que es muy difícil acordar qué porcentaje del mensaje es transmitido de manera verbal y qué porcentaje es transmitido de manera no verbal. Lo que sí está claro es que, si se emplea un uso adecuado de la comunicación no verbal, se logrará comunicar el mensaje de manera más eficiente.

2.5. RETICENCIAS AL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Alguna gente puede llegar a sentirse incómoda o incluso asustada al darse cuenta de la gran cantidad de información que puede transmitir a través de la comunicación no verbal.

Resulta desconcertante para una madre (o un padre) darse cuenta de que constantemente se comunica con su hijo pequeño a través de canales no verbales y que con frecuencia le transmite claramente sensaciones y reacciones de las cuales ni siquiera es consciente (Davis 1976:195).

Existe una estrecha relación entre el estudio de la conducta no verbal y la intimidad personal. Una persona puede guardar algún secreto o negarse a definir sus sentimientos, pero más difícil es controlar los movimientos corporales para esconder emociones o pensamientos. Esta relación entre comunicación no verbal e intimidad es comentada también por Enrique Vivas:

La comunicación no verbal es, por tanto y en última instancia, el peor enemigo de la intimidad. Por medio de ella, desaparece el secretismo que podemos tener en torno a lo que consideramos como propio, es decir como nuestro y de nadie más. Podemos proteger nuestra intimidad con palabras a base de no decirlas, pero la comunicación no verbal, en cuanto que escapa a nuestro control, es lo que hará fluir en ocasiones todo aquello que no queremos que salga (Vivas, 2016).

Flora Davis alude a una clara referencia de Freud sobre lo difícil que es ocultar las emociones.

Freud escribió: «Aquel que tenga ojos para ver y oídos para escuchar, podrá convencerse de que ningún mortal puede guardar un secreto. Si sus labios mantienen silencio, parloteará con las puntas de sus dedos; la traición brota de todos sus poros» (Davis 1976:80).

Este es, por tanto, otro motivo que justifica la importancia del estudio de este tema, en términos de saber controlar y regular la propia conducta no verbal y poder analizar la del otro. Para algunos, puede parecer amoral el hecho de enseñar a manejar e interpretar las expresiones corporales para controlar e identificar lo que se comunica a través de ellas, ya que puede dar lugar a que los conocimientos se empleen con el fin de mentir u ocultar información. Sin embargo, la defensa de la libertad individual es un principio que debe ser protegido para que las personas puedan dotarse de las herramientas que consideren oportunas, siendo en este caso una con el potencial de aportar muchos más beneficios que perjuicios tanto al individuo como a la sociedad en la que este se desenvuelve. Respecto a ello, Flora Davis comenta:

A mucha gente le hará demasiada gracia la perspectiva, un tanto ridícula, de vivir en un mundo en el que unos aprenden a leer el rostro mientras otros aprenden a mentir con la expresión facial. Sin embargo esta especie de toma y daca es probablemente tan antigua como la humanidad: un hombre aprende a hacer una lanza, otro inventa escudo, el primero mejora la lanza y así sucesivamente (Davis 1976:80).

Los seres humanos estamos continuamente expresando mensajes a través del canal no verbal, y la mayoría de las veces lo hacemos de manera inconsciente. La solución, por tanto, no está en oponerse a que las personas sepan manejar la comunicación no verbal, sino en brindar oportunidades para que los seres humanos puedan ser consciente tanto de los mensajes que transmiten como de los que recibe, favoreciendo así su propia inteligencia interpersonal y su inteligencia intrapersonal.

3. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES EN EL ÁMBITO DE ELE

Resulta imprescindible valorar el papel que el *Marco común europeo de referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* les otorga tanto a la comunicación no verbal como a las inteligencias personales. Dependiendo del grado de importancia que se atribuya a cada uno, se puede distinguir hasta qué punto el Consejo de Europa establece como fundamentales ambos temas en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

3.1. EL PAPEL LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES DENTRO DEL MCER

3.1.1. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL DENTRO DEL MCER

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* considera la comunicación no verbal en un subapartado dentro de *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*. El subapartado se divide en tres: *gestos y acciones, acciones paralingüísticas y características paratextuales*.

En cuanto a la primera, se consideran los gestos y las acciones como herramientas necesarias para producir tres tipos de enunciados diferentes: *señalar, demostrar con deícticos y acciones observables con claridad*.

Las acciones paralingüísticas – constituidas por el lenguaje corporal, el uso de sonidos extralingüísticos en el habla y las cualidades prosódicas – se distinguen porque todas ellas suponen significados convencionales. De este modo, el lenguaje corporal se encuentra aquí diferenciado de los gestos y acciones por sus significados convencionales que varían entre diferentes culturas. El *Marco común europeo de referencia* considera, por tanto, que el lenguaje corporal engloba los gestos, las expresiones faciales, las posturas, el contacto visual, el contacto corporal y la proxémica (Consejo de Europa 2002: 87). El uso de sonidos extralingüísticos es el segundo elemento que comprende las acciones paralingüísticas. Dichos sonidos no entran dentro del sistema fonológico lingüístico. Las cualidades prosódicas tampoco se clasifican dentro del sistema fonológico, y serían la cualidad de la voz, el tono, el volumen y la duración. La combinación de estos produce efectos paralingüísticos.

Por último, el MCER considera la categoría de las características paratextuales. Estas son las relacionadas con los textos escritos, como pueden ser ilustraciones, gráficos o características tipográficas. Compete a los usuarios del MCER la decisión de determinar qué relaciones entre acciones y palabras, comportamientos paralingüísticos y características paratextuales serán trabajadas. También se les otorga la capacidad de definir el tipo de destrezas a desarrollar y las situaciones en las que deben ponerlas en

práctica, valorando también, para ello, tanto las capacidades de las que se dotará al alumnado como el nivel de exigencia en ambas.

El lenguaje corporal también se menciona en el apartado de las competencias generales, concretamente en la competencia del conocimiento declarativo (saber), donde en lo relativo al conocimiento sociocultural se señala que una sociedad y cultura europea puede distinguirse de otras por siete características distintivas: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Acerca del lenguaje corporal se menciona únicamente que «*el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno*» (Consejo de Europa 2002:101).

Con todo, resulta esperanzador el hecho de que el MCER dedique un subapartado a la comunicación no verbal y la considere como parte de las *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*. No obstante, la mera categorización de los elementos que componen la comunicación no verbal produce una sensación de poca profundización, puesto que se echa en falta una justificación sólida que respalde la importancia que tiene la comunicación no verbal a la hora de aprender una lengua extranjera.

3.1.2. LAS INTELIGENCIAS PERSONALES DENTRO DEL MCER

Las inteligencias personales no se ven reflejadas con tal denominación dentro del MCER. En el apartado 2.1.1. *Las competencias generales del individuo* se mencionan las diferentes áreas de conocimiento relacionadas con el uso y aprendizaje de lenguas: «*Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.*» (Consejo de Europa 2002:37). Con ello, el MCER reconoce la individualización de las áreas de conocimiento, pero entendiéndola desde un punto de vista cultural o universal, y no desde las inteligencias múltiples.

En el capítulo 5. *Las competencias del usuario o alumno*, se clasifican las competencias en dos grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua.

Respecto a las competencias generales, el MCER las clasifica en función de los cuatro pilares de la educación establecidos por Jaques Delors a finales del siglo XX. Estos pilares surgen como respuesta a la creciente demanda educativa, defendiendo que la enseñanza cuantitativa ya no tiene sentido en la sociedad actual, sino que se deben enseñar conocimientos que permitan al sujeto adaptarse al mundo, que se encuentra en un constante cambio. *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir* son los cuatro pilares en los que se entiende que se basa la educación a lo largo de la vida. El MCER reconoce *aprender a conocer* como *saber aprender*, *aprender a hacer* como *saber hacer*, *aprender a ser* como *saber ser* y por último *aprender a convivir*, el cual el MCER lo denomina simplemente *saber*, y lo relaciona con el conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural).

Las inteligencias personales están directamente relacionadas con dos de los cuatro pilares. La inteligencia interpersonal con el *saber convivir* y la inteligencia intrapersonal con el *saber ser*. Sin embargo, en las competencias generales no se mencionan estas inteligencias ni siquiera cuando hablan del conocimiento declarativo (saber) o de la competencia «existencial» (*saber ser*). De mencionarlas, las englobarían en la competencia existencial (saber ser), puesto que se afirma que se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.

En conclusión, el MCER no defiende la comunicación no verbal y las inteligencias personales en profundidad. A la comunicación no verbal se le dedica un apartado de nivel tres (4.4.5.) estableciendo escuetas observaciones acerca de cómo llevarla al aula de idiomas. Por otro lado, a pesar de lo fundamental que resulta entender el paradigma educativo desde las inteligencias múltiples, estas últimas no son mencionadas, al menos con el término propio, ni mucho menos se reconoce la importancia de las inteligencias personales sobre el aprendizaje de los idiomas.

3.2. EL PAPEL LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES DENTRO DEL PCIC

3.2.1. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL DENTRO DEL PCIC

El inventario de saberes y comportamientos socioculturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) establece en el segundo apartado las relaciones interpersonales. Dentro de ellas se distinguen tres ámbitos distintos: el ámbito personal y público, el ámbito profesional y el ámbito educativo.

En las tres fases que comprenden cada ámbito (fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación), se señalan diversos aspectos relacionados con la comunicación no verbal: condiciones sociales y fórmulas de encuentros y saludos, movimientos y posturas corporales, saludos, concepción y uso del espacio o el sistema paralingüístico, entre otros.

Se puede decir, por tanto, que se reconoce el papel fundamental que tiene la comunicación no verbal sobre los saberes y comportamientos socioculturales. Los aspectos relacionados con la comunicación no verbal se especifican de manera correcta, puesto que no se hace una breve alusión a ella, sino que por el contrario se detallan los conocimientos específicos en cada apartado en concreto atendiendo a un orden lógico y coherente.

3.2.2. LAS INTELIGENCIAS PERSONALES DENTRO DEL PCIC

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* establece tres objetivos generales relacionados con tres dimensiones: el alumno como *agente social*, el alumno como *hablante intercultural* y el alumno como *aprendiente autónomo* (PCIC, 2006).

En cuanto a los aspectos relevantes de la primera dimensión, se disponen tres categorías: las transacciones, las interacciones sociales y los textos, tanto orales como

escritos. Es la categoría de las interacciones sociales la que compete la necesidad de albergar los aspectos relacionados con las inteligencias personales.

Respecto a los objetivos dispuestos en la segunda dimensión, el alumno como *hablante intercultural*, se destacan cuatro aspectos identificados en las competencias generales del MCER. Todos ellos se pueden, y deben, relacionar directamente con las inteligencias personales, puesto que son las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el «conocimiento del mundo» y la capacidad de aprender (PCIC, 2006).

La inteligencia interpersonal influye en las destrezas y habilidades interculturales en la medida que repercute en la capacidad de relacionarse del individuo y todo lo que ello supone, como la ruptura de los estereotipos o la tolerancia a lo diferente. Este tipo de inteligencia también afecta al «conocimiento del mundo», en tanto que una persona con una inteligencia interpersonal desarrollada es más tolerante con los valores y creencias diferentes a su propio país o cultura.

La inteligencia intrapersonal se relaciona directamente con la competencia existencial, puesto que esta requiere ciertas características individuales que permiten a la persona formarse su propio autoconcepto. Además, la capacidad de aprender también se relaciona con la inteligencia intrapersonal, ya que requiere de la habilidad para analizarse y entenderse a sí mismo a través de la reflexión y el autoconocimiento, además de saber establecerse objetivos y metas personales y saber sacar el máximo partido a los recursos disponibles.

Con todo, pese a la innegable relación de los objetivos generales con las inteligencias personales, estas no se ven explícitamente mencionadas.

3.3. EL EFECTO PIGMALIÓN

El efecto Pigmalión es denominado así por un mito griego en el que el rey de Chipre, cansado de no encontrar a la mujer perfecta, decide crear esculturas preciosas. Una de las esculturas, a la que le puso el nombre de Galatea, era tan perfecta que Pigmalión se enamoró de tal forma que actuaba como si estuviese viva. Al ver el amor tan fuerte de

este, Afrodita le dio vida a la estatua. Pigmalión quiso tanto a la mujer de sus sueños y creyó con tal fuerza que la escultura era real, que consiguió que la figura que él mismo había creado acabase siendo una mujer de verdad. La historia del rey Pigmalión es similar a la de Pinocho, en la que un carpintero italiano, que siempre quiso tener un hijo, talla con madera al niño de sus sueños, que acaba cobrando vida.

El efecto Pigmalión se hace realidad en el ámbito educativo a través de la profecía autocumplida o autorrealizada. Las expectativas que tiene el profesor sobre los alumnos repercuten en cómo van a ser estos tratados, y la visión que los alumnos tengan sobre sí mismos tendrá una repercusión directa en su inteligencia intrapersonal. El docente, que es quien dirige la clase, dará más oportunidades de aprendizaje a aquellos que considere más aventajados. Aunque el docente crea que no está comunicando sus preferencias o sus opiniones acerca de las capacidades de cada alumno, el hecho de no verbalizarlo no supone que no lo esté transmitiendo, ya que este puede lanzar multitud de estímulos en un solo día de ejercicio docente, lo cual condiciona enormemente la motivación de los alumnos. Dichos estímulos se manifiestan a través de hechos tan simples como que el profesor mire a aquellos alumnos que cree que van a contestar correctamente a sus preguntas sobre la materia. El docente condiciona de esta manera la actitud de los que conforman la clase, ya que es altamente probable que respondan aquellos alumnos a los que él se dirige con la mirada. El progreso académico depende, por tanto, en gran medida de la manera en la que los docentes tratan a sus alumnos, ya que dependiendo de cómo se vean tratados la inteligencia intrapersonal se desarrollará de una manera u otra.

Asimismo, el efecto Pigmalión también repercute directamente sobre la inteligencia interpersonal de cualquier estudiante de una lengua extranjera. Una de las competencias generales establecidas por el MCER es el conocimiento declarativo (Consejo de Europa 2002:99), dentro del cual encontramos el conocimiento sociocultural. Cada cultura tiene sus propias tradiciones culturales que marcan normas de comportamiento a los que los miembros de la sociedad deben adaptarse. Las relaciones personales, incluidas tanto las de poder como las de solidaridad, se ven marcadas por cada sociedad concreta y su cultura.

La inteligencia interpersonal se relaciona con todo tipo de relaciones personales, las cuales se organizan en el MCER en diferentes grupos: la estructura social y las

relaciones entre sus miembros, estructuras y relaciones familiares, relaciones entre sexos, entre generaciones, entre grupos políticos y religiosos, en situaciones de trabajo, con la autoridad, con la Administración y relaciones de raza y comunidad (Consejo de Europa 2002:100). Respecto a todos estos tipos de relaciones interpersonales, los alumnos pueden estar influenciados por estereotipos que nunca hayan llegado a poder contrastar con su propia experiencia. Su inteligencia interpersonal se verá, por tanto, marcada por su conocimiento en este ámbito.

El efecto Pigmalión puede ser criticado si se alude a la ambigüedad del resultado, es decir, a la posibilidad de que los resultados sean positivos o negativos, por lo que podría desencadenar cierta confusión. No obstante, tomando como ejemplo el explicado anteriormente, se entiende dicha ambigüedad, puesto que es razonable que, si el profesor tiene expectativas negativas hacia un alumno, este rendirá negativamente, pero si las expectativas del profesor hacia él son buenas, el rendimiento será positivo.

El efecto Pigmalión se relaciona también con la comunicación no verbal. Los condicionantes de la comunicación no verbal son la biología, la cultura, el sexo y la personalidad. Estos dos últimos son los que interesan para hablar de la relación entre el efecto Pigmalión y las inteligencias personales.

3.3.1. CONDICIONANTES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL: SEXO

Aunque las conversaciones femeninas parecen ser primariamente relacionadas con intercambio de información social, las conversaciones masculinas resultan ser más dedicadas a dar consejos y ejercitar la dominación social (Coates, Tannen, en Dunbar 1998:99).

Coates (en Dunbar, 1997: 99) ha mostrado, por ejemplo, que las conversaciones de las mujeres suelen estar estructuradas en una manera más colaborativa, con interlocutores comúnmente acabando las frases de los otros y a menudo hablando simultáneamente sin perder el hilo de la conversación; por el contrario, las conversaciones masculinas tienden a ser más formales en cuanto a su estructura con menos solapamientos en los actos de habla y menos fluidez. Las conversaciones entre el género femenino, por lo

tanto, parecen estar relacionadas mucho más con el “conocerse”, mientras que las conversaciones entre el género masculino son más competitivas y parecen estar intencionadas para adquirir o reforzar estatus, cuando se trata de un interlocutor masculino, o para atraer a una pareja cuando se trata de una interlocutora (Dunbar et al, en Dunbar 1998:99).

Estas diferencias parecen tener un muy temprano desarrollo biológico, ya que hay de hecho diferencias marcadas entre chicos y chicas, ambos en la velocidad de la adquisición del lenguaje y en la fluidez lingüística. Las chicas aprenden a hablar y a entender y usar la gramática significativamente más temprano que los chicos (Hirsh-Pasek & Golinkoff, en Dunbar 1998:100) y sus conversaciones están comúnmente más orientadas a aspectos íntimos y sociales.

En cuanto a la comunicación no verbal, en ninguna cultura la señalización masculina y femenina es igual. La socialización diferenciada de género es uno de los ámbitos donde más se puede notar el efecto Pigmalión. El entorno social muestra dos actitudes totalmente diferenciadas hacia un género u otro desde el momento del nacimiento. Una serie de documentales británica del año 2001 denominada *La mente en pañales (A Child's World)* recoge 6 capítulos sobre psicología evolutiva infantil. En el último capítulo *Niños y niñas*, se muestra un experimento psicológico sobre cómo las personas adultas cambian su comportamiento hacia los niños dependiendo del género. Desde que nacemos, somos tratados distintamente en función de ello. El vídeo muestra lo que le decían distintos adultos, tanto mujeres como hombres, al mismo bebé primeramente vestido de rosa y posteriormente vestido de azul. Cuando el bebé estaba vestido de rosa era tratado como alguien débil y frágil a quien había que proteger con delicadeza, y se le decían multitud de calificativos dirigidos a su belleza: a las mujeres se les educa para ser dependientes y menores de edad. El mismo bebé vestido de azul era calificado por los adultos como fuerte y valiente.

3.3.2. CONDICIONANTES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL: PERSONALIDAD

El segundo condicionante de la comunicación no verbal que se precisa comentar es la personalidad. Dependiendo del autocontrol que tenga una persona, será capaz de

decidir, en mayor o menor medida, cómo quiere ser visto por los demás. Cuanto más autocontrol posea alguien, más desarrollada estará su capacidad para adaptarse, ya que la gente autocontrolada cambia más fácilmente. El autocontrol se ve muy valorado en aquellas culturas colectivistas y en culturas con gran distancia jerárquica. Dentro del autocontrol hay tres condicionantes autorrepresentación motivada, sensibilidad y estilo.

En primer lugar, la autorrepresentación motivada empieza con la adolescencia. Los adolescentes se distinguen porque empiezan a tener privacidad, es decir, comienzan a tener autoestima. Todos llegamos a tener una autorrepresentación bastante motivada. Por otro lado, en cuanto a la sensibilidad, la gente con mucho autocontrol tiene más facilidad para cambiarla. La sensibilidad es la capacidad de reaccionar ante un estímulo. Por ejemplo, los españoles somos más insensibles (reactivos) a que haya gente en un espacio reducido al que vamos a entrar, como puede ser el ascensor. En tercer lugar, el estilo son ciertas permanencias que adapta la persona con la única finalidad de contentarse a sí mismo. Puede ser el ejemplo de una persona que lleva una prenda de ropa que, aunque esté pasada de moda, le gusta y se siente cómoda con ella y quiere llevarla pese a los posibles comentarios negativos de los demás.

Pese a haber personas con una fuerte independencia de campo, uno de los grandes miedos del ser humano en sociedad que comienza con la adolescencia pero permanece a lo largo de la vida, es el no encajar, no ser aceptados por el resto. En términos educativos, un estudiante teme siempre quedar ridiculizado por su desconocimiento.

Una profesora de un instituto americano quiso demostrarle esto a sus alumnos a través de un experimento¹. La profesora repartió a cada alumno una hoja en la que había escritos tres anagramas. Los alumnos tenían que reordenar las letras para formar una palabra, y en cuanto la tuviesen, tenían que levantar la mano. Lo que la profesora no les dijo es que repartió al azar dos listas de anagramas diferentes, y solo tenían en común la última palabra. Las dos primeras palabras de un modelo eran muy fáciles de resolver, mientras que las del otro eran irresolubles. Cuando los que tenían el modelo imposible vieron que ante la primera palabra la mitad de la clase la había resuelto en cuestión de segundos, se desmotivaron. Su autoconcepto empeoró aún más cuando llegó el turno de

¹ El vídeo se puede visualizar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=YOreJEP3TgY>

resolver el segundo anagrama y vieron de nuevo que les resultaba imposible y que en cambio la mitad la clase lo había resuelto sin problema. En cuanto llegó el turno de resolver el último anagrama, donde toda la clase tenía el mismo, los que lo hicieron bien fueron los mismos que habían resuelto los dos anteriores anagramas. No es casualidad que fracasasen aquellos alumnos que se habían visto cohibidos y frustrados anteriormente ante su incapacidad de resolver los anagramas.

Lo que la profesora les indujo a través de esta tarea se llama *indefensión aprendida*. Este concepto fue desarrollado por el psicólogo estadounidense Martin Seligman. En el ámbito escolar, se trata del comportamiento pasivo que asume un alumno respecto a una asignatura o tarea. Esta apatía surge de atribuir su éxito académico a acontecimientos que se encuentran fuera de su alcance, bien sean externos o internos. Si un alumno piensa, por ejemplo, que el profesor le tiene manía, es un acontecimiento externo, mientras que un acontecimiento interno sería que el alumno pensase que no es bueno en una asignatura concreta. En el caso del vídeo, el éxito de la tarea se ve condicionado por un acontecimiento interno, en el que los alumnos se sienten frustrados ante su incapacidad de resolver una tarea, por lo que se desarrolla un comportamiento pasivo ante la tercera palabra de la lista, la cual es la única resoluble.

La teoría reformulada de indefensión aprendida establece una predicción del desarrollo emocional y conductual de los niños. Esta defiende que hay un grupo identificable de niños que están en riesgo de déficits comportamentales y emocionales de indefensión aprendida. Específicamente, aquellos que poseen un estilo explicativo que habitualmente los lleva a ver las causas de malos eventos como estables en el tiempo y atribuir acontecimientos internos en lugar de externos, son especialmente vulnerables a un conjunto definido de déficits de indefensión aprendida. Estos déficits son pasividad, déficits cognitivos, tristeza, baja autoestima, baja asertividad y baja competitividad. Durante el curso de un año, se realizó un estudio longitudinal en el que fueron medidos los síntomas depresivos, los eventos vividos y los estilos explicativos² de 168 niños. Los síntomas depresivos y los estilos explicativos resultaron ser bastante estables a lo largo del año. Tal y como establece la teoría de indefensión aprendida, el estilo explicativo se

² El estilo explicativo es un atributo psicológico que indica cómo la gente se explica a sí misma por qué experimentan un evento en particular, ya sea positivo o negativo.

correlacionó con los niveles concurrentes de depresión y con el logro escolar (S Nolen-Hoeksema 1986:435).

Al igual que se puede inducir indefensión aprendida a los alumnos, también se puede potenciar la percepción que estos tienen de sí mismos con lo que respecta a su entorno escolar. Esta motivación podría llegar a solidificarse de manera que su autoestima se fortaleciese hasta el punto de no depender en tan gran medida del profesorado. Multitud de caminos llevan a la incrementación de la autoestima del alumnado, ya sea fomentando la participación, entendiendo el error como parte natural en el proceso de aprendizaje, proporcionando una retroalimentación positiva o adaptando las tareas a las posibilidades del alumno, entre otras muchas posibilidades. Además, para potenciar la autoestima de los alumnos, el propio profesor debe tener una buena autoestima y transmitir su optimismo y positivismo al alumnado.

3.4. EL PAPEL DE LA PRAGMÁTICA EN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

En este apartado se analiza la manera en la que afectan la comunicación no verbal y las inteligencias personales en la competencia pragmática de los estudiantes de una lengua extranjera, y cómo su dominio ayuda a mejorar dicha competencia.

Para conseguir una correcta comunicación en una lengua no solo hace falta tener un conocimiento completo de la gramática. Puesto que la comunicación no consiste únicamente en el intercambio de información a través de un código, es necesario conocer también otros factores que determinan el uso de dicha lengua, en este caso, del español. El acto comunicativo está configurado por diversos elementos que deben tenerse en cuenta para conseguir interpretar de manera correcta un enunciado. Para ello, resulta imprescindible conocer la información contextual. Por eso, la pragmática juega un papel fundamental, y sin ella, el dominio de la gramática no sería suficiente para poder llevar a cabo cualquier acto comunicativo. Escandell Vidal, en *“Introducción a la pragmática”*, define la pragmática como:

El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario (Vidal, 1993:16).

La importancia del dominio de la pragmática puede verse fácilmente a través de un ejemplo. Si un estudiante está de fiesta con otro en una discoteca y quiere marcharse a

casa pero no sabe cómo decírselo al compañero para no arruinarle la noche, no resultaría extraño que dijese una frase como “tengo sueño”, que sustituye a la de “me voy a marchar a casa”. Sin embargo, si este estudiante llega a clase y le dice lo mismo a su compañero, lo que realmente está queriendo transmitir no es el hecho de que se va a ir a casa, sino que está expresando que ha dormido poco la noche anterior.

Con todo, en cualquier proceso comunicativo siempre puede haber malinterpretaciones, como bien lo refleja la siguiente frase que se cita con frecuencia (aunque se desconozca su autoría) en la que se destaca la facilidad con la que podemos confundirnos: «Entre lo que pienso, lo que quiero decir, lo que creo decir, lo que digo, lo que quieres oír, lo que oyes, lo que crees entender, lo que quieres entender y lo que entiendes, existen nueve posibilidades de no entenderse». El estudio de la comunicación no verbal y el dominio de las inteligencias personales ayuda en gran medida a evitar muchas posibles confusiones que puedan surgir en los intercambios comunicativos.

3.4.1. PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

En algunas ocasiones, el contenido oral pierde significado sin algunas señales no verbales. Al entablar una conversación eficaz, tanto el emisor como el receptor muestran de manera no verbal que están prestando atención, tanto por medio de la mirada y la orientación de sus cuerpos, como a través de reacciones faciales o asentimientos de cabeza. Hasta tal punto es importante el manejo de la comunicación no verbal en el proceso comunicativo, que Flora Davis afirma que las ambigüedades verbales pueden ser aclaradas a través del lenguaje del cuerpo. En el caso de que el discurso oral no se ajuste al comportamiento no verbal, se creará a este último, por el hecho de que es más difícil de controlar conscientemente (Davis 1976:49).

Si no se conoce el tema de la comunicación no verbal, las probabilidades de enviar y percibir mensajes no verbales de forma inconsciente son mucho más altas. Esta inconsciencia puede conducir a muchos errores, llegando a pensar que la otra persona expresa algo que realmente no piensa o siente, como puede ser la emoción de enfado. Simplemente con la cara, los seres humanos pueden llegar a transmitir una enorme cantidad de gestos y estados de ánimo. De la misma manera que existen multitud de diferentes idiomas, también existen diversos tipos de señales no verbales dependiendo de la cultura o el lugar. El mismo gesto puede significar cosas muy distintas, o incluso

opuestas, en dos culturas diferentes, o no significar nada en una cultura mientras que en otra puede tener una interpretación clara. Es importante saber que las mayores diferencias culturales tienen que ver con «el espacio territorial, el contacto de los ojos, el tiempo de contacto físico y los gestos de insulto» (Pease 2006:12).

Morris (1977) habla de las diferencias culturales relacionadas con la existencia de “gestos simbólicos” (“symbolic gestures”). En lo que se refiere a ellos, existen dos problemas: que un significado sea representado por diferentes acciones, o que una misma acción sea representada por diversos significados, dependiendo de la cultura. La única solución es acercarse a la cultura con una mente abierta y aprender sus gestos simbólicos a la vez que su vocabulario. Un ejemplo que relata Morris tiene que ver con las “señales de estupidez” (“stupidity signals”):

En Arabia Saudí, la estupidez puede ser señalada tocando la parte párpado inferior con la punta del dedo índice. Esta misma acción, en otros varios países, puede significar incredulidad, aprobación, acuerdo, desconfianza, escepticismo, alerta, discreción, astucia, peligro o criminalidad. La razón por este caos de significados aparente es muy simple. La persona que señala al ojo, no está haciendo más que señalar la importancia simbólica del ojo como órgano que permite ver (Morris, 1977:31).

Es, por tanto, fundamental conocer si un gesto o comportamiento no verbal es universal o no. Flora Davis cita a Birdwhistell en su libro *“La comunicación no verbal”* cuando sobre los gestos universales afirma «no hay gestos universales. Que sepamos, no existe una expresión facial, una actitud o una postura corporal que transmita el mismo significado en todas las sociedades» (Davis 1976:43). Sin embargo, Allan y Barbara Pease, en *“El Lenguaje del Cuerpo”* (2006) consideran que sí existen este tipo de gestos, y explican que la mayoría de las señales básicas de comunicación son las mismas de todo el mundo. «La gente sonríe cuando está feliz y pone mala cara o frunce el entrecejo cuando está triste o enfadada» (Pease 2006:34). Estos gestos universales son lo que Morris llama “gestos expresivos” (“expressive gestures”). Igualmente, reconoce que están sujetos a influencias culturales. Por ejemplo, a pesar de que todos sonreímos, no lo hacemos ante las mismas ocasiones, ya que en algunas culturas como en la japonesa, la seriedad de los adultos es prácticamente una exigencia. El gesto expresivo de la sonrisa es, por tanto, universal, pero los patrones de comportamiento son locales.

El estudio de la comunicación no verbal debe ir acompañado del contexto en el que se produce, de lo contrario, las interpretaciones concluyentes serían mayoritariamente erróneas. «Nunca lograremos tener un diccionario fiable de gestos inconscientes, porque el significado debe buscarse siempre solamente dentro del contexto general» (Davis 1976:48).

Además, al inicio del estudio de la comunicación no verbal es muy fácil caer en el error de interpretar un único gesto sin relacionarlo con otros. Sacar conclusiones a partir de un gesto aislado del cuerpo es siempre un error. Por ejemplo, rascarse la cabeza es una señal de que la persona que lo hace muestra incertidumbre, sin embargo, también puede rascarse la cabeza por muchos otros motivos como, por ejemplo, por tener una erupción o por tener piojos.

Para poder acertar a la hora de interpretar, se debe buscar la congruencia entre la comunicación verbal y la no verbal. Por lo general, si no existe coordinación entre lo que una persona dice y lo que su lenguaje no verbal comunica, es recomendable fiarse más del lenguaje no verbal que del discurso verbal.

3.4.2. PRAGMÁTICA E INTELIGENCIAS PERSONALES

La pragmática se debe analizar dentro de un contexto social, puesto que cualquier acto de habla es un acto social. Cuanto más desarrolladas tenga una persona las inteligencias personales, mayor dominio de la pragmática poseerá. Una persona siempre tiende a pensar que sus interlocutores le leen la mente. No es raro oír una conversación de este tipo en un restaurante:

Clientes: - Queríamos comer.

Camarero: - Son las doce.

En esta situación, el camarero confía en las habilidades “telepáticas” de sus interlocutores. De manera educada, quiere mostrarles a los clientes que es muy temprano para comer, y consigue ser más educado al no verbalizar directamente la negación. Existen notables diferencias entre culturas a la hora de interactuar verbalmente en referencia a las formas y estrategias utilizadas por los hablantes de una

lengua. Escandell Vidal explica a través de un ejemplo que un mismo enunciado puede producir al menos tres efectos bien distintos (un efecto cortés, un efecto descortés y un desconcierto absoluto) dependiendo de la cultura. En países de lenguas eslavas como el polaco o el ruso, ante el enunciado *¿Puede usted pasarme la sal?*, no interpretarían una petición cortes como haríamos en España o en Inglaterra, sino que lo entenderían como una pregunta real. En Tailandia, este enunciado resultaría incluso descortés, ya que se verían molestos por poner en duda sus posibilidades de pasar la sal. (Escandell 1998:10).

Las diferencias culturales existentes, tales como la relatada anteriormente, pueden verse atajadas si el sujeto cuenta con las inteligencias personales desarrolladas. Estar abierto a nuevos cambios, tener una buena autocomprensión y autoconcepto, saber interpretar los sentimientos o deseos de otras personas, actuar de manera empática o identificar y ayudar en sus problemas a los demás, son habilidades relacionadas con las inteligencias personales y que resultan muy importantes a la hora de intentar comprender las diferencias culturales relacionadas con la pragmática.

3.5. COMUNICACIÓN NO VERBAL Y EDUCACIÓN EN VALORES

Un ser moral es un ser capaz de comparar sus acciones o motivaciones pasadas o futuras, así como de rechazarlas o aprobarlas. No existen razones para pensar que alguno de los animales inferiores posea esta capacidad (Charles Darwin, en De Waal 2007: 131).

Para hablar acerca de la relación entre la comunicación no verbal y la educación en valores es preciso valorar primeramente la moralidad en los seres humanos. La pregunta sobre si la moralidad es algo únicamente propio de los seres humanos o si por el contrario lo hemos heredado de nuestros antepasados es tratada a través de la explicación de la teoría de la capa establecida por el investigador holandés Frans De Waal. Este afirma que la moral tiene un fundamento en las emociones, lo cual contribuye a explicar que no es una característica exclusiva de los humanos, puesto que los animales también tienen emociones. Una concepción de la moral basada en la racionalidad sería menos atractiva para De Waal, porque le sería más difícil explicar que la moralidad también es característica de los humanos.

La «teoría de la capa» que defiende De Waal define la moralidad como una fina capa que recubre una naturaleza humana esencialmente amoral. Dicha teoría establece que la única fuerza que conduce a los seres humanos a obrar moralmente es la evitación de juicios negativos de los demás o posibles castigos. Además, afirma que somos amorales por naturaleza, defendiendo que compartimos con otros primates inteligentes una moralidad de naturaleza esencialmente social. Christine M.Korsgaard se opone a este argumento:

En mi opinión, la teoría de la capa no resulta muy atractiva. En filosofía, suele ir asociada a una determinada visión de la racionalidad práctica y de cómo esa misma racionalidad práctica se relaciona con la moralidad. Según esto, lo racional y lo natural es llevar al máximo la satisfacción de nuestros intereses personales. La moralidad entra pues en escena como un conjunto de normas que constriñen esta actividad de máximos. Estas normas pueden estar basadas en la promoción del bien común, más que en el interés individual. O pueden, como ocurre con las teorías deontológicas, basarse en otras consideraciones: la justicia, la imparcialidad, los derechos, o lo que quiera que sea. En cualquier caso, la teoría de la capa sostiene que estas restricciones, que se oponen a nuestra tendencia racional y natural a tratar de conseguir lo que es mejor para nosotros mismos, y que son en consecuencia antinaturales, se rompen con demasiada frecuencia. De Waal parece aceptar la idea de que es racional tratar de satisfacer los intereses, pero rechaza la idea vinculada a esta de que la moralidad es antinatural; consecuentemente, tiende a favorecer una teoría de la moralidad sentimentalista o basada en las emociones (Christine M.Korsgaard, en De Waal, 2007: 132-33).

Resulta un tanto paradójico atribuir la idea de que el interés propio es un concepto muy arraigado a un animal que requiere de tanta socialización como el ser humano. Es innegable que poseemos intereses privados, como puede ser el alimentarnos. Sin embargo, los seres humanos no estamos reducidos a la búsqueda de la satisfacción de unos intereses privados, sino que también tenemos inclinaciones que van más allá de nosotros, proyectadas hacia la sociedad en general. Muchas personas consideran que los estándares morales establecen la manera en la que nos socializamos entre los seres humanos, de tal manera que en prácticamente todas las ocasiones nos resulta algo natural.

Según Kant, la moralidad exige que tratemos a los demás como un fin en sí mismo, nunca como simples medios para conseguir nuestros fines. Evidentemente, no siempre somos capaces de tratar a todo el mundo y en todas las ocasiones según este criterio. Pero la imagen de alguien que nunca haya tratado a nadie más como un fin en sí mismo y que nunca haya sido tratado de la misma forma resulta aún más irreconocible que la de alguien que siempre haga tal cosa. [...] Hablaríamos, entonces, de una criatura que vive en un estado de soledad interior muy profunda, y que en esencia se considera la única persona en un mundo lleno de cosas potencialmente útiles, aunque algunas de esas cosas tengan vidas mentales y

emocionales, hablen o se defiendan. Resultaría absurdo sugerir que la mayoría de los seres humanos somos o queremos ser así, todo ello bajo una fina capa de moderación (Christine M.Korsgaard, en De Waal, 2007: 134-35).

Según De Waal, los animales actúan según el interés propio, pero para que esto sea verdad es necesario afirmar también que estos animales poseen capacidades más complejas como la de establecerse perspectivas de futuro. Resulta, por lo tanto, más coherente afirmar que se guían por el instinto, sus deseos o sus emociones. De la misma manera en la que a la hora de hablar de la teoría de la mente se afirma que los animales, los autistas y los niños de hasta aproximadamente cuatro años se basan en la anticipación de conductas para suplir la carencia de la teoría de la mente, también los animales se basan en la experiencia a la hora de establecer sus deseos según un orden de prioridad.

Una vez resuelta la pregunta sobre la procedencia de la moralidad en los seres humanos, ya se puede entrar a comentar la relación entre la educación en valores en el aula de ELE. Educación y valores son dos términos que deben ir ligados tanto en la teoría como en la práctica educativa. Los valores se conforman durante el proceso de socialización del alumnado en el cual intervienen diferentes agentes, como la familia y la escuela. La educación formal, impartida en el colegio, tiene un impacto muy significativo a la hora de hablar de la formación de la personalidad del alumnado. Toda intervención docente debe llevar consigo una educación en valores, es decir, no se deben enseñar únicamente de manera puntual sino de una forma intrínseca dentro del currículo. Algunas pautas de actuación de acuerdo con ello son la cercanía y el trato igualitario y respetuoso hacia todo el alumnado.

Carranza y Mora (2003) proponen un análisis de la propia actuación docente; consideran que aspectos como la capacidad de empatizar con el alumnado, la forma de dirigirse a ellos con el tono de voz utilizado, e incluso el uso que se haga del lenguaje corporal son claros exponentes de lo que debe presidir una educación en valores en el aula (Begoña Learreta 2006:39).

La comunicación no verbal es un recurso muy útil para la reflexión. A su vez, para llevar a cabo cualquier ejercicio de comunicación no verbal, la reflexión es fundamental. Para que los alumnos le puedan dar un sentido lógico a las tareas, es necesario que el profesorado se asegure de que estos entienden el propósito y la finalidad de los ejercicios. Igualmente, los profesores deben animar a los alumnos a que comenten, al final de la sesión, cualquier sensación experimentada antes, durante y

después de las actividades. Además, se han de poner en común aquellos problemas o dificultades encontrados y, en el caso de haberse solventado, comentar la manera en la que ha tenido lugar dicha resolución.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este trabajo se hace una propuesta didáctica que trata de favorecer el aprendizaje de la comunicación no verbal y las inteligencias personales en alumnos de español como lengua extranjera. Se presenta una sección de material para los alumnos y otra de material para el profesor.

4.1. DESTINATARIOS

Esta unidad didáctica está destinada para estudiantes adultos de cualquier edad y nacionalidad que intenten alcanzar un nivel B2, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia*. Esta propuesta didáctica está diseñada para alumnos que se encuentren en un contexto de inmersión en España en un centro dedicado a la enseñanza de español como lengua extranjera. El número de estudiantes de la clase no es específico, pero sería conveniente que no sobrepasase los 20 alumnos.

4.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Al finalizar la unidad didáctica, los alumnos han de ser capaces de lo siguiente:

- Perfeccionar la competencia comunicativa intercultural, tanto hablada como escrita.
- Expresarse e interactuar con fluidez y espontaneidad en la lengua española.
- Orientar la forma en la que el mensaje verbal y no verbal debe ser interpretado.
- Potenciar las inteligencias personales.
- Dominar la producción de mensajes asertivos.
- Controlar el modo y las formas del imperativo
- Aplicar algunas funciones comunicativas agrupadas bajo el epígrafe «Influir en el interlocutor» del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

4.3. CONTENIDOS

Los contenidos de la propuesta didáctica se dividen en tres grupos: contenidos comunicativos, contenidos gramaticales y contenidos temáticos y culturales.

4.3.1. CONTENIDOS COMUNICATIVOS

- Expresar sentimientos.
- Expresar opiniones y actitudes.
- Expresar gustos e intereses.
- Argumentar y contrargumentar.
- Relacionarse socialmente.
- Establecer la comunicación y reaccionar ante ella.

4.3.2. CONTENIDOS GRAMATICALES

- Repaso del imperativo.
- Ampliación del imperativo: el imperativo negativo.
- El imperativo y los pronombres.
- Omisión de la /d/ intervocálica.

4.3.3. CONTENIDOS TEMÁTICOS Y CULTURALES






- El psicodramaturgo, terapeuta y escritor argentino Jorge Bucay.
- La monologuista Eva Hache.
- Programa televisivo *Vaya Semanita*.
- Programa televisivo *La hora de José Mota*.

4.4. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

4.4.1. ENFOQUE O PAUTAS METODOLÓGICAS QUE GUÍAN LA UNIDAD DIDÁCTICA

Con el fin de trabajar la comunicación no verbal y las inteligencias personales de la forma más completa, eficaz e integral posible, se lleva a cabo una metodología participativa. Lejos de buscar un enfoque autoritario, se pretende que los alumnos sean agentes activos en la construcción de su propio conocimiento (enfoque constructivista

del aprendizaje). Las tareas están marcadas por cierta autonomía para aprovechar las motivaciones e intereses de los participantes, por lo que estos toman sus propias decisiones y son protagonistas de su aprendizaje. Esta propuesta se basa en los principios metodológicos incluidos en la “Pirámide de Aprendizaje” propuesta en 1946 por Edgar Dale, también conocida como “El cono de la experiencia”. Esta pirámide representa la profundidad del aprendizaje dependiendo del método empleado (ver la imagen 1 del Anexo). La mayor adquisición del aprendizaje, representada en la base del cono, se alcanza a través de una metodología activa, participativa, directa y con experiencias significativas. Las actividades propuestas están diseñadas de manera progresiva, es decir, la complejidad de las actividades va aumentando y se van completando tareas en las que los alumnos van perdiendo la vergüenza de manera gradual. El docente ayuda a los alumnos a “soltarse” y si es necesario, participa en las tareas y las reconduce. Las actividades están diseñadas de manera que los alumnos puedan desarrollar y trabajar sentimientos como la empatía y la solidaridad. Dado que algunas actividades son colaborativas, se necesita la ayuda de los demás para poder completar los ejercicios propuestos. De esta manera, los alumnos se conocen más a sí mismos (inteligencia intrapersonal) y a sus compañeros (inteligencia interpersonal). A lo largo de las actividades se busca potenciar la creatividad de los alumnos. La metodología descrita se ve respaldada por la teoría interpretativo-simbólica, la cual concibe la educación como una actividad compleja y no controlable técnicamente, sino de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento. Las actividades didácticas propuestas facilitan el desarrollo de la comunicación no verbal y las inteligencias personales, a la vez que promueven el ingenio, la creatividad y el desarrollo de las destrezas básicas de los alumnos. En cada actividad se puede ver qué destreza o destrezas se trabajan a través de los siguientes iconos:

-  Expresión oral
-  Expresión escrita
-  Comprensión auditiva
-  Comprensión lectora
-  Comprensión audio-visual

4.4.2. EVALUACIÓN

Al final de la unidad los alumnos harán una evaluación sobre el curso, sobre la unidad didáctica y sobre el docente (Ver Anexo X).

El docente, por su parte, realizará dos tipos de evaluación formativa, en la que el producto final se valorará en función del proceso:

- Una evaluación holística, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de los alumnos, valorando el trabajo en todas las diferentes formas de agrupamiento (individual, por parejas, en grupos y con toda la clase).
- Una evaluación del grado de obtención de los objetivos y contenidos planteados.

4.4.3. PAUTAS DE TRABAJO Y AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS

Además de las actividades individuales, la unidad didáctica presenta una gran cantidad de actividades comunicativas diversas. Algunas de ellas implican la colaboración de todo el grupo en conjunto, y otras el trabajo en parejas o pequeños grupos.

4.4.4. TIEMPO ESTIMADO

La unidad didáctica está diseñada para una duración de 8 sesiones, siendo cada sesión de una hora de duración.

| SESIÓN | CONTENIDOS A IMPARTIR |
|-----------------|---|
| Semana 1. Día 1 | Actividad 1 |
| Semana 1. Día 2 | Actividades 2 y 3 |
| Semana 1. Día 3 | Actividades 4 y 5 |
| Semana 1. Día 4 | Explicación teoría “expresiones y técnicas” |
| Semana 1. Día 5 | Actividades 6 y 7 |


| | |
|------------------------|---------------------|
| | |
| Semana 2. Día 1 | Actividad 8 |
| Semana 2. Día 2 | Actividad 9 |
| Semana 2. Día 3 | Actividades 10 y 11 |

4.4.5. RECURSOS MATERIALES UTILIZADOS

La propuesta didáctica cuenta con una parte para el alumnado y otra para el docente. En esta última se encuentran las soluciones de los ejercicios y algunas explicaciones que debe incluir el profesor, así como los materiales que se requieren usar, los cuales se encuentran impresos y listos para su directa utilización.


4.5. MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

ACTIVIDAD 1

-  1. El profesor va a repartir una lista con tres anagramas a cada alumno. Tendrás que reordenar las letras de la lista para formar una palabra. En cuanto tengas la primera palabra, levanta la mano. Una vez realizado el ejercicio, la profesora os va a explicar el concepto de indefensión aprendida. Debate con tus compañeros sobre ello.

UN ANAGRAMA es una palabra o frase que resulta de la transposición de letras de otra palabra o frase. Dicho de otra forma, una palabra es anagrama de otra si las dos tienen las mismas letras, con el mismo número de apariciones, pero en un orden diferente.

ROMA
MORA
AMOR
RAMO

-  2. ¿Alguna vez has dejado de hacer algo porque simplemente pensaste que no podías, sin ni siquiera haberlo probado? ¿Has retomado alguna vez algo que de pequeño te resultaba imposible y ahora eres capaz de hacerlo? (por ejemplo, un deporte, tocar un instrumento musical...) En parejas, coméntalo con tu compañero.

¿Conoces a Jorge Bucay? Vas a leer una historia que ha escrito, pero antes fijate en algunos datos del autor.

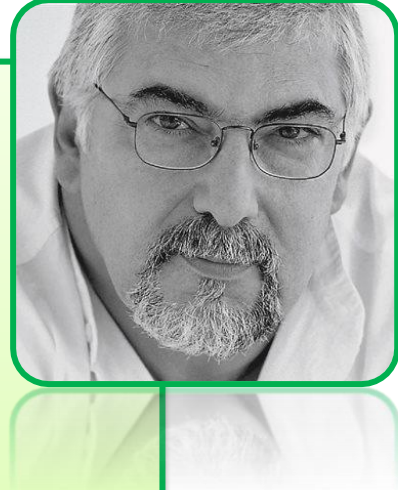
Jorge Bucay

Psicodramaturgo, terapeuta y escritor.

Nació en Buenos Aires (Argentina) en 1949.

A través de sus conferencias y libros que disponen de herramientas terapéuticas para intenta ayudar a los demás y que estos puedan ayudarse a sí mismos.

*Su libro *El elefante encadenado* (2008) es una fábula tradicional sobre la importancia de conocer nuestras capacidades y posibilidades.*



3. Presta atención al vídeo. ¿Cuál es la moraleja? Expresa tu opinión acerca del cuento con al resto de la clase.



4. Escúchalo de nuevo y completa las palabras que faltan.



5. Habiendo leído la historia y reflexionado sobre tu experiencia en relación a la actividad número dos, escribe una redacción de aproximadamente una cara acerca de una experiencia similar que te haya pasado o incluso que a día de hoy te siga sucediendo. Luego, léesela al resto de la clase.

EL ELEFANTE ENCADENADO - JORGE BUCAY

Cuando yo era pequeño me encantaban los

(1) _____, y lo que más me gustaba

de los circos eran los animales. Me llamaba

especialmente la atención el elefante que,

como más tarde supe, era también el animal

(2) _____, por casi todos los niños. Durante la función, la

enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza (3)

_____... Pero después de su actuación y hasta poco antes de

volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña

estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus

(4) _____. Sin embargo, la estaca era solo un minúsculo

pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y,

aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía (5) _____

que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza

podría liberarse con facilidad de la estaca y huir. El misterio sigue

pareciéndome evidente. ¿Qué lo sujeta? ¿Por qué no huye? Cuando yo

tenía cinco o seis años, todavía confiaba en la (6) _____ de los

mayores. Y entonces, pregunté a un maestro, un padre o un tío por el

misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se

escapaba porque estaba (7) _____. Hice entonces la pregunta

obvia: «Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?». La verdad es que

no recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo,

olvidé el misterio del elefante y la (8) _____, y solo lo recordaba

cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa

pregunta alguna vez.

Hace algunos años, descubrí por suerte para mí, que alguien había sido lo suficientemente (9) _____ como para encontrar la respuesta: el elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy pequeño. Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y (10) _____ tratando de soltarse. A pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era realmente demasiado dura para él. Imaginé que el elefantito se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro... Hasta que un día, un día terrible para su historia futura, el animal aceptó su (11) _____ y se resignó a su destino. Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque cree, pobre, que no puede. Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió realmente poco después de nacer. Y lo peor es que jamás ha vuelto a (12) _____ seriamente ese recuerdo. Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza... Así es también, todos somos un poco como el elefante del circo: **vamos por el mundo** atados a cientos de estacas que nos restan (13) _____. Vivimos pensando que «no podemos» hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Hicimos entonces lo mismo que el elefante, **grabamos en nuestra memoria** este mensaje: no puedo, no puedo y nunca podré. Hemos crecido llevando ese mensaje que nos (14) _____ a nosotros mismos y por eso nunca, nunca volvimos a intentar liberarnos de la estaca. Cuando, a veces, sentimos los grilletes y hacemos sonar las (15) _____, **míramos de reojo** la estaca y pensamos: no puedo y nunca podré.





5. Fíjate en las expresiones del texto que aparecen en **negrita**. Relaciona cada expresión con el significado que tienen en el texto.

- A. Mostrar una cosa con orgullo excesivo.
- B. Retener algo que no se va a olvidar con el paso del tiempo.
- C. Ver algo con disimulo o temor.
- D. Sacar de raíz algo que está metido en un lugar o cosa.
- E. Demostrar esperanza firme hacia una persona o una cosa.
- F. Despertar el interés y curiosidad de alguien.

| EXPRESIÓN | SIGNIFICADO |
|---------------------------------------|-------------|
| 1. Llamar (especialmente) la atención | |
| 2. Hacer gala de (algo) | |
| 3. Arrancar (algo) de cuajo | |
| 4. Grabar (algo) en (nuestra) memoria | |
| 5. Mirar de reojo (a algo) | |
| 6. Confiar en (algo) | |



6. A. Fíjate en las palabras subrayadas. ¿Conoces el significado de todas ellas? Con la ayuda de un compañero, clasifícalas en la tabla según sean sustantivos, adjetivos o verbos.

| SUSTANTIVOS | ADJETIVOS | VERBOS |
|-------------|-----------|--------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



B. ¿Qué términos indican sentimientos? Subráyalos en la tabla.



7. Relaciona las palabras que has subrayado en la tabla con cada dibujo. Si es necesario, modifica la palabra para formar un adjetivo y concuérddalo. Fíjate en el ejemplo.



1. Impotente



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.

Con la comunicación no verbal se pueden expresar:

- **Sentimientos:** amistad, odio, amor, envidia, lástima, etc.
- **Estados de ánimo:** alegría, tristeza, indiferencia, etc.
- **Sensaciones:** frío, calor, fatiga, etc.
- **Conceptos:** grande, pequeño; duro, blando; alto, bajo; largo, corto; etc.

- **Objetos, animales, plantas, etc.**
- **Acciones:** trabajar, estudiar, comer, beber, etc.
- **Ideas, pensamientos, historias, etc.**

ACTIVIDAD 2



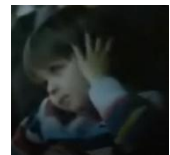
1. **Visionado del anuncio de Movistar sin sonido. Fíjate en las cuatro personas que aparecen en el anuncio y, en parejas, escribid lo que consideraréis que cada una quiere decir con sus gestos.**

| |
|----------|
| 1. _____ |
| 2. _____ |
| 3. _____ |
| 4. _____ |



2. **A continuación, vuelve a ver el vídeo, esta vez con sonido:**

- ¿Crees que dichas actitudes pueden variar en una misma persona en diferentes situaciones?
- ¿Crees que cada gesto tiene un significado universal o que varían entre distintas culturas?
- ¿Cómo de importantes consideras la comunicación no verbal en las relaciones humanas?



3. **Lee el siguiente caso y escoge una de las tres respuestas posibles:**

La señora Pérez, una vendedora de productos vitamínicos entra al domicilio del señor Martínez, un cliente potencial. La señora Pérez lo saluda con un apretón de manos y se le acerca mirándolo directamente a los ojos hasta llegar a una 1 pulgada de su nariz. ¿Cómo se podría sentir el Sr. Martínez? ¿Cuál podría ser su reacción?




- a) No le parecerá extraño y actuará dentro de la normalidad.
- b) Se sorprenderá y no sabrá cómo reaccionar.
- c) A pesar de que no le parece del todo correcto, actuará con toda naturalidad.

Observa:

La cultura, el género y otros aspectos, como pueden ser el estatus social condicionan la comunicación no verbal. A su vez, es muy probable que la reacción de un puertorriqueño sea distinta a la de un estadounidense, o un alemán.



ACTIVIDAD 3

-   1. Vas a ver un vídeo de un programa de televisión, *El club de la comedia*, en el que una monologuista, Eva Hache, bromea sobre el lenguaje no verbal. Antes de verlo, con la ayuda de un compañero intenta adivinar que expresión está demostrando en cada una de las imágenes.
- 



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



2. ¿Acertaste en cada una de las imágenes? Comenta con el resto de la clase lo que pensabas que era antes de ver el vídeo.

Eva María Hernández Villegas (Eva Hache)



Nació en Segovia, España, en 1971.

Actriz, cómica y presentadora española de televisión.

Participó como monologuista en algunos programas de la cadena humorística *Paramount Comedy* y en 2003 ganó el cuarto Certamen de Monólogos de *El club de la comedia*.




ACTIVIDAD 4

-   1. El siguiente vídeo es de un programa de comedia, Splunge, en el que a los dos personajes no les hace falta recurrir al lenguaje verbal para expresar diversas cosas. Tras el segundo visionado, intenta completar los huecos que faltan.

SPLUNGE – COCHE AVERIADO

- Hola
- Ah, hola
- ¿Qué tal? Perdone por el (1) Es que, ¡uf! Que le pasa al (2)
- Pues que estoy intentando (3) pero se ve que no (4)
- No (5), nada. Bueno, nada, voy a probar yo no vaya a ser que (6) ¡caro! Voy a ver. Nada, nada. ¿Ha mirado en el (7)
- Sí, pero yo no (8)
- Voy a mirar yo no vaya a ser que (9) Vamo a ver, vamo a ver. ¡Buenooo! Pues esto va a ser él (10)
- ¡No me diga! ¿Y eso es muy (11)
- No es que sea muy (12) es que yo no tengo para (13)
- ¡Coño!
- Pero bueno, voy a llamar no vaya a ser que ahí (14)
- Sí, a ver si ahí (15)
- Caro, caro. ¡Paco! ¿Oye no tendrás ahí.....¡eso! Sí, pues tráemelo para acá en la carretera de..... ¡ahí! En el kilómetro..... ¡eso! Venga, ta luego.
- ¿Qué dice que sí (16)
- Que sí que sí, que vamos que sí que viene para acá y yo me voy que yo aquí no (17)
- Oiga y su compañero va a saber (18)
- ¡Ui! Sí, sí, sí. Seguro que sabe (19) Venga.
- Pues nada, oiga, que muchísimas (20)
- Nada, nada no se preocupe. Venga, encantao.



-  2. En parejas, intenta crear una breve situación parecida a la del vídeo, en la que pueda llevarse a cabo una buena comunicación sin falta de decir algunas palabras. Representala al resto de la clase.

ACTIVIDAD 5



1. ¿De dónde crees que pueden surgir los malentendidos? ¿Puedes comentar alguno que te haya pasado en tu experiencia hablando español? ¿Y en tu idioma nativo?



2. Mira el vídeo sin sonido. ¿Qué tipos de sentimientos crees que muestra cada uno? ¿Qué gestos, movimientos, posturas te llevan a pensar que muestran dichos sentimientos?



3. Subraya las peticiones que escuches en el vídeo.

Observa:

Desarrollar estrategias de aprendizaje te puede ayudar a solucionar determinados conflictos lingüísticos.

La comunicación no verbal puede suponer una estrategia muy útil en cualquier intercambio comunicativo. A su vez, extraer el significado de palabras por el contexto o a través de un proceso de formulación de hipótesis, puede resultarte de gran utilidad.

LA IMPORTANCIA DE HACER LAS PREGUNTAS CORRECTAS

1. *¿Podrías ayudarme con una cosa?*
2. *Perdona, ¿tienes fuego?*
3. *¿Sería mucho pedir que te estuvieses quieto?*
4. *¿Te importaría decirme la hora?*
5. *¿Dejarás de bromear de una vez?*
6. *¿Te importaría decirme dónde está?*
7. *¿Me ayudas a buscar a mi perro?*
8. *¿Sabes si mañana tenemos examen?*
9. *Perdona, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?*
10. *Oye, ¿podrías hacerme un favor?*



EXPRESIONES Y TÉCNICAS ³

Para aceptar...

¡Faltaría más!

Claro que sí, ¡solo faltaba!

¡Pues claro que sí! ¡Tú tranquilo/a!

Sí, no te preocupes que ya me encargo yo.

Sí, hombre, por mí no hay ningún problema.

¡Por supuesto, hombre/mujer! ¡Cuenta conmigo!

Encantado...tú pídemelo todo lo que necesites, que siempre que pueda te ayudo.

Sí, claro, si eso no es nada.

Pero bueno, hombre, ¿cómo no me lo has pedido antes? ¡Si no me cuesta nada ayudarte!

Ya sabes que mientras pueda yo te ayudo encantado/a.

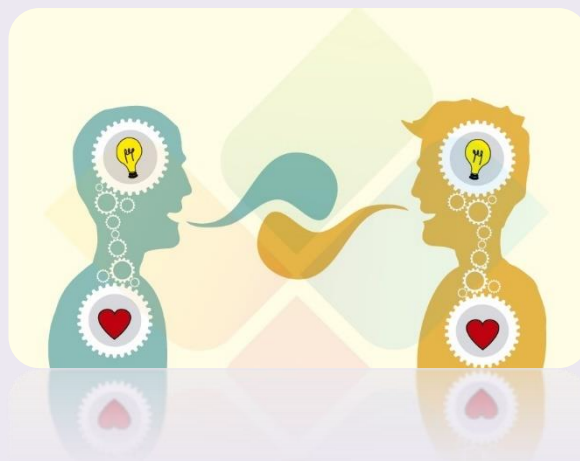
¡Eso ni se pregunta



Para denegar...

- Asertividad para rechazar peticiones. Expresar la negativa de forma clara, breve, segura y amable.

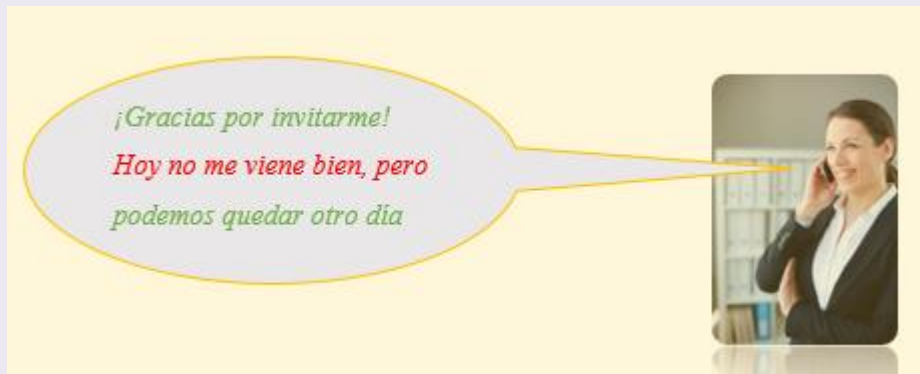
- No enfadarse
- No levantar la voz
- No hablar de más
- No salirte del tema
- No dejarte convencer
- No dar demasiadas explicaciones
- No sentirte culpable por rechazar la petición



³ Algunas ideas de la sección “expresiones y técnicas” han sido extraídas de la página: <https://eliarocapsicologa.files.wordpress.com/2016/02/hacer-y-rechazar-peticiones.pdf>

- **Técnica del sándwich.** Se usa para “suavizar” mensajes que pueden resultar molestos al interlocutor. Expresar algo positivo inmediatamente antes y después de emitir un mensaje. Ejemplo:

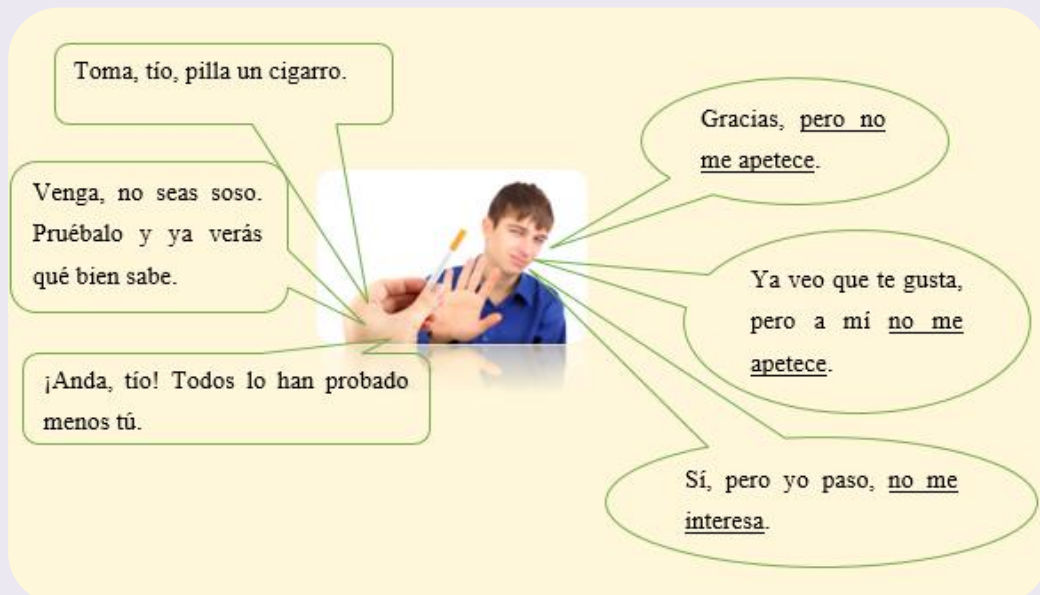
Si un amigo te invita a cenar y no te apetece ir, puedes responder:



- **Técnica de disco rayado.** Consiste en repetir lo que queremos sin enfadarnos, ni ceder a los intentos del otro de que hagamos lo que nos pide cuando no queremos hacerlo.

Ejemplo:

Un amigo te invita a fumar y tú no quieres hacerlo:



Para pedir...

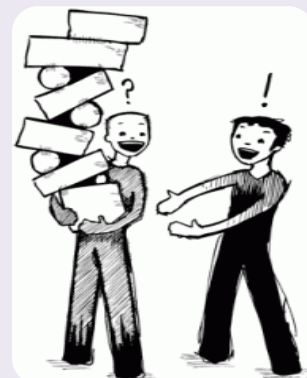
Oye, quería pedirte un favor...

Oye, quería preguntarte si...

Oye, ¿puedes/podrías...?

¿Me puedes/podrías hacer un favor?

Oye, ¿estás libre esta tarde? Es que tengo un problema y...



- Con un imperativo

Ayúdame a lavar los platos, por favor.

- El presente (directo)

¿Me ayudas con/a...?

¿Me ayudas a lavar los platos?

¿Me ayudas con las bolsas de la compra?

- El uso del condicional (suave)

Oye, ¿te importaría ayudarme a lavar los platos?

Oye, ¿a ti te importaría ayudarme con las bolsas de la compra?

- ¿Sería mucho pedir que + imperfecto de subjuntivo? *

¿Sería mucho pedir que lavases los platos por un día?

¿Sería mucho pedir que me ayudases con las bolsas de la compra?



- Con el futuro:

*¿Dejarás de moverte en algún momento? ¡Estoy harto/a! **

*¿Te callarás de una vez? ¡Me tienes hasta las narices! **

*Muestran enfado.

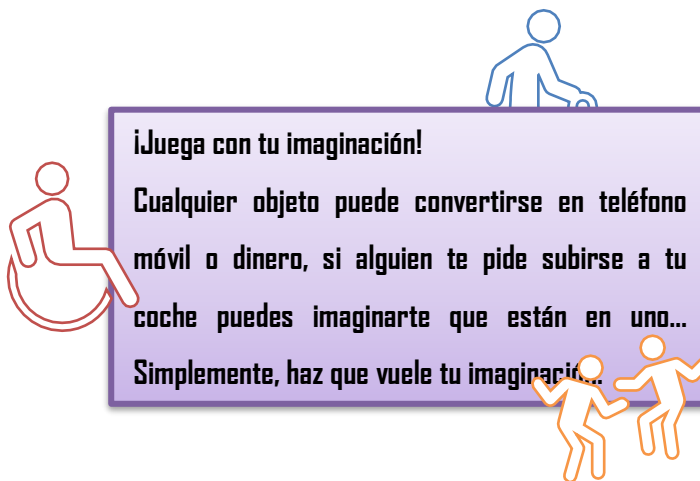
ACTIVIDAD 6



1. El profesor va a repartir una tarjeta por alumno. En ella está escrito lo que cada uno tenéis que interpretar. Sin que nadie pueda leer tu tarjeta, muévete por el espacio de la clase representando lo que te ha tocado e interactuando con los demás.

El imperativo y los pronombres

- **Con la forma afirmativa, los pronombres van detrás del verbo, formando una sola palabra:**
Escríbemelo, por favor, que no lo entiendo.
- **Con el imperativo negativo, los pronombres van delante del verbo y separados de él:**
*No me lo digas otra vez.
¡Qué pesado eres!*



2. Os habéis puesto en el lugar de la persona que os ha tocado representar. Comenta con qué dificultades te has encontrado (las de un sordo, un ciego, un vendedor, un autoestopista...)



3. ¿Has empatizado y cedido ante las peticiones de los demás? Explica por qué.



4. Con el resto de la clase, comenta cómo te has sentido a la hora de realizar la actividad (presionado por la proximidad corporal de aquellos que piden favores, intimidado por aquellos que invaden el espacio corporal dando abrazos repentinos, impotentes por no poder ver las reacciones de los demás...)



Recuerda:

El tono de voz, los ritmos, el volumen, los silencios o el timbre de voz a veces suelen confundirse con elementos relacionados con la comunicación verbal. Sin embargo, al ser elementos que dependen de las emociones o intenciones del emisor más que del significado de las palabras que se emiten o enuncian, responden a factores asociados a la comunicación no verbal.

ACTIVIDAD 7



1. ¿Te consideras una persona feliz? ¿Crees que vivimos en una sociedad en la que las personas no están a gusto consigo mismas? Debátelo en grupos de cuatro.

Fue un programa de sketches de humor del País Vasco emitido cada semana entre 2003 y 2006.

Trataban aspectos de la vida cotidiana, burlándose de cualquier tema o tabú como la política, las relaciones de pareja, la amistad, la inmigración, el trabajo o la muerte.



Puedes ver estos programas por internet para aprender español a la vez que te diviertes y conoces aspectos de la vida española.



2. Antes de ver el vídeo, intenta deducir en qué momento el doctor le dice las siguientes frases a su paciente. Únelas con el texto.

A. - ¿Pero en qué se basa para decir algo así? ¿Por qué es tan cruel consigo mismo?

B. - Tranquilo. Para empezar, le voy a recetar un amante para su mujer, una hipoteca abusiva a treinta años y una adicción a los porros para su hijo. ¿Que esto no les funciona? Iríamos a una medicación más agresiva. Abortos familiares, un cáncer para usted o incluso llegados al extremo, incluso puedo recetarle un hijo del Cádiz.

C. - A ver, tranquilícese y dígame en confianza. ¿Cuál es su problema?

D. - Verá, a veces la mente humana nos juega malas pasadas, y nos hace pensar eso por momentos, pero no se asuste, seguro que es una ilusión.

E. - Bien, tranquilo, puede ser que usted sufra de felicidad, pero yo creo que estamos aún a tiempo, ¡podemos ayudarle!

F. - Bien, en el trabajo puede irle bien, pero no se preocupe, a toda la gente que le va bien en el trabajo, le va mal con su pareja.



3. Mira el vídeo *En el psicólogo (el hombre feliz)* del programa televisivo *Vaya semanita* y comprueba si acertaste al completar lo que le dice el doctor al paciente.

- Doctor, estoy nervioso. Yo no sé si vengo a tiempo o es muy tarde ya, y...

- (1)

- Es algo que me tiene aterrorizado. Creo...creo que soy feliz.

- (2)

- Le hablo en serio, doctor, no es ninguna paranoia mía. Yo creo que soy feliz, que soy totalmente feliz. Tiene que ayudarme a acabar con esto.

- (3)

- En el trabajo por ejemplo yo antes era un peón de carga y descarga y ahora me han ascendido a jefe de ventas. Con despacho, secretaria, triple sueldo, tres meses de vacaciones... es insoportable.

- (4)

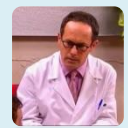
- ¡No! Mi mujer... ¡Dios!... yo antes era de los de polvo a lo conejero, y ahora puedo estar horas ahí, dale que te pego...y ella... me ama. ¡Dios, mi mujer me ama de verdad!

- (5)

- Yo es que lo veo a usted aquí, sin ningún cliente, con un sueldo miserable, pasándolas putas para llegar a fin de mes, y le envidio doctor, ¡le envidio!

- (6)

-Oiga, oiga, sin pasarse tampoco eh, a ver si al final voy a preferir ser feliz y todo.



| Persona | Afirmativo | Negativo |
|--------------------|---|---------------------------------------|
| Tú | Come = a la 3ª persona del singular del presente de indicativo | no comas presente subjuntivo |
| Usted | coma presente subjuntivo | no coma presente subjuntivo |
| Nosotros/as | comamos presente subjuntivo | no comamos presente subjuntivo |
| Vosotros/as | comed infinitivo: -r > -d | no comáis presente subjuntivo |
| Ustedes | coman presente subjuntivo | no coman presente subjuntivo |

Las formas del imperativo se usan con diferentes fines:

Para dar órdenes

Para dar permiso

Para tranquilizar o dar ánimos

Para pedir ayuda

Para aconsejar o sugerir

Para expresar mandatos informales





Para invitar

Para pedir un objeto

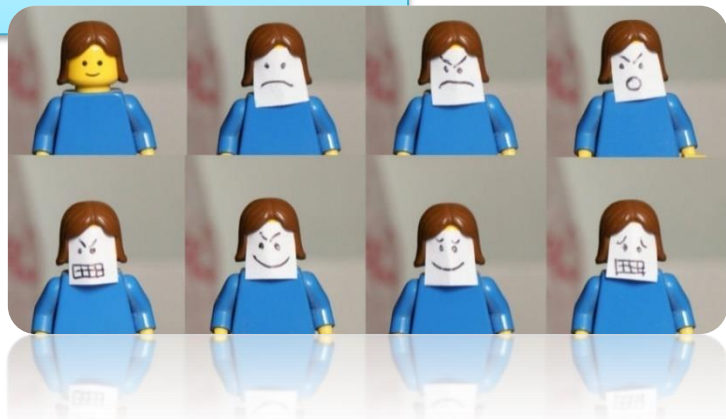
Para dar instrucciones



ACTIVIDAD 8

-  1. Escoge uno de los sentimientos o emociones de la tabla e intenta representarlo en grupos de cuatro a tus compañeros. El resto tiene que adivinar cuál has representado.
-  2. Lee los siguientes siete textos escritos por alumnos españoles de segundo de la ESO. Todos ellos explican o representan una emoción o sentimiento de la tabla. Relaciónalos.
-  3. Crea un texto breve como los que has visto. Puedes elegir cualquier emoción o sentimiento, bien sean de la tabla como cualquiera que se te ocurra.
-  4. Lee tu texto delante de toda la clase. Los demás tienen que adivinar de qué sentimiento o emoción se trata.

| | | | |
|------------|-----------|-----------|-----|
| MOTIVACIÓN | MIEDO | INQUIETUD | IRA |
| ALEGRÍA | VERGUENZA | DOLOR | |



EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (1) _____

Andaba nervioso por las calles de Madrid. La gente observaba con curiosidad sus movimientos desorientados a lo largo de la rambla. ¿Cómo iba a poder explicarle a su mujer que había perdido el trabajo? No iba a ser capaz de confesarlo. Su familia vivía de lo que él ganaba trabajando... ¿cómo iban a arreglárselas ahora? ¿Cómo iba a mantener a sus hijos? No podía encontrar un trabajo estable a tiempo...

El hombre siguió andando sin rumbo por la gran avenida con la cabeza llena de preguntas sin respuesta.

Paula Pérez

EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (2) _____

Empezaba el partido, era la primera final que jugaba. Desde dentro del vestuario se escuchaba la impaciencia del público. En el vestuario estábamos todas cogidas de las manos, mirando a nuestro entrenador, transmitiéndonos las unas a las otras las ganas de ir a por todas, la fuerza necesaria para poder afrontar todo lo que viniese y lo más importante, dando toda nuestra confianza a cada una de nuestras compañeras.

Al acabar la explicación de nuestro entrenador dimos un grito, un grito para nosotros, esta vez no iba ni para el público ni para asustar al equipo contrario, iba para entrar a pista pisando fuerte desde el primer momento, para marcar territorio.

Clàudia Mèrida

EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (3) _____

Es el sentimiento maligno y perturbador por excelencia principalmente causado por la posesión de una mente inquieta. Es básicamente causado por la incesante búsqueda del porqué. Cuantas más explicaciones le damos a las preguntas que más tememos más acumulamos en nuestros pensamientos. Puede parecer absurdo que nos provoquemos algo parecido a ello, pero si nuestra mente es capaz de crear e imaginar cosas fantásticas también es capaz de pensar cosas verdaderamente horribles. Normalmente es una de las emociones que mejor enmascaramos, pero también es la que más nos desborda, la angustia no para de golpearnos con sus fuertes olas de dolencia. Por esto creo que cambia a las personas, al ser un sentimiento tan difícil de conllevar nos hace renovar nuestra forma de ver las cosas.

Laura Alpuente

EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (4) _____

Cuando vamos a hacer algo que nos gusta (visitar a tus abuelos, ir a un parque de atracciones, darse un atracón de chucherías) sentimos esta sensación. Todas estas cosas nos hacen felices. Sentirse así está muy bien, ya que cuando estés con otras personas, estas lo notarán.

Es curioso cómo puede propagarse. Cuando estás así, las personas de tu alrededor se contagian.

Definitivamente, todas las personas del mundo deberían estar así más a menudo.

Ian Arumí

EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (5) _____

Es ese sentimiento de inseguridad que no puedes controlar, te sonrojas sin querer o tienes la voz temblorosa. Esto sucede cuando no te sientes a gusto con lo que te rodea o de forma involuntaria. Suele aparecer cuando tienes un error en público o por humillación de otras personas.

Marta Aranda

EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (6) _____

Hay una afección contagiosa, un sentimiento que saca nuestro verdadero ser, nos demuestra nuestras debilidades y de lo que somos capaces. Se contagia con los rumores, historias o simplemente por nuestros pensamientos. Acecha en lo desconocido, pasado o futuro y la única manera de derrotarlo es encararlo, mirarlo a los ojos y entender que no nos puede frenar; y que al seguir nuestro camino descubriremos más temores, de los que podemos aprender y nos ayudarán a crecer.

Darío Gorostiza

EMOCIÓN O SENTIMIENTO: (7) _____

Ese sentimiento de rabia, dolor, sufrimiento. Esa sensación de malestar, de tristeza camuflada en el dolor. De querer desahogarse, estar solo o llorar. Eso que muchas veces se convierte en violencia. Eso que pagamos con personas inocentes, indefensas, que no tienen ninguna culpa. Ese sentimiento causado por el miedo, simplemente miedo.

Ariadna Bret

ACTIVIDAD 9

EXPRESIONES QUE MANIFIESTAN EMOCIONES

¡Menuda pasada!

¡Qué gozada!

¡Menuda gozada!

¡A mal tiempo, buena cara!

No quiero ser aguafiestas, pero...

¡Vaya palo!

¡Qué palo!

¡Vaya guay!

Seamos optimistas

¡Qué lástima!

Tú no te preocupes

¡Yupi!

¡Que va a salir todo bien, hombre!

¡Vaya lástima!

No veo la luz al final del túnel

Es estupendo

¡Ánimo!

Estoy muy dolido por...

Estoy muy ilusionado

Tengo esperanza en...

¡Cómo mola!

¡Vamos, hombre! ¡No te preocupes!

No hay de qué preocuparse

¡Bravo!

Hoy no tengo un buen día

Estoy teniendo una mala racha

¡Conmigo no hay quien pueda!

No es por ser pesimista, pero...

No veo la luz al final del túnel...

¡Menudo palo!

¡Qué guay!

¡Qué alegría me has dado!

No seamos pesimistas

Es imposible que vaya a salir bien

Estoy entre la espada y la pared

¡No me lo esperaba para nada!

Estoy en el mundo de yupi

Lo veo todo de color rosa

¡Ya verás como saldrá todo bien!

¡A por todas!

Dudo mucho que esto salga bien

Me ofende mucho que...

Tengo muchas ganas

¡Hurra!

¡Anda ya!

No hay nada que temer

¡Olé!

Estoy sobre la cuerda floja



1. La clase se agrupa en cinco grupos. A cada grupo se le asigna una de las cinco emociones, para que busquen en la tabla las expresiones que corresponden a la emoción que le ha tocado. Luego se expone al resto de la clase para comprobar si el resto están de acuerdo o no.

| | | |
|--------------------------|---------------------|------------------|
| OPTIMISMO 😊 | SORPRESA 😱 | ALEGRÍA 😄 |
| TRISTEZA O PENA 😞 | PESIMISMO ☹️ | |



2. El profesor va a repartiros tarjetas con distintos problemas. Hablad con cada compañero de la clase para contarles vuestro problema. Luego escucha el suyo y aconséjale utilizando las expresiones de arriba.

ACTIVIDAD 10



1. ¿Alguna vez has hecho algo que no querías por miedo a decir *no*? En grupos de tres personas detalla la situación para que tus compañeros te aconsejen posibles respuestas asertivas que podrías haber dado.

La **ASERTIVIDAD** es una habilidad social que se trabaja desde el interior de la persona. Se define como la habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir los sentimientos de los demás, ni menospreciar la valía de los otros, sólo defendiendo sus derechos como persona.

<http://www.psicologoonlinedevicente.com/aser>



2. Lee el siguiente texto. Imagínate que te llamas Jaime y que tu amigo Jose aparece en tu casa a las tres de la mañana. Completa el diálogo con lo que le responderías a Jose.



3. El texto era una transcripción de un vídeo de un programa de televisión, *La hora de José Mota*. Míralo y compara tus respuestas con las que le da Jaime a Jose.

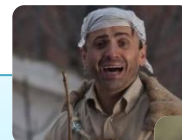


4. ¿Qué respuestas te han parecido más asertivas, las tuyas o las del personaje del vídeo? ¿Cambiaríais algo de lo que le dice para que las respuestas sean más asertivas? Coméntalo con el resto de la clase.

La hora de José Mota

Fue un programa televisivo humorístico presentado y protagonizado por José Mota entre el 2009 y el 2012 con 40 episodios repartidos en 3 temporadas.

En sus programas hacía parodias de otros programas, series o películas, imitaba a políticos, famosos o personajes históricos y creó varios personajes ficticios como *La Vieja'l visillo* o *La Blasa*.



- Jose, ¿qué haces aquí? Son las tres de la mañana.

- Ya lo sé, Jaime, buenas noches. Es super tarde, ¿tienes un momentito?

- (1)

- Vengo a estas horas y estoy fatal, vengo a molestarte y no, no quiero... si quieres me paso mañana.

- (2)

- Estoy... estoy fatal tío...déjalo.

- (3)

- Que estará tu mujer durmiendo.

- (4)

- No, no, no, no. Por favor, no te molestes de verdad, en absoluto, o sea, me refiero, na, na ...

- (5)

- Es que no...

- (6)

- Que va...no va por ahí la...la cuestión, no va por el lao del... ¿Te acuerdas del banco? Si el banco al principio... hace como seis meses... tío, yo pensaba... Bueno, con Marta antes...

-

(7)

- Ah sí. Está ahí, ¿eh? Ya está ahí, ¿eh? Ya. Con Marta, ya sabes, estaba todo arreglao. Y anoche, macho, me viene con la entidad encima, se me echa encima. Me han dejao en la calle, tío. Sin piso...

- (8)

- Estoy tirao...estoy tirao, tío.

- (9)

- Estoy tirao.

- (10)

- No te he pedido nunca nada, Jaime.

- (11)

- No te he pedido... nunca antes...yo no.

- (12)

- Necesito seis meses venirme a vivir a tu casa. (Pausa larga). Déjalo.

- (13)

- Mejor yo solo.

- (14)



- No, no, no, de verdad, no, mira. ¿Qué necesidad tenéis vosotros como pareja de estar aguantando...? Alquiláis un local que me quedo yo... me quedo yo mejor. Si es que voy a estar mejor yo y vais a estar mejor vosotros. No, de verdad. Si es que, además, si es que me he acostumbrao ya. Llevo como un año y medio viviendo solo y ya es tontería, ¿verdad? Que te lo agradezco igual.

- (15)


- No, déjala, no la despiertes. Si ya que está ahí, si eso ya que se quede.



Omisión de la d intervocálica en sílaba final de palabra

La omisión de la /d/ intervocálica en sílaba final de palabra es un rasgo característico del español conversacional. La solemos omitir cuando hablamos, especialmente en conversaciones.

| | |
|-----------------|------------------|
| mirado | /miráo/ |
| prado | /práo/ |
| vado | /báo/ |
| rebelado | /rebeláo/ |
| arado | /aráo/ |
| cansado | /kansáo/ |

-  **5. Encuentra en el texto palabras en las que se produce la omisión de la *d* intervocálica.**

ACTIVIDAD 11

Otra forma de decir que *no* es respondiendo de manera indirecta. Resultaría normal que escuchases a un español responder de una manera que parece que está hablando de otra cosa, incluso no solo para rechazar una invitación o una petición. Un ejemplo típico es el siguiente:



1. La profesora os va a repartir bocadillos como los de la imagen. Los verdes son proposiciones, preguntas o peticiones y los azules son las respuestas. Cada bocadillo verde tiene una pareja azul. Muévete por la clase y habla con tus compañeros para ver si encuentras tu pareja.

4.6. MATERIAL PARA EL PROFESOR

ACTIVIDAD 1

1. Solución

| Lista A (asequible) | Soluciones |
|---------------------|-------------|
| 1. Nula | 1. Luna |
| 2. Praga | 2. Pagar |
| 3. Alicante | 3. Caliente |

| Lista B (no asequible) | Soluciones |
|------------------------|-----------------|
| 1. Azul | 1. Sin solución |
| 2. Vinagre | 2. Sin solución |
| 3. Alicante | 3. Caliente |

Este ejercicio pretende que aprendan el concepto de indefensión aprendida y lo que implica en su aprendizaje. Una vez realizado el ejercicio, se explicará a los alumnos que se han repartido al azar dos listas con anagramas diferentes que solo tenían en común la última palabra. Las dos primeras palabras de un modelo eran muy fáciles de resolver, mientras que las del otro eran irresolubles.

Es altamente probable que los alumnos que tenían la lista B no hayan sido capaces de descifrar el tercer anagrama, mientras que es seguro que casi todos los que tenían la lista A han podido descifrarlo. Es importante explicarles que el autoconcepto de los que tenían la lista B se vio altamente afectado al ver que no eran capaces de solucionar el anagrama y que en cambio la mitad la clase lo había resuelto sin problema. En cuanto llegó el turno de resolver el último anagrama, donde toda la clase tenía el mismo, los que lo hicieron bien fueron los mismos que habían resuelto los dos anteriores

anagramas. No es casualidad que fracasasen aquellos alumnos que se habían visto cohibidos y frustrados anteriormente ante su incapacidad de resolver los anagramas.

2. Respuesta libre

3. Respuesta libre

Enlace del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ftBQlq-ksQk>

4. Solución

- | | | | |
|--------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1. Circus | 2. Preferido | 3. Descomunales | 4. Patas |
| 5. Obvio | 6. Sabiduría | 7. Amaestrado | 8. Estaca |
| 9. Sabio | 10. Sudó | 11. Impotencia | 12. Cuestionar |
| 13. Libertad | 14. Impusimos | 15. Cadenas | |

5. Solución

- | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|
| 1. F | 2. A | 3. D | 4. B | 5. C | 6. E |
|------|------|------|------|------|------|

6. Solución

| SUSTANTIVOS | ADJETIVOS | VERBOS |
|-------------------|------------------|--------------------|
| Estaca | Minúsculo | <u>Aprisionaba</u> |
| <u>Impotencia</u> | <u>Poderosa</u> | <u>Resignó</u> |
| Grilletes | <u>Coherente</u> | <u>Liberarnos</u> |
| | <u>Indefenso</u> | |
| | <u>Agotado</u> | |

7. Solución

- | | | | |
|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 1. Impotente | 2. Poderosa | 3. Coherente | 4. Resignada |
| 5. Agotado | 6. Liberada | 7. Aprisionada | 8. Indefensa |

ACTIVIDAD 2

1. Respuesta libre
2. Respuesta libre
3. Respuesta libre

ACTIVIDAD 3

1. Solución

Enlace del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2sACR6i5X70>

- | | | | |
|------------|-------------|--------------|-----------|
| 1. Alegría | 2. Tristeza | 3. Sorpresa | 4. Enfado |
| 5. Dolor | 6. Orgullo | 7. Vergüenza | |

2. Respuesta libre

ACTIVIDAD 4

1. Solución. Algunas de ellas pueden variar ligeramente.

Enlace del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pUbV8Z-0MP4>

- | | | | | |
|------------------------------------|----------------|----------------|----------------------------|-------------|
| 1. Retraso | 2. Coche | 3. Arrancarlo | 4. Avanza | 5. Avanza |
| 6. No lo hayas hecho bien/no sepas | 7. Capote | 8. Sé de eso | 9. Haya problema de cables | 10. Capote |
| 11. Caro | 12. Caro | 13. Arreglarlo | 14. Tengan | 15. Tienen |
| 16. Tienen/vienen | 17. Pinto nada | 18. Llegar | 19. Llegar | 20. Gracias |

2. Respuesta libre

ACTIVIDAD 5

1. Respuesta libre

2. Respuesta libre

Enlace del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=rVIIuOUggPM>

3. Solución. Las peticiones que se escuchan en el vídeo son las oraciones 2,6 y 9.

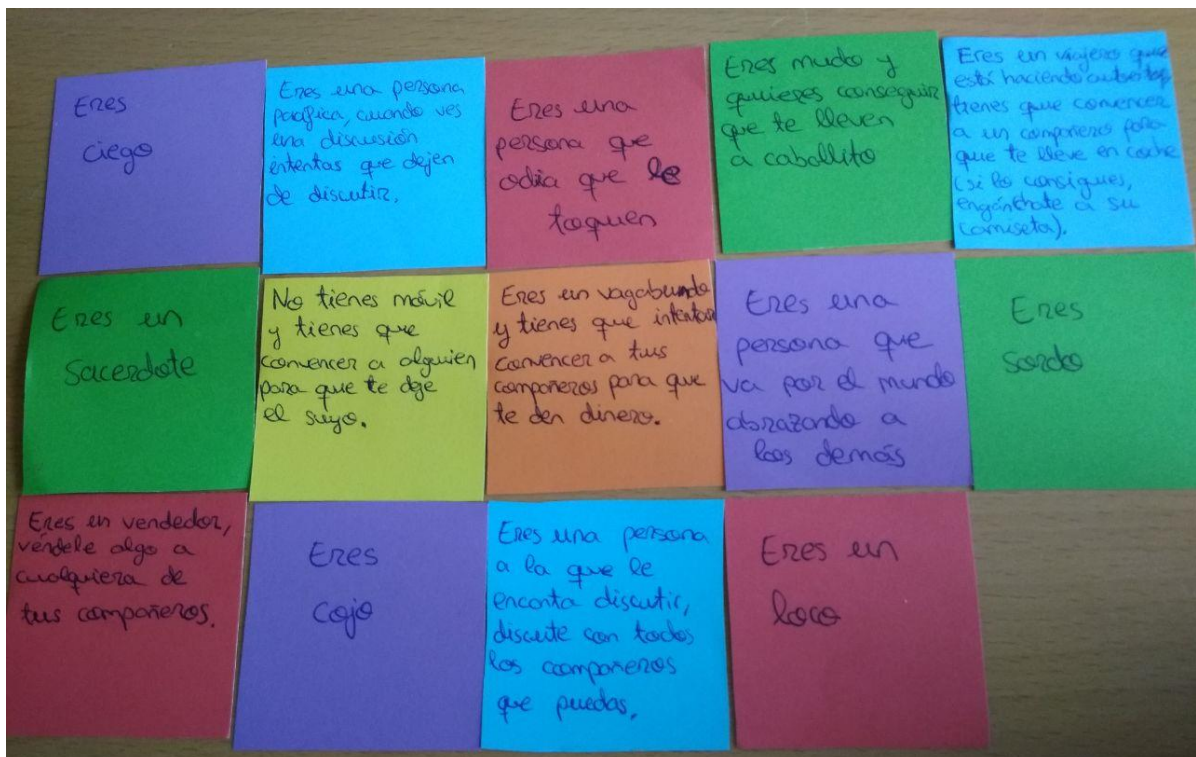
ACTIVIDAD 6

1. Respuesta libre

2. Respuesta libre

3. Respuesta libre

4. Respuesta libre



14 tarjetas con las diferentes acciones para la Actividad 6

ACTIVIDAD 7

1. Respuesta libre

2. Respuesta libre

3. Solución

1. C 2. D 3. A 4. F 5. E 6. B

ACTIVIDAD 8

Enlace de donde se han extraído los textos, que han sido ligeramente modificados con el fin de alcanzar el objetivo de la actividad: <http://eldigoras.com/emociones/>

1. Respuesta libre

2. Solución.

(1) Inquietud (2) Motivación (3) Dolor (4) Alegría (5) Vergüenza (6) Miedo (7) Ira

3. Respuesta libre

4. Respuesta libre

ACTIVIDAD 9

1. Solución

TRISTEZA O PENA

¡Vaya palo!
¡Qué palo!
¡Qué lástima!
¡Vaya lástima!
Estoy muy dolido por...
Hoy no tengo un buen día
Estoy teniendo una mala racha
Menudo palo
Me ofende mucho que...
¡Olé!

SORPRESA

Menuda pasada
Es alucinante
Estoy flipando
¿Quién se lo iba a imaginar?
¡Cómo mola!
¡No me lo esperaba para nada!
¡Anda ya!

PESIMISMO

No quiero ser aguafiestas, pero...
No veo la luz al final del túnel
No es por ser pesimista, pero...
Es imposible que vaya a salir bien
Estoy entre la espada y la pared
Dudo mucho que esto salga bien
Estoy sobre la cuerda floja

OPTIMISMO

¡A mal tiempo, buena cara!
¡Seamos optimistas!
¡Ánimo!
Estoy muy ilusionado
Tengo esperanza en...
¡Vamos, hombre! ¡No te preocupes!
No hay de qué preocuparse
¡Que va a salir todo bien, hombre!
¡Conmigo no hay quien pueda!
No seamos pesimistas
¡A por todas!
Tú no te preocupes
¡Ya verás como saldrá todo bien!

ALEGRÍA

Menuda pasada
¡Qué gozada!
¡Menuda gozada!
¡Vaya guay!
Es estupendo
¡Cómo mola!
¡Bravo!
¡Yupi!
¡Hurra!
¡Qué guay!
¡Qué alegría me has dado!
Estoy en el mundo de yupi
Lo veo todo de color rosa
Es genial
Tengo muchas ganas
No hay nada que temer
¡Olé!

2. Respuesta libre TARJETAS

ERES HIPOCONDRIACO Y TE HA SALIDO UNA MANCHA EN LA MUÑECA

MI NOVIO SE VA A IR DE ERASMUS UN AÑO

MI EQUIPO DE FÚTBOL HA PERDIDO LA LIGA

ES LA NOVENA VEZ QUE SUSPENDO EL EXAMEN DE CONDUCIR

TE HA CAGADO UNA GAVIOTA ENCIMA Y LLEGAS TARDE A UNA ENTREVISTA

EL PROFESOR TE HA PILLADO COPIANDO EN UN EXAMEN

HAS SACADO MATRICULA DE HONOR EN UNA ASIGNATURA

HAS QUEDADO PRIMERO EN UNA CARRERA

| | | | |
|--|---|---|--|
| VOY A TENER UN BEBÉ Y MI PAREJA LE QUIERE PONER UN NOMBRE HORRIBLE | NO SÉ CÓMO DECIRLE A MI NOVIA QUE NO ME GUSTA EL PERFUME QUE USA | UNA SEÑORA SE VA A SENTAR EN UN BANCO PINTADO | EL PADRE DE MI NOVIO HA COMPRADO GAMBAS PARA COMER Y YO SOY ALÉRGICA |
| ME HE CAÍDO EN EL BARRO MIENTRAS IBA A UNA BODA | MI COCHE SE HA AVERIADO EN MEDIO DE LA AUTOPISTA | MI PROFESOR LLEVA LA BRAGUETA BAJADA | CREO QUE MI PAREJA ME ESTÁ PONIENDO LOS CUERNOS |
| UN SEÑOR SALE DEL BAÑO CON PAPEL HIGIÉNICO COLGANDO DE LA PARTE DE ATRÁS DEL PANTALÓN | MI NUEVO LIGUE ME PIDE USAR MI BAÑO JUSTO DESPUÉS DE ATUFARLO YO CON MI CACA | TENGO INSOMNIO | ES DOMINGO. HOY ES EL CUMPLEAÑOS DE MI HERMANO Y NO LE HE COMPRADO NADA |
| SOY FEO | ME HA PICADO UNA SERPIENTE VENENOSA | A MI AMIGA LE QUEDA FATAL EL VESTIDO QUE QUIERE LLEVAR EN NOCHEVIEJA | MI SOBRINO HA PERDIDO SU PELUCHE FAVORITO Y NO PARA DE LLORAR |
| HAS ADELGAZADO CINCO KILOS Y TE VES ESTUPENDO | HAS GANADO 600 EUROS EN LA LOTERÍA | TE HAN ASCENDIDO EN EL TRABAJO | TE HAN REGALADO UNA PIRULETA EN CLASE |
| HAS ENCONTRADO CINCO EUROS POR LA CALLE | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| NO TENGAS MIEDO... | NO TE RINDAS... | ATRÉVETE A... | NO HAY NADA QUE TEMER... |
| LO CONSEGUIRÁS SI... | YA HA PASADO... | NO TE PONGAS ASÍ... | NECESITAS QUE... |
| ¿A QUÉ ESPERAS PARA...? | HACE FALTA QUE... | PUEDES... | DÉJAME QUE... |
| VENGA, ANÍMATE... | TE ASEGURO QUE... | PERMÍTEME DECIRTE QUE... | DIOS APRIETA PERO NO AHOGA |
| NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA | VENGA, HOMBRE, QUE NO ES PARA TANTO | YA VERÁS COMO SALE TODO BIEN | NUNCA ES TARDE PARA CAMBIAR LAS COSAS |



ACTIVIDAD 10

1. Respuesta libre

2. Respuesta libre

3. Solución

- (1) Sí, sí, claro, pasa, pasa. ¿Estás bien?
- (2) No, no, no. ¿Te ha pasado algo?
- (3) No, no, no, espera, pasa, ya estoy despierto, venga. Pasa y me lo cuentas, pasa y me lo cuentas.
- (4) No pasa nada, pasa y me lo cuentas. Quédate a tomar un café, un té, ¿quieres algo?
- (5) No hay ningún problema, Jose. Bueno, cuéntame.
- (6) ¿Es dinero? ¿Necesitas dinero?
- (7) La cartera, la cartera.

(8) ¿Qué no tienes casa?

(9) Lo siento Jose, lo siento muchísimo... no sabía nada.

(10) Escucha, Jose, eres mi colega, ¿vale? Lo que necesites de mí, lo que quieras, lo que necesites, lo que yo pueda ayudarte Jose, en serio.

(11) Lo sé, lo sé.

(12) Lo sé, Jose, lo sé, lo sé.

(13) Espera, espera, espera, Jose. Emm... tienes nuestra casa a tu disposición, podemos vivir perfectamente aquí los tres juntos, sin problema, los tres.

(14) ¿Cómo? Si no nos molestas.

(15) ¿Puedo ir a avisar a mi mujer?

4. Respuesta libre

5. Solución

Arreglao

Dejao

Tirao

Acostumbrao

ACTIVIDAD 11

1. Solución

| | | | |
|---|----------------------------------|---|---------------------------|
| ¿Te apetece un bombón? | Estoy a dieta. | ¿Te puedes creer que el franquismo duró hasta 1975? | Nací en 1950. |
| ¿Quieres jugar mañana al tenis? | Mañana llega mi hermano de Cuba. | ¿Vendrás el sábado a mi fiesta? | Tengo un examen el lunes. |
| ¿Sabes lo que es el biso de un mejillón? | Estudié derecho. | Anda, ayúdame a levantar esto. | Tengo lumbago. |
| ¿Puedes abrir la ventana? | Estoy acatarrada. | Queríamos cenar. | Ya estamos cerrando. |
| ¿No le pongas eso a la pizza! | Soy italiano. | No deberías tomar paracetamol. | Estudié medicina. |
| Venga, por un día que comamos en un restaurante de lujo no pasa nada. | No cobro hasta final de mes. | | |

5. CONCLUSIONES

La comunicación no verbal es entendida como el proceso mediante el cual el ser humano interactúa en ausencia de palabras y a través de expresiones comunicadoras como pueden ser gestos o sonidos. El estudio de este tipo de comunicación lleva al ser humano a ser consciente de los mensajes que transmite, y que puede llegar a transmitir, su propio cuerpo y el de los demás. A pesar de la existencia de numerosos escritos en los que se prueba que desde hace siglos se reconoce que la comunicación no verbal es un medio útil para una comunicación eficaz, el estudio de esta es relativamente reciente, no más lejos del siglo pasado.

La comunicación no verbal está directamente relacionada con las inteligencias interpersonal e intrapersonal establecidas por Howard Gardner. Esto se debe a que para llevar a cabo una comunicación eficaz se requiere un dominio no solo a la hora de comprender la comunicación no verbal de los demás sino también a la hora de interpretar la nuestra. El enfoque psicológico entiende que la comunicación no verbal revela las características propias del individuo, como su carácter, sus sentimientos o sus emociones, mientras que el enfoque sociológico se centra más en el contexto de la comunicación no verbal, condicionado por las vivencias personales, las diferencias culturales, la zona geográfica o el contexto. Todas estas variables pueden dar lugar a multitud de malinterpretaciones, de ahí la importancia del estudio de la comunicación no verbal en diferentes contextos y del conocimiento de técnicas de interpretación no verbal como puede ser la necesidad de relacionar varias señales no verbales para no caer en el error de extraer una conclusión de un único gesto aislado. Sin embargo, a pesar de las diferencias culturales de la comunicación no verbal, numerosos estudios han corroborado la existencia de gestos universales en los seres humanos, teniendo en cuenta que la frecuencia en la que se realizan o las situaciones en las que se llevan a cabo puede variar de una zona geográfica a otra o de un contexto a otro.

La cantidad de información transmitida por el canal no verbal es muy difícil de calcular, ya que no existen porcentajes con evidencias científicas o experimentales que lo puedan asegurar. La regla de Mehrabian (las palabras pesan un 7%, lo vocal un 38% y la expresión corporal un 55%), al contrario de lo que la mayoría de las personas creen,

solo es aplicable cuando una persona habla de sus sentimientos o actitudes. Sin embargo, multitud de estudios e informes realizados por una gran cantidad de profesionales a lo largo de los años han corroborado que la influencia de la comunicación no verbal en las interacciones humanas es considerablemente alta.

La gran cantidad de información que se puede llegar a extraer de otros a través de la comunicación no verbal lleva a mucha gente a oponerse al estudio de esta, ya que lo consideran un ataque a la intimidad personal. Sin embargo, la comunicación no verbal permite desarrollar las inteligencias personales, en tanto que permite interpretar los pensamientos, sentimientos o emociones propios y ajenos, lo cual favorece la comunicación entre las personas, siempre y cuando estas tengan una intención moral.

Es de gran utilidad, por tanto, fomentar el dominio de la comunicación no verbal y las inteligencias múltiples en el aula de ELE. Un manejo correcto de la comunicación no verbal y las inteligencias personales por parte del profesor supone un impacto positivo y directo sobre la atención y motivación de los alumnos. No solo hacer un buen uso de la comunicación no verbal, sino también una correcta interpretación de la de los alumnos, supondrá una mejora significativa en el rendimiento de estos, en la seguridad y confort del profesor y en el ambiente de la clase. La propuesta didáctica realizada pretende incentivar y desarrollar todo ello, trabajando la comunicación no verbal y las inteligencias personales de la manera más lúdica y eficiente posible.

6. BIBLIOGRAFÍA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Cabañas Martínez, M. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Revista Interlingüística*, 16, 225-236.

Darwin, C.R. (1872). *The Expresion of the emotions in Man and Animals*. Londres: Jonh Murray.

Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós.

Dunbar, R. (1998). Theory of mind and the evolution of language. En *Approaches to the Evolution of Language*. (págs. 92-110). Cambridge: Cambridge University Press.

Dunbar, R. (2000). On the origin of the human mind. En *Evolution and the Human Mind: Modularity, Language and Meta-Cognition* (págs. 238-253). Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: FCE.

Hall, E. (1972). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI editores.

Learreta Ramos, B., Sierra Zamorano, M.A. y Ruano Arraigada, K. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE

Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages. Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont: Wadsworth.

Morris, D. (1977). *Manwatching: a field guide to human behaviour*. Londres: Cape

Pease, A. & Pease, B. (2006). *El Lenguaje del Cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona: Amat Editorial.

Dunbar, R., Knight, C. y Power, C. (1999). *The Evolution of Culture: A Historical and Scientific Overview*. Edinburgh University Press.

Sanchez Crespo, A.R. (2017). *Educación emocional: de las inteligencias múltiples al mindfulness*. Madrid: Formación continuada Logoss.

Vivas, E. (2016). La intimidad y la comunicación no verbal. *Hambre. Revista literaria y de pensamiento*, 9, (Pensamiento).

Escandell Vidal, M.^a V. (1993). Capítulo I. En *Introducción a la pragmática*. (págs. 15-29). Madrid: Anthropos.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., y Seligman, M. E. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 435-442.

FUENTES ELECTRÓNICAS

INSTITUTO CERVANTES. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto cervantes – Biblioteca nueva. Recuperado el 4 de marzo de 2018.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado el 10 de marzo de 2018.

Vídeo del experimento sobre indefensión aprendida, recuperado el 5 de abril de 2018:

<https://www.youtube.com/watch?v=YOreJEP3TgY>

Vídeo de *La mente en pañales*, recuperado el 7 de abril de 2018:

<http://coeducasturias.blogspot.com.es/2015/05/ninos-y-ninas-la-socializacion.html>

Algunas ideas de la sección “expresiones y técnicas”, recuperado el 15 de abril de 2018:

<https://eliarocapsicologa.files.wordpress.com/2016/02/hacer-y-rechazar-peticiones.pdf>

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

Las imágenes que aparecen en los vídeos de la unidad didáctica son capturas de pantalla de los propios vídeos.

El resto de las imágenes de la unidad didáctica han sido sacadas de Google imágenes entre los meses de enero y junio de 2018.

7. ANEXOS

Anexo 1.

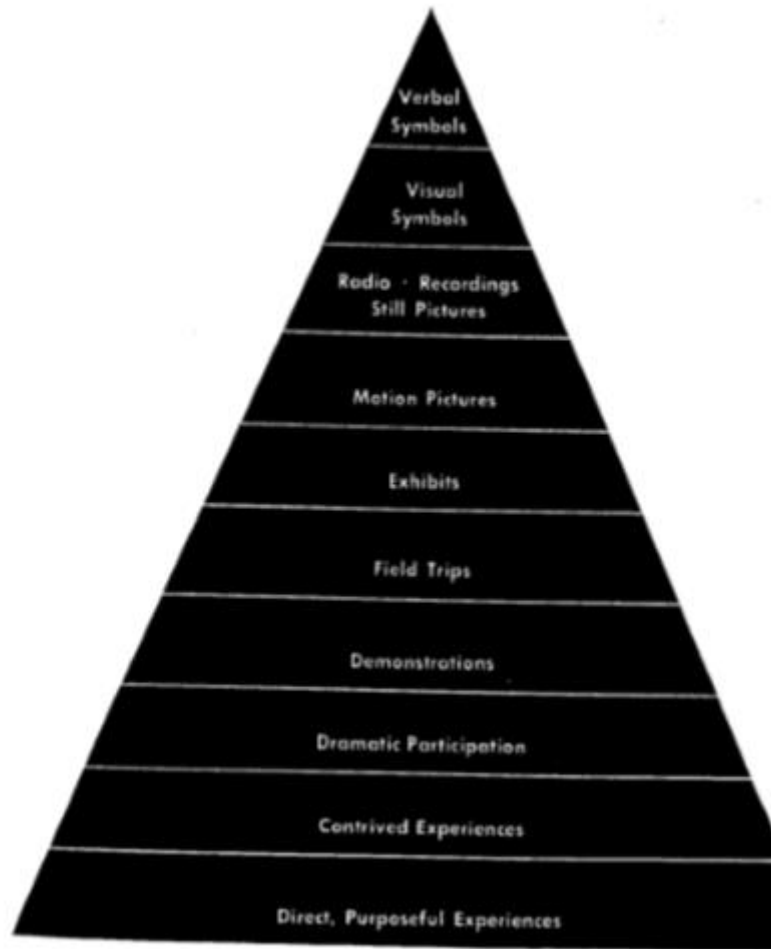


Imagen 1. Cono de la experiencia o pirámide de aprendizaje propuesta por Edgar Dale (“*Cone of Learning*”). (Dale 1946:39)

Anexo 2. Evaluación por parte del alumnado

Evaluación

| SOBRE EL CURSO |
|----------------------|
| Horario |
| Espacio disponible |
| Número de alumnos |
| Recursos disponibles |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Observaciones:

| SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTICA |
|---|
| Número de horas |
| Actividades interesantes |
| Metodología llevada a cabo |
| Recursos utilizados |
| Ejercicios que facilitan el autoaprendizaje |
| Conocimientos aprendidos |
| Expectativas cumplidas |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

| |
|--|
| ¿En qué la mejorarías? |
| ¿Qué actividades has encontrado más difíciles/fáciles? ¿Por qué? |
| ¿Qué actividad(es) te ha(n) gustado más/menos? ¿Por qué? |

Observaciones:

| SOBRE EL DOCENTE |
|--|
| Claridad expositiva |
| Claridad en las instrucciones para realizar las tareas |
| Capacidad de motivación |
| Dominio de una variedad de métodos didácticos |
| Dominio del contenido |
| Capacidad de fomentar el trabajo en grupo |
| Capacidad de dar instrucciones claras |
| Capacidad para facilitar el trabajo |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Observaciones: