

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

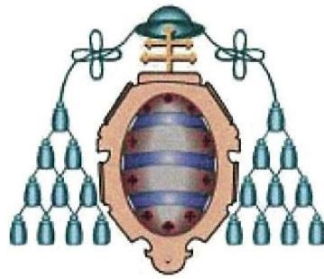
Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

*El lenguaje no verbal. Claves culturales
para la competencia comunicativa e intercultural*

AUTORA: ANA FUENSANTA ARDIL GONZÁLEZ

TUTOR: ENRIQUE DEL TESO MARTÍN

Julio de 2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***El lenguaje no verbal. Claves culturales
para la competencia comunicativa e intercultural***

AUTORA: ANA FUENSANTA ARDIL GONZÁLEZ

TUTOR: ENRIQUE DEL TESO MARTÍN

Fdo.: Ana Fuensanta Ardil González

Fdo.: Enrique del Teso Martín

Gracias a Rodrigo Gómez, Iván Méndez, Ana González
y Marcos Canga, modelos e informantes en este trabajo.

Y gracias a ti, Aitor, porque contigo dibujaría infinitos por siempre.

ÍNDICE

Introducción	5
1. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN PRESENCIAL.....	6
1.1. Estudios sobre teoría de la mente	6
1.2. La Teoría de la Relevancia. Comunicación ostensivo-inferencial.....	10
1.3. Naturaleza social y emocional de la comunicación no verbal	16
1.4. El sistema de la comunicación no verbal	20
1.4.1. Condicionantes de la conducta no verbal.....	21
1.4.2. Funciones del lenguaje no verbal	24
1.4.3. Taxonomía de la comunicación no verbal	24
1.5. La Proxémica. Tratamiento de los espacios	26
1.6. La kinésica. Gestos, maneras y posturas.....	30
1.6.1. Clasificación de las señales kinésicas	34
1.6.2. El itinerario trifásico de las señales kinésicas	34
1.6.3. Las cualidades parakinésicas.....	35
2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL ÁMBITO DEL ELE	35
2.1. El lenguaje no verbal en la Competencia Comunicativa	35
2.1.1. La comunicación no verbal dentro del <i>MCER</i>	36
2.1.2. Relación entre lenguaje no verbal y competencias pragmática y sociolingüística....	38
2.1.3. Comunicación no verbal para la competencia intercultural.....	41
2.1.4. La interpretación de los signos no verbales: estrategia en las destrezas básicas	43
2.2. El lenguaje no verbal en los saberes actitudinales.....	45
2.2.1. Inhibición como obstáculo en el aprendizaje del ELE	45
2.2.2. Empatía y asertividad: estrategias de comunicación.....	49
2.3. La nivelación de los signos no verbales en ELE. Aclaraciones metodológicas	50

3. PROPUESTA DIDÁCTICA	52
3.1. Contextualización	52
3.2. Objetivos	55
3.3. Contenidos	56
3.3.1. <i>CONTENIDOS NO VERBALES CULTURALES. NIVEL A2</i>	56
3.3.2. <i>CONTENIDOS NO VERBALES ACTITUDINALES. NIVEL C1</i>	62
3.4. Metodología	63
3.5. Cronograma.....	64
3.6. Evaluación	66
3.7. Recursos	66
3.8. Material para el estudiante. Actividades	67
3.8.1. <i>ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SIGNOS NO VERBALES DEL ESPAÑOL. NIVEL B1</i>	67
3.8.2. <i>ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SIGNOS NO VERBALES DEL ESPAÑOL. NIVEL A2</i>	71
3.8.3. <i>ACTIVIDADES PARA MOSTRAR LIDERAZGO O COOPERACIÓN. JUEGOS DE PODER. NIVEL B2</i>	73
3.8.4. <i>ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA ASERTIVIDAD Y LA EMPATÍA. NIVEL C1</i>	75
Conclusiones	77
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	79
Anexo. Imágenes.....	83

Introducción

EL tratamiento del espacio, los movimientos del cuerpo y las expresiones faciales en los intercambios comunicativos pueden variar entre personas de diferentes culturas. Cada cultura regula la conducta kinésica y proxémica en la comunicación de los miembros que la conforman y provoca que sus hablantes manifiesten diferentes gestos, maneras y posturas o mantengan distintas distancias en sus interacciones. A causa de estas diferencias de signos no verbales, se llega a formar una gran cantidad de juicios interpersonales acerca de la personalidad o de la muestra de respeto en individuos de otras nacionalidades. Por tanto, resulta de suma importancia que los estudiantes de español como lengua extranjera conozcan cómo deben gestionar las distancias y ejecutar los distintos signos no verbales cuando se comunican con hispanohablantes en diferentes contextos, con el fin de poder manifestar la conducta que se espera de ellos.

Asimismo, el lenguaje no verbal también puede repercutir de manera muy significativa en nuestra capacidad para comunicarnos de forma eficaz y satisfactoria con personas que poseen opiniones y normas sociales diferentes a las nuestras. Se pueden llegar a evitar numerosos conflictos y enfrentamientos con individuos con los que nos sentimos en desacuerdo si se adopta una conducta no verbal que demuestre empatía y asertividad.

Por todo ello, el siguiente trabajo persigue enfatizar la necesidad de incorporar la enseñanza de la conducta no verbal del español, en este caso peninsular, en el aula de ELE, dada su contribución en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Del mismo modo, se intenta hacer ver cómo la adopción de diferentes roles y comportamientos no verbales en clase puede ayudar a los discentes a mejorar su competencia intercultural, así como repercutir favorablemente en su aprendizaje al poder aportarles seguridad en sus interacciones.

Por consiguiente, se incorporan, en primer lugar, los fundamentos teóricos que sustentan la naturaleza de la comunicación no verbal, así como las posibles ventajas de su enseñanza en el aula de español como lengua extranjera. Posteriormente, se continuará con una serie de justificaciones metodológicas que defienden su utilidad y su repercusión en las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes de español hasta concluir en una propuesta didáctica que ejemplifica su aplicación en el aula.

1. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN PRESENCIAL

1.1. Estudios sobre teoría de la mente

Para llegar a comprender cómo opera el lenguaje no verbal en la comunicación humana y en qué medida su proceso evolutivo ha logrado que este represente tal complejo de procesos emocionales, relacionales y cognitivos en nuestras interacciones, es necesario hacer un acercamiento a las investigaciones desarrolladas sobre las similitudes y diferencias existentes entre el comportamiento humano y el de otros mamíferos, así como entre la conducta no verbal de individuos pertenecientes a diferentes culturas.

Gregory Bateson estudió el comportamiento de algunos mamíferos para determinar las peculiaridades de su relación. Los trabajos de Bateson en el campo de la antropología, etología y teoría psiquiátrica aportaron fundamentos teóricos muy relevantes para conocer la conducta de estos animales en su comunicación con otros miembros de su especie (Bateson, 1988: 391). El autor analizó las reacciones del lobato y pudo comprobar que cuando las hembras entraban en celo, el jefe de la manada actuaba para impedir que otros machos se acercasen a ellas; sin embargo, en el momento en que algún macho conseguía establecer contacto con una hembra, sorprendentemente, el jefe de la manada no reaccionaba desgarrando al macho infractor sin posibilidad para defenderse, sino que, simplemente, empujaba hacia abajo su cabeza varias veces con sus mandíbulas abiertas y, posteriormente, se marchaba (Bateson, 1988: 392). La conducta descrita refleja el tipo de relación entre los dos lobatos, en la que el jefe de la manada es el que manda y llama la atención a aquellos que no se comportan según sus órdenes. Por este motivo, Bateson afirma que el discurso o la comunicación de los lobos, en particular, y de los mamíferos, en general, versan sobre las reglas y contingencias de la relación (1988: 393).

Al mismo tiempo, otro ejemplo de la naturaleza relacional del discurso de los mamíferos lo muestra Bateson con los gatos. Cuando un gato doméstico quiere leche, este emite una serie de movimientos y sonidos semejantes a los que hace de pequeño a su madre; «no sería correcto afirmar que está diciendo “¡Leche!”. Lo que está diciendo es más bien algo como: “¡Mamá!”. O, quizá más correctamente, podríamos decir que está aseverando: “¡Dependencia!”» (Bateson, 1988: 394), y a partir de esas emisiones, la madre o el humano deduce las demandas del felino. Según Bateson, esto es lo que marca la diferencia entre la comunicación preverbal de los

mamíferos y el lenguaje humano; es algo único del hombre poder expresar específicamente algo que no sea relación (1988: 394).

Sin embargo, la conducta no verbal es la más primitiva de las comunicaciones interpersonales al compartir rasgos con la del resto de mamíferos; por eso, se afirma que nuestra comunicación no verbal es también de naturaleza relacional (Bateson, 1988: 397). Para Bateson, lo que nos diferencia de los mamíferos preverbales es el hecho de que estos no poseen “lenguaje”. «Los mamíferos preverbales se comunican sobre las cosas, [...], empleando lo que primariamente son señales [...]. En cambio, los seres humanos emplean el lenguaje, que está orientado primariamente hacia las cosas, para indagar las relaciones» (Bateson, 1988: 399). No obstante, los humanos estamos familiarizados con la conducta y los sonidos paralingüísticos de otros mamíferos terrestres; por ese motivo, no nos resulta difícil intuirlos. Lo que nos une al resto de mamíferos es este tipo de comunicación kinésica y paralingüística en la que, realmente, lo que se discute son los patrones y contingencias de la relación (Bateson, 1988: 398).

Del mismo modo, las señales no verbales no nos resultan tan opacas incluso entre humanos pertenecientes a culturas diferentes. Mientras que el lenguaje verbal es ininteligible para personas de diferentes países, la conducta no verbal es bastante intuitiva. Esto se debe, según Bateson, a que lo verbal es digital, y la kinésica y la paralingüística de nuestra comunicación son analógicas (1988: 399); esto es, en la comunicación verbal, los signos lingüísticos no mantienen una relación simple con lo que representan (la palabra *ancho* no es más ancha que la palabra *estrecho*) y, por ello, se hacen inaccesibles para aquellos hablantes que no manejan ese código lingüístico. Por el contrario, el lenguaje no verbal es analógico, es decir, emplea magnitudes reales que corresponden a magnitudes reales en el tema del discurso (Bateson, 1988: 400), como el telémetro de una cámara fotográfica analógica, que mantiene una relación funcional entre la distancia del objeto y la imagen.

Por otro lado, Edward Hall también refleja en su obra *La dimensión oculta* las similitudes y diferencias entre el tratamiento del espacio en el hombre y en otros mamíferos cuando estos se relacionan con otros miembros de su especie. Según Hediger (en Hall, 1972: 18), cada animal está rodeado de una serie de burbujas irregulares que mantienen el espacio entre su cuerpo y otros animales, por lo que así se guardan una serie de distancias que pueden variar según la especie y, en el caso de los seres humanos, según las culturas (Hall, 1972: 18).

Entre las distancias encontradas en la mayoría de los animales descritos por Hediger, se encuentran la distancia de huida, la distancia crítica, la distancia personal y la distancia social. La *distancia de huida* y la *distancia crítica* son empleadas por los animales entre individuos de diferentes especies, mientras que las distancias personal y social se dan entre miembros de una misma especie (en Hall, 1972: 18). La distancia crítica es aquella a la que un animal salvaje decide huir ante el acercamiento de otro individuo considerado amenazante, mientras que la zona crítica abarca la zona que separa la distancia de huida de la de ataque (Hall, 1972: 19-20). La *distancia personal* en los animales es el área imaginaria que rodea al organismo y que abarca el espacio normal que mantienen los individuos de especies de no contacto entre sí mismos y sus congéneres (Hall, 1972: 22). Del mismo modo, en las especies de contacto, aquellas en las que sus miembros se apiñan y buscan el contacto físico entre sí, los animales dominantes son propensos a mantener mayores distancias personales que los que ocupan una posición jerárquica inferior (Hall, 1972: 21-22). Por último, la *distancia social*, está muy presente en las especies de contacto a causa de la necesidad de los individuos de relacionarse entre ellos. Para estos animales, la pérdida de contacto con el grupo puede significar una amenaza, por lo que esta distancia también representa un espacio psicológico el cual, en caso de ser traspasado, desencadena ansiedad o nerviosismo en el animal (Hall, 1972: 23).

Sin embargo, el tratamiento del espacio y las distancias mantenidas en el hombre difieren de los empleados por otros animales. Dunbar estudió la conducta de los primates y extrajo las siguientes conclusiones: aunque el ser humano comparta con el resto de primates una gran similitud en términos cognitivos, hay algo en él que lo hace ser “más inteligentes” y más complejo socialmente que sus parientes (Dunbar, 2000: 238). Uno de los rasgos que apuntan a esta afirmación es la capacidad única del ser humano de comprender el estado mental de otro, a veces referido como habilidad para “leer la mente” (Perner y Wimmer, 1985, en Dunbar, 2000: 238), la cual se explica más abajo.

La teoría de la mente, según Dunbar, se ha considerado durante las últimas décadas de gran interés para los estudios de psicología, debido a que los niños no poseen esta habilidad de forma innata, sino que la adquieren en torno a la edad comprendida entre los tres y cinco años, con la excepción de que exista algún síndrome como el autismo o Asperger (Dunbar, 2000: 238). Las bases que sustentan la teoría de la mente y por tanto, la capacidad humana para atribuir creencias y deseos a otros tienen que ver con la falsa creencia (Dunbar, 2000: 239); es decir, los niños a

cierta edad ya son capaces de reconocer que otro individuo tiene un pensamiento que ellos saben que es falso y pueden diferenciar entre sus propias creencias sobre el mundo y las de otra persona, hasta el punto de que pueden reconocer y aceptar que otra persona es capaz de creer algo que ellos saben que no es verdad (Dunbar, 2000: 239). De igual modo, esta teoría es la que se define formalmente como *segundo grado de intencionalidad* (Dunbar, 2000: 239), en la que la intencionalidad es una secuencia recursiva de los estados mentales implicados en las creencias (“yo creo que tú crees que yo pienso algo” es un tercer grado de intencionalidad).

Pero, ¿cuántos grados de intencionalidad somos capaces de alcanzar los humanos? Según Dunbar (2000: 239), a pesar de que la mayor parte de los estudios sobre teoría de la mente se hayan realizado acerca del segundo grado de intencionalidad por representar el punto de partida en la adquisición de los niños para “leer la mente” y para poder ver el mundo desde el punto de vista de otro (necesario, por ejemplo, para persuadir a otra persona con información que sabemos que es falsa) (Dunbar, 2000: 239), los seres humanos podemos llegar a controlar altos grados de intencionalidad que pueden ser observados diariamente (2000: 240). Considerando la sabiduría popular, los humanos somos capaces de controlar hasta cinco o seis grados de intencionalidad en nuestras declaraciones (Dennett, 1983, en Dunbar, 2000: 240), esto es, “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”.

Por tanto, de todos estos estudios y afirmaciones comentados, se podría asumir que la parte del sistema de comunicación humana que más se acerca a la de otros primates y mamíferos es la conducta no verbal. De esta forma, aunque el hombre sea el único animal capaz de expresar algo que no sea relación, su lenguaje no verbal es de naturaleza relacional, al igual que la comunicación del resto de mamíferos, ya que sus conductas no verbales también son fruto de reacciones al relacionarse con otros miembros de su especie. Además, podríamos reconocer que el tratamiento del espacio y las distancias mantenidas entre los animales, entre ellos el hombre, regulan la comunicación entre los miembros de una misma o de diferentes especies. Finalmente, a pesar de las grandes similitudes que guarda la conducta del ser humano respecto a la de otros animales de contacto, su habilidad para comprender el estado mental del otro o de “leer la mente” lo hace único por ser capaz de saber reconocer que otra persona puede tener un pensamiento que sabe que es falso.

1.2. La Teoría de la Relevancia. Comunicación ostensivo-inferencial

La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson representa un conjunto de fundamentos teóricos que permiten comprender los factores y el funcionamiento de los procesos que intervienen en los intercambios comunicativos entre hablantes. Esta teoría, considerada una evolución de las anteriores tesis fundamentales de Grice, aporta una importante perspectiva para el conocimiento de la comunicación no verbal humana (Sperber y Wilson, 2004: 237-8).

Para Grice, la mayor parte de la comunicación entre personas se encuentra en la expresión y en el reconocimiento de las intenciones, motivo por el que su tesis muestra las bases de un modelo inferencial de la comunicación humana (Grice, 1989: ensayos 1-7, 14, 18 y “Retrospective Epilogue”, en Sperber y Wilson, 2004: 237-238). Este modelo inferencial explica cómo, en un intercambio comunicativo, un emisor codifica un mensaje mediante una señal para transmitirla a su interlocutor, y el mensaje presente en esa señal es descodificado por el receptor, gracias a que ambos comparten el mismo código. Al mismo tiempo, mientras que el emisor proporciona la evidencia de su intención de transmitir cierto significado, el destinatario deberá inferir tal significado a partir de la evidencia suministrada por el emisor (Sperber y Wilson, 2004: 237-238). No obstante, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson añade que el significado lingüístico que obtiene el receptor a través de la descodificación del mensaje vendrá acompañado de otros *inputs* los cuales intervienen en este proceso de inferencia y que conducen a una interpretación u otra del significado por parte del destinatario. Por consiguiente, en aquellos intercambios comunicativos donde el emisor codifique un mensaje mediante una señal no verbal con cierta intención comunicativa, el destinatario deberá descodificar el mensaje, que vendrá acompañado de otros *inputs* verbales y/o no verbales, e inferir su significado.

Asimismo, esta teoría de la relevancia de Sperber y Wilson también se fundamenta en otra de las tesis de Grice, esta es, aquella que afirma que las emisiones generan automáticamente una serie de expectativas que dirigen al destinatario a inferir el significado que pretende el hablante (Sperber y Wilson, 2004: 238). La tesis central de ambos autores sostiene que «las expectativas de cumplimiento de la máxima de relevancia que suscita un enunciado deben resultar tan precisas y predecibles que guíen al oyente hasta el significado del hablante» (Sperber y Wilson, 2004: 238-239).

Según Sperber y Wilson, «cualquier estímulo externo o representación interna que sirva como *input* de un proceso cognitivo podrá considerarse relevante para un sujeto en una ocasión determinada» (2004: 239); cualquier señal verbal o no verbal, tal como una percepción visual, un enunciado o un sonido, puede ser relevante para un interlocutor cuando el *input* entra en contacto con su información previa sobre su conocimiento del mundo y produce un efecto cognitivo positivo, es decir, un resultado (Sperber y Wilson, 2004: 240). De esta forma, los efectos cognitivos positivos proporcionan una diferencia significativa para la representación mental que un sujeto tiene del mundo y con ello proceden a generar la *implicatura contextual*, esta es, la conclusión del *input* que el interlocutor deduce en su contexto (Sperber y Wilson, 2004: 240).

Para ambos autores, la *relevancia* en la comunicación provoca que para los interlocutores merezca la pena procesar la información. Esta propiedad determina si la información es procesada de forma eficaz o no, o lo que es lo mismo, si al procesar tal información se alcanzan los objetivos con el mínimo gasto posible de recursos (gasto de tiempo, energía...) (Sperber y Wilson, 1994: 63).

¿Y cuándo es una información relevante? En los intercambios comunicativos existen tres tipos de informaciones: una información vieja, esta es, la representación que tiene el individuo del mundo; una información nueva conectada a esa información vieja o representación del mundo que tiene el individuo; y una tercera información totalmente nueva que no está conectada con ninguna otra (Sperber y Wilson, 1994: 65). Cuando todas estas informaciones se combinan y el receptor las utiliza en un proceso inferencial para deducir, finalmente, otra información nueva, entonces dicha información nueva resulta relevante (Sperber y Wilson, 1994: 65). En palabras de los autores:

Consideremos un ejemplo: Pedro y María están sentados en un banco del parque. Él se apoya contra el respaldo, alterando así el campo visual de ella. Al echarse hacia atrás, Pedro modifica el entorno cognitivo de María: le revela determinados fenómenos en los que ella podría fijarse o no [...] (Sperber y Wilson, 1994: 65).

En este caso, María debería prestar más atención a unos fenómenos que a otros y así procesar mentalmente alguno de los supuestos que se hacen manifiestos, o más manifiestos, con el cambio de postura de Guillermo (Sperber y Wilson, 1994: 65-66), estos son, aquellos supuestos que resulten más relevantes para ella en el momento.

Imaginemos, por ejemplo, que como resultado del movimiento de Pedro ella pudiera ver, entre otras cosas, a tres personas: un vendedor de helados, [...], un paseante cualquiera, [...],

y un conocido, Guillermo, que es un tremendo pesado y viene directamente hacia ellos. [...], del hecho de que Guillermo venga directamente hacia ella puede sacar muchas conclusiones de las que, a su vez, se desprenderán muchas más. Éste es, por lo tanto, el único cambio auténticamente relevante en su entorno cognitivo; éste es el fenómeno en particular al que debería prestar atención (Sperber y Wilson, 1994: 66).

Con este ejemplo, ambos autores explican cómo las personas tienden, automáticamente, tanto si son conscientes como si no, a procesar la información más eficiente y por tanto, más relevante (Sperber y Wilson, 1994: 66), algo fundamental para la comunicación humana.

Asimismo, para la teoría de la relevancia, los humanos, a través de nuestras conductas, podemos hacer manifiestas nuestras intenciones comunicativas para nuestros interlocutores (Sperber y Wilson, 1994: 67); en el ejemplo de Pedro y María, él hace manifiesta para María su intención de hacerle manifiestos unos supuestos particulares. Cuando una conducta hace manifiesta la intención de hacer manifiesta cierta información, se denomina conducta *ostensiva* u *ostensión* (Sperber y Wilson, 1994: 67); dicho de otro modo, cuando mostramos a nuestro interlocutor una señal intencional con el objetivo de comunicarle algo, estamos lanzando una *señal ostensiva*.

Cuando nos comunicamos, podemos lanzar una señal ostensiva y perceptible para nuestro interlocutor, que hace manifiestos un número indefinido de supuestos entre los que el destinatario debe reconocer cuál es el supuesto que nuestra señal ostensiva hace manifiesto intencionalmente (Sperber y Wilson, 1994: 67). Pero, ¿cómo sabemos reconocer cuál de esos supuestos es el intencionalmente manifiesto por el hablante?; en el caso del ejemplo de Sperber y Wilson, ¿cómo sabría María “qué pretende comunicarle Pedro” cuando cambia su postura y se apoya en el respaldo para que ella vea algo?

Somos capaces de reconocer el supuesto intencionalmente manifiesto por el emisor dado que identificamos el más relevante entre los manifiestos; al mismo tiempo, sabemos que un supuesto es relevante debido a que el procesamiento de la información nos implica un esfuerzo, y solo realizamos un esfuerzo cuando esperamos que merezca la pena hacerlo, es decir, cuando esperamos obtener una recompensa (Sperber y Wilson, 1994: 67). En cierto modo, la teoría de Sperber y Wilson pretende hacernos ver que los seres humanos esperamos una recompensa de “relevancia” cuando realizamos el esfuerzo de procesar la información que nos manda la señal ostensiva de un emisor, esto es, poseemos expectativas de que la información que procesamos con nuestro esfuerzo será relevante en el intercambio comunicativo. De lo contrario, si no fuese

relevante, no tendría sentido que intentase captar nuestra atención y nos supusiera un esfuerzo cognitivo en balde.

Por consiguiente, en el ejemplo de Sperber y Wilson, cuando Pedro llama la atención de María al apoyarse en el respaldo del banco para ampliar su campo visual, él está indicando que tiene razones para pensar que si ella presta atención a su señal ostensiva, esta obtendrá una información relevante (Sperber y Wilson, 1994: 67). La garantía de relevancia es la que le permite a la chica inferir cuál de los supuestos ha sido intencionalmente hecho manifiesto por Pedro, prestar atención al área que ha quedado visible y, finalmente, inferir que la intención de Pedro es informarle sobre la llegada de Guillermo (Sperber y Wilson, 1994: 67).

Ambos autores describen cómo «con un estímulo ostensivo, por el contrario, el destinatario puede tener no sólo esperanza, sino también expectativas de relevancia bastante precisas» (Sperber y Wilson, 1994: 196), dado que cuando un emisor muestra un estímulo ostensivo es porque quiere que le parezca relevante a su destinatario y quiere hacer manifiesto para tal destinatario que es relevante. Por ello, el *Principio de Relevancia* de ambos autores se resume en que «todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima» (Sperber y Wilson, 1994: 198). Esto está estrechamente vinculado con lo explicado anteriormente a través de Dunbar, sobre la capacidad única del ser humano frente al resto de animales para “leer la mente”. María, a través de la señal ostensiva de Pedro, no solo se ha dado cuenta de que está llegando alguien que debe evitar, sino también de que Pedro quería que ella se percatase; por tanto, María descubre algunos pensamientos de Pedro (Sperber y Wilson, 1994: 68).

Como se ha mencionado más arriba, las señales ostensivas son aquellas que produce el emisor de forma intencional, que hace intencionadamente manifiestas para el oyente. Una conducta ostensiva proporciona al receptor evidencias de nuestros pensamientos (Sperber y Wilson, 1994: 68), dado que si llegamos a producir tales señales de forma intencional es debido a que implican una garantía de relevancia; de lo contrario, no las produciríamos.

Mostramos un ejemplo: si un alumno irrumpe en el aula a mitad de una clase y el profesor, al verlo, realiza un movimiento enérgico estirando el brazo, elevándolo por encima de la cintura y mostrándole su reloj de muñeca, esto reflejaría una señal ostensiva por parte del docente. Si no intentase comunicarle nada al estudiante, si no fuese relevante, no tendría sentido que la produjese y le generase al estudiante el esfuerzo cognitivo de la inferencia. Por tanto, a través de

esta señal ostensiva del profesor, el alumno obtiene evidencias de que lo que pretende comunicarle es que esas no son horas de llegar a clase.

La tesis principal de *La Relevancia* de Sperber y Wilson es que «un acto de ostensión conlleva una garantía de relevancia, y que este hecho, al que denominamos *principio de relevancia*, hace manifiesta la intención que hay detrás de la ostensión» (Sperber y Wilson, 1994: 68). En otras palabras, la obra de ambos autores podría significar que a través de las señales ostensivas, los humanos llegamos a “leer la mente” del otro, dado que esperamos que tales señales, al ser intencionales, sean relevantes y por tanto, nos permitan procesar la información de forma eficaz (Sperber y Wilson, 1994: 68) y entrever lo que el hablante está pensando y nos intenta comunicar. En el ejemplo de Sperber y Wilson, si María no prestase atención a Pedro por no reconocer que su conducta es ostensiva, probablemente no miraría en la dirección correcta y no vería a Guillermo.

Por ello, la comunicación eficaz está constituida por un proceso único visto desde dos perspectivas distintas, la comunicación inferencial y la ostensión (Sperber y Wilson, 1994: 72), la primera considerada desde el punto de vista del emisor, que emite la ostensión, y la segunda desde el del destinatario, quien infiere ante dicha señal.

No obstante, según Sperber y Wilson, la *comunicación ostensivo-inferencial* puede funcionar de diversas formas descritas en función de la intención informativa o de la intención comunicativa presente entre los hablantes. La *intención informativa* de un emisor es «hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos» (Sperber y Wilson, 1994: 77), por lo que el emisor deberá tener en mente una representación de esos supuestos que pretende hacer manifiestos o más manifiestos para el oyente; sin embargo, la *intención comunicativa* es algo más complejo que consiste en hacer mutuamente manifiesto al oyente y al emisor que el emisor tiene cierta intención informativa (Sperber y Wilson, 1994: 80). De esta forma, se podría afirmar que para que haya intención comunicativa y por tanto, comunicación, la intención informativa debe ser mutuamente manifiesta, tanto para el emisor como para el receptor y, con ello, que no siempre que haya intención informativa en las señales de un emisor tiene por qué haber intención comunicativa.

Un ejemplo de esta última idea se puede ver reflejado en los dos siguientes casos explicados por Sperber y Wilson: en el caso de Pedro echándose hacia atrás para que María vea acercarse a Guillermo, como resultado de esta conducta, se hace mutuamente manifiesto para ambos que

Guillermo se acerca (Sperber y Wilson, 1994: 81). Es decir, se hace mutuamente manifiesta la intención informativa de Pedro; por ello, habrá intención comunicativa, «entonces se encontrarán en posición de reaccionar de forma eficaz, es decir, de forma inmediata. Todo lo que María tiene que hacer es decir “vamos”; ella puede confirmar en que Pedro comprenderá sus razones» (Sperber y Wilson, 1994: 81).

Por el contrario, en este segundo ejemplo se observa cómo a veces la intención informativa del emisor no es mutuamente manifiesta:

María deja a su alrededor las piezas de su secador estropeado con la intención de informar así a Pedro de que le gustaría que lo arreglara. Ella quiere que esta intención informativa sea manifiesta para Pedro, pero, al mismo tiempo, no quiere que sea “explícita”. [...] ella no quiere que su intención informativa sea mutuamente manifiesta. De forma intuitiva, se diría que lo que ella quiere no es exactamente comunicarse (Sperber y Wilson, 1994: 80).

En este segundo caso, María lanza una señal ostensiva con una intención informativa, esta es, que Pedro capte que tiene el secador roto y que necesita que se lo arreglen. Sin embargo, no quiere dar a conocer su intención comunicativa; es decir, María no quiere que Pedro note que ella pretende que él se lo arregle.

Por consiguiente, asumimos que los humanos somos capaces de producir una serie de señales ostensivas resultantes de nuestras intenciones, pero para que exista una intención comunicativa, esta debe ser mutuamente manifiesta para ambos y el emisor debe pretender que el destinatario capte sus intenciones, como en el primer caso de María y Pedro, cuando ella reconoce la señal intencional de Pedro al apoyarse en el respaldo del banco. De esta forma, ambos autores definen la *comunicación ostensivo-inferencial* como aquella que tiene lugar cuando «el emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que, mediante dicho estímulo, el emisor tiene intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos» (Sperber y Wilson, 1994: 83).

No obstante, la comunicación ostensivo-inferencial también puede producirse en casos en los que, aunque el emisor quiere que su señal ostensiva no parezca ostensiva o intencional, con el fin de no hacer manifiestas sus intenciones informativas, el receptor consigue reconocer que esta se trata de una señal ostensiva fingida y logra inferir las intenciones reales del emisor. Un ejemplo de este caso de comunicación ostensivo-inferencial es el siguiente recogido por Sperber y Wilson:

Por ejemplo, supongamos que María bosteza con la intención de informar a Pedro de que está cansada y espera que su bostezo parezca natural. Sin embargo, no lo hace bien y resulta demasiado obvio que su bostezo es artificial, y su intención informativa se vuelve mutuamente manifiesta (Sperber y Wilson, 1994: 83).

En suma, en la comunicación no verbal, la relación entre ostensión e inferencia resultan cruciales para la realización de cualquier intercambio comunicativo en el que esté presente una señal no verbal intencional. En función de si esta señal no verbal se hace o no mutuamente manifiesta y de si el receptor infiere de forma correcta el significado de la misma, se determinará el éxito de la comunicación.

1.3. Naturaleza social y emocional de la comunicación no verbal

En el punto anterior que aborda la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, se describió en qué consiste la comunicación ostensivo-inferencial, en la que las señales no verbales ostensivas encauzan las intenciones y mensajes que transmitimos a nuestros interlocutores. Se comentó cómo estas señales ostensivas son actos intencionales producidos para que nuestro interlocutor capte que queremos comunicarle cierto mensaje o para transmitirle cierta información sin que este perciba nuestras intenciones. Lo cierto es que los seres humanos emitimos mensajes a través de señales no verbales cuando nos relacionamos y comunicamos; por ello, se dice que estas señales poseen una naturaleza social o relacional dentro de nuestra comunicación.

Asimismo, la naturaleza social o relacional de la comunicación no verbal en los seres humanos no solo se refleja en aquellas señales realizadas de forma ostensiva o intencional. En nuestra relación social con los demás, las personas también emitimos continuamente señales no intencionales y, en algunos casos, inconscientes, que marcan la relación con nuestro interlocutor. Según Gregory Bateson, en todos los mamíferos, los órganos sensoriales actúan en la transmisión de mensajes sobre relación; por ese motivo, nos resulta más complicado hablar con un ciego, no por el hecho de que no pueda ver, sino porque no nos transmite el mensaje esperado a través del movimiento de sus ojos, aquel que necesitamos para conocer el estado de nuestra relación con él (Bateson, 1988: 397). De este modo, al igual que otros mamíferos, los seres humanos nos comunicamos según nuestras relaciones, y la mayor parte de nuestros intercambios comunicativos se produce por medio de señales kinésicas y paralingüísticas (Bateson, 1988: 397), como movimientos corporales, expresiones faciales o alteraciones en el ritmo y en la entonación del lenguaje.

Por otro lado, los seres humanos también emitimos de forma no intencional señales no verbales que ponen en manifiesto nuestras emociones y sentimientos; por ese motivo, decimos que nuestra comunicación no verbal también es de naturaleza emocional. Consecuentemente, las señales no ostensivas, tanto de naturaleza social como emocional, forman la parte más básica y primaria de nuestra conducta no verbal al poseer una fuerte base biológica y al producirlas los seres humanos, en numerosos casos, de forma inconsciente.

Según Eibl-Eibesfeldt (1993), en las diferentes culturas, existen numerosas semejanzas en determinados patrones de conducta emocional. El autor observó que en situaciones en las que una persona, independientemente de cuál fuera su cultura, se asusta, esta da muestras de comportamientos que podrían considerarse coordinaciones hereditarias, como por ejemplo, levantar los hombros para proteger los lados del cuello (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 524); del mismo modo, la expresión facial de la sorpresa en el rostro humano es universal. Por ello, Eibl- Eibesfeldt opina que las emociones son experiencias subjetivas las cuales van acompañadas de determinados movimientos expresivos y/o de reacciones fisiológicas típicas que nos permiten percibir los sentimientos subjetivos de otras personas (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 533). Este autor confirma cómo las emociones se identifican como unidades naturales (ira, miedo, tristeza, alegría, sorpresa o asco) y los movimientos subordinados a ellas parecen ser iguales en todas las culturas (1993: 533). Estas observaciones nos pueden llevar a pensar que si todos los seres humanos reaccionamos ante ciertas emociones básicas con las mismas o semejantes conductas no verbales al poseerlas de forma innata, entonces no pueden haber pasado por el filtro de la mente, sino que tales respuestas emocionales son inconscientes, incontroladas y no intencionales.

Por otro lado, Knapp sostiene que las diferencias y similitudes entre las expresiones emocionales faciales o posturales de los monos y los humanos (de ira, tristeza, alegría...) poseen un evolutivo común (Rulicki, 2011: 66). Asimismo, algunos estudios en niños ciegos y sordos de nacimiento desarrollados por Konrad Lorenz (1985, en Rulicki 2011: 66) también demuestran cómo las expresiones emocionales tienen un origen biológico.

No obstante, aunque todas estas investigaciones hayan constatado la universalidad de la expresión no verbal de las emociones básicas en humanos, otros estudios defienden cómo la cultura también actúa como condicionante en ellas; es decir, que lo innato, inmediatamente después del nacimiento, comienza a ser influido por la cultura (Schmidt, K. and Jeffrey C., 2001, en Rulicki, 2011: 68). Para Ekman, la herencia o genética determina la expresión de las emociones

básicas que desencadenan expresiones involuntarias, aunque, al mismo tiempo, la cultura se encarga de establecer reglas de exhibición o inhibición para regular la manifestación de dichas emociones en ámbitos sociales (1972, en Rulicki, 2011: 68). Estas afirmaciones de Ekman son cruciales para el trabajo que aquí se intenta abordar, dado que concluyen cómo incluso las señales no intencionales de nuestra conducta no verbal, es decir, aquellas que no son ostensivas, pueden incluso llegar a estar reguladas por nuestra cultura.

Del mismo modo, Eibl-Eibesfeldt también afirma que nuestras respuestas a las señales sociales pueden realizarse de forma inmediata y casi refleja, esto es, de forma no intencional, pero, al mismo tiempo, el ser humano puede adoptar una actitud reservada y actuar según ciertas estrategias internalizadas y dirigidas a fines determinados (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 475) para adaptar la conducta ante sus interlocutores acorde con ciertas normas. Esto ocurre debido a que las reglas aprendidas durante la infancia se hacen más efectivas por las emociones provocadas por cada entorno en cada cultura y porque la cultura actúa promoviendo o inhibiendo la expresión de las emociones (Ekman, 1972, en Rulicki, 2011: 68). La cultura y sus reglas de exhibición son las que establecen los diferentes contextos sociales en los que es apropiado o no manifestar tales emociones, de manera que estipulan cuándo, en presencia de quién, hasta qué edad o con qué intensidad se puede llorar, reír o sentir, o qué situaciones son capaces de avergonzar (Rulicki, 2011: 69). En palabras de Rulicki:

Los anglosajones en general, y sobre todo los alemanes, [...] aprenden desde la temprana infancia que manifestar abiertamente sus emociones no es adecuado, sino que el comportamiento social más valorado es aquel que demuestra un mayor control de la expresión emocional. Debido a que ofrecen menos signos externos de sus procesos emocionales que los latinos o los árabes, son considerados de "carácter frío". También se suele hablar del hermetismo de los japoneses, entre otros motivos, porque realizan menos movimientos faciales que los occidentales (Rulicki, 2011:69).

En el caso de este trabajo, la emoción de la vergüenza será determinante, como se aborda más abajo. El hecho de que en determinada cultura se tienda más a sentir vergüenza ante el desconocimiento, el error, la inferioridad en la escala social o entre sexos podría repercutir a la hora de tomar la iniciativa y participar en el aula.

En un principio, el origen de las emociones, según Paul Ekman, era movilizar el organismo en situaciones vitales fundamentales; por ello, estas se consideran producto de una adaptación al

medio producida en el pasado. Por ejemplo, el sentido adaptativo de la ira es la lucha, ya que la sangre circula hacia las manos, y el sentido adaptativo del miedo es escapar, dado que la sangre circula hacia las piernas (1999, en Rulicki, 2011: 75). Sin embargo, existe otro tipo de emociones más complejas que las básicas y llamadas autoconscientes, estas son, la vergüenza, la culpa y el orgullo, las cuales requieren que la persona posea una serie de ideas establecidas sobre el concepto que tiene de sí misma; es decir, para ser desencadenadas necesitan una autorrepresentación (Rulicki, 2011: 75). Lo que diferencia a ambas emociones resulta ser, en primer lugar, que las autoconscientes parecen carecer de universalidad al variar según la cultura; en segundo lugar, que las básicas aparecen nada más nacer y las autoconscientes se manifiestan alrededor de los tres años, debido a que implican que el niño genere una autorrepresentación de su propia identidad. Por tanto, las emociones autoconscientes requieren cierta madurez psíquica para interiorizar las reglas culturales que determinan si un comportamiento es considerado correcto o incorrecto y para comprender que su conducta va a ser evaluada por los demás (Tracy y Robins, en Rulicki, 2011: 76). Dichas emociones autoconscientes cumplen ciertas metas sociales de convivencia social y de avance en comunidad (Rulicki, 2011: 77); por ejemplo, la culpa podría haber evolucionado para estimular las relaciones comunitarias, el orgullo para establecer liderazgo y la vergüenza con fines de apaciguamiento.

De todos estos autores se pueden extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, que nuestra comunicación no verbal es de naturaleza social y emocional debido a que los humanos manifestamos las señales no verbales al relacionarnos con los demás y al reflejar nuestras emociones o sentimientos. En segundo lugar, aunque la conducta no verbal, sobre todo de carácter emocional, esté asociada, en parte, a nuestra naturaleza biológica, se encuentra, a su vez, altamente regulada y condicionada por la cultura, gracias al proceso evolutivo de nuestra comunicación. En tercer lugar, que las señales no verbales que emitimos los humanos pueden ser de dos tipos: ostensivas o intencionales, con el fin de establecer contacto y comunicarnos con otras personas emitiendo mensajes; o no intencionales, estas son, aquellas más básicas, incluso a veces inconscientes, que mostramos al expresar nuestras emociones o la relación con nuestro interlocutor. No obstante, con el debido esfuerzo para reconocerlas y el condicionamiento de la cultura, este tipo de señales no verbales también pueden llegar a ser conscientes y controladas y por tanto, ostensivas.

1.4. El sistema de la comunicación no verbal

Antes de ahondar en las funciones o principales componentes de la comunicación no verbal, sería pertinente abordar la definición de la misma. No resulta una tarea sencilla encontrar las palabras que definan este tipo de comunicación de forma exhaustiva. Según Knapp (1982: 15-16), la borrosa línea de separación entre comunicación verbal y no verbal se debe a que algunos de sus investigadores se niegan a separar las palabras de los gestos, o a la confusión de si la comunicación no verbal abarca solo la producción de las señales no verbales o incluye también el código verbal interno con el que las interpretamos. Por ese motivo, el autor afirma que muchos de estos estudiosos prefieren referirse a ella con los términos de *interacción* cara a cara o *comunicación*, aunque, de forma general, cuando se habla de comunicación no verbal, solo se alude a la producción de las señales a las que se les atribuye un significado.

Se podría definir la comunicación no verbal como el conjunto de gestos, posturas, miradas, tonos de voz y demás conductas no verbales que constituyen un sistema de señales complementario a las palabras y con el que nos comunicamos constantemente, así como de la disciplina que los estudia (Rulicki, 2011: 13). El lenguaje de la comunicación no verbal también expresa nuestras emociones, sentimientos y estados de ánimo, nuestros procesos cognitivos, como la atención o la imaginación, y las valoraciones que experimentamos hacia otras personas (Rulicki, 2011: 13).

En cuanto al tipo de señales que abarca la comunicación no verbal, Eibl- Eibesfeldt (1993: 476) describe cómo los seres humanos nos comunicamos mediante señales acústicas, visuales, táctiles y olfativas, siendo las acústicas y visuales las predominantes. Además, como se comentó más arriba, el ser humano puede emitir señales no verbales de formas diferentes y con intenciones muy diversas; posee la capacidad de producir señales ostensivas con su rostro o su cuerpo para transmitir cierta intención informativa o comunicarse con sus interlocutores (mostrar asentimiento, negación, saludar...), o de emitir una serie de señales no intencionales cuando expresa sus emociones (alegría, enfado, miedo...).

Pero, ¿cuáles son las características de la comunicación no verbal?, ¿en qué se diferencia esta de la comunicación verbal? La diferencia entre ambas es que, mientras la comunicación verbal resulta intermitente (su canal se abre y se cierra existiendo intervalos en los que nadie habla y siendo regulada por turnos de palabra), la comunicación no verbal posee siempre un *canal activo* (Patterson, 2011: 21); es decir, el canal no verbal permanece siempre abierto en los intercambios

sociales aunque sus interlocutores no realicen ningún cambio en su conducta, dado que también se transmite información visual, táctil u olfativa. Además, la atención en la comunicación no verbal es selectiva, esto es, solo nos percatamos de las señales que nos interesan o que nos influyen en nuestras emociones. Por otro lado, al contrario de la verbal, la comunicación no verbal cara a cara está basada en el “aquí y ahora”; el intercambio de señales ocurre de forma *simultánea* enviando y recibiendo mensajes sobre la apariencia y la conducta, tanto nuestras como de los demás (Patterson, 2011: 22, 25). Asimismo, el envío y recepción de algunos mensajes no verbales pueden suceder de forma *automática*, es decir, sin ser conscientes de ello, sin pensar en la manifestación de las señales, al contrario de la comunicación verbal, donde sí se requiere parte de atención en el intercambio de la información. La conducta no verbal puede suceder sin más y las impresiones se pueden formar inmediatamente como verdaderas sin una reflexión (Patterson, 2011: 23).

En los siguientes apartados se intenta clarificar qué funciones posee la comunicación no verbal, qué factores la condicionan y en qué medida, y cuáles son los componentes que la constituyen, haciendo hincapié en dos de ellos, la kinésica y la proxémica.

1.4.1. Condicionantes de la conducta no verbal

Como se explicó en el punto anterior, la cultura es un factor que actúa como condicionante en nuestra conducta no verbal al establecer ciertas normas sociales que regulan la expresión de las emociones, promoviéndolas o inhibiéndolas, y dando forma a las diferentes respuestas no verbales que emitimos los seres humanos de forma intencional para relacionarnos. Sin embargo, la cultura no es el único condicionante en nuestras expresiones, movimientos y posturas no verbales; la biología, el sexo o las características personales de un individuo también afectan a la regulación de tales conductas.

Sabemos que la biología es un factor determinante al disponer los seres humanos de un conjunto de señales que nos vienen por adaptación filogenética y que nos permiten comprender dichas señales sin necesidad de una experiencia individual (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 475); esta capacidad innata favorece la convivencia social al permitirnos comunicarnos por encima de las barreras culturales aunque no dominemos el idioma de otra persona. Por ejemplo, el gesto de rechazo de sacar la lengua deriva de la negativa de tomar alimento en lactantes o niños de edad temprana (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 489).

No obstante, sabemos que estas adaptaciones filogenéticas en nuestras expresiones faciales y corporales terminan siendo moldeadas por la cultura de cada comunidad de hablantes, es decir, por nuestra identidad colectiva. Nuestro lenguaje no verbal es de carácter social y está al servicio de la comunicación y por tanto, aunque dispongamos de cierta expresividad innata, debemos aprender la significación de los comportamientos expresivos en nuestra cultura determinada (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 475); de ahí que ciertas conductas sean consideradas políticamente correctas o incorrectas en determinados rituales sociales. Para Eibl-Eibesfeldt, todo comportamiento puede convertirse en una señal gracias a la evolución de la especie. Esto se consigue al acompañar regularmente una determinada conducta con un estado emocional concreto, de manera que los individuos pasan a reconocer a través de esa señal, el estado emocional de su interlocutor y su intención informativa (Eibl-Eibesfeldt, 1993: 488). En palabras de Rulicki:

[...] la ejecución precisa de movimientos, ademanes y emblemas específicos es fundamental para la adecuada representación de los rituales de la religión, la política y la comunicación masiva. [...] Los estilos de CNV implican pautas culturales que establecen los códigos protocolares de las relaciones interpersonales en las actividades sociales y laborales de la vida cotidiana (Rulicki, 2011: 14).

Sin embargo, la cultura no solo afecta a las conductas no verbales que empleamos de forma intencional u ostensiva para comunicarnos; como se mencionó más arriba, lo cultural también condiciona la expresión de nuestras emociones y, con ello, nuestras señales no intencionales. Para Rulicki, nuestro lenguaje no verbal sufre un proceso de enculturación por el condicionamiento emocional que ejerce la sociedad sobre el estado de ánimo de sus ciudadanos (2011: 25). En palabras del autor:

Las emociones incorporadas durante el proceso de enculturación crean una barrera al pensamiento, y por lo tanto, son fundamentales para la continuidad de una tradición. Las culturas son básicamente conservadoras porque su razón de ser es perpetuarse en sí mismas. [...], todas nuestras acciones, ideas y sentimientos –lo que debemos y no debemos hacer, la forma en que tenemos que hacerlo, lo que hay que pensar y lo que no, la forma de percibir, e incluso lo que podemos llegar imaginar– están condicionados por la cultura (Rulicki, 2011: 26).

Según Rulicki, el proceso de enculturación también puede penetrar en nuestras emociones y por tanto, en nuestras señales no verbales no intencionales. El comportamiento emocional se modula

en situaciones en las que los niños son recompensados por sus padres con demostraciones verbales o no verbales positivas (de amor, ternura o felicitación...) cuando los menores muestran haber asimilado contenidos de su cultura mediante conductas “correctas”, y en situaciones en las que se los castiga con demostraciones negativas de desprecio o reproche cuando no actúan como se espera de ellos (2011: 25).

Del mismo modo, Fernando Poyatos destaca cómo numerosos hábitos en nuestra conducta no verbal son culturales (1994a: 29), los cuales, a pesar de que se fundamentan en una base biológica, son imitados y aprendidos, por lo que incluso los reflejos como el estornudo o la tos son manifestados de forma diferente en cada persona después del inicio de la conducta. Esto se debe a que son controlados por ciertas “reglas manifestativas”, normas que varían entre culturas y niveles sociales (Poyatos, 1994a: 30).

Por tanto, se puede volver a concluir cómo la cultura llega a penetrar hasta en las conductas no verbales que emitimos los humanos de forma no intencional e involuntaria, es decir, que todo nuestro lenguaje no verbal, social y emocional, ostensivo o no intencional, está condicionado, en parte, por nuestra identidad colectiva.

Por otro lado, el sexo también afecta a nuestro comportamiento no verbal, independientemente de la cultura a la que pertenezcamos. En función de si un individuo es varón o mujer, tenderá a manifestar ciertos rasgos en sus expresiones faciales y en sus movimientos corporales. Por ejemplo, Knapp afirma cómo la distancia conversacional tiende a ser mayor entre hombres que entre mujeres. Los varones suelen mantener mayores distancias cuando interactúan entre ellos y se acercan más cuando conversan con mujeres; mientras, las mujeres tienden a aproximarse más entre ellas en sus interacciones que los hombres (Knapp, 1982: 123).

Por último, la personalidad y los rasgos genéticos de un individuo particular también pueden marcar diferencias en su lenguaje no verbal. En el caso de una importante diferencia en la musculatura facial entre personas (variaciones en los músculos risorio, triangular, cigomático...), esta puede desencadenar una serie de variaciones expresivas en la sonrisa y en las señales emitidas al mostrar las emociones (Eibl- Eibesfeldt, 1993: 512). Asimismo, Knapp (1982: 130) comenta cómo las personas introvertidas tienden a mantener mayores distancias que los extrovertidos, sobre todo en situaciones íntimas, que los extrovertidos suelen permitir a los demás una mayor aproximación, que los individuos con tendencia a la ansiedad suelen mantener

distancias mayores, que las distancias cortas son más frecuentes en personas no autoritarias, con un alto concepto de sí mismas o con necesidades de asociación, y que es probable que aquellas personas con anormalidades en su personalidad reflejen también incongruencias a efectos normativos en su conducta proxémica.

1.4.2. Funciones del lenguaje no verbal

En el siguiente apartado se detallan las diferentes funciones de los sistemas no verbales descritas por Fernando Poyatos en su obra *La comunicación no verbal II: Paralenguaje, Kinésica e interacción*. Según el autor, en el momento de la interacción cara a cara, nuestros movimientos y posturas pueden afectar de diferentes formas a lo que estamos expresando verbalmente, hemos expresado o nos disponemos a expresar, las cuales representan las funciones del lenguaje no verbal (Poyatos, 1994b: 187-188). Por consiguiente, nuestra conducta no verbal puede *sustituir* al mensaje verbal (en lugar de pedir silencio exclamando la palabra, lo expresamos con el dedo índice verticalmente sobre nuestra boca), *confirmar* el mensaje verbal asintiendo con la cabeza, *duplicarlo simultáneamente* (diciendo “sí” al mismo tiempo que se acompaña con el gesto de cabeza), *repetir* el mensaje (al formular el gesto después de expresar las palabras), *debilitar* el mensaje verbal con sutiles sonrisas de condescendencia, *contradecir* el mensaje verbal (al expresar verbalmente “Nos lo pasamos en grande”, acompañado de una distensión unilateral de la boca y un fruncimiento de cejas), o *camuflarlo* (al sonreír de forma distendida cuando comunicamos una mala noticia).

De este modo, vemos la gran importancia que posee la comunicación no verbal en las interacciones cara a cara, dado su poder de modificar, enfatizar o suavizar los mensajes que intercambiamos verbalmente. Además, de ella depende el efecto que tengan nuestros mensajes en el oyente, al inducir y condicionar sus sensaciones y percepciones sobre lo que comunicamos cuando interactuamos con él. Por ello, tener en cuenta y saber interpretar correctamente los signos no verbales será crucial para que el intercambio comunicativo resulte exitoso y para conseguir un acercamiento entre culturas.

1.4.3. Taxonomía de la comunicación no verbal

Miles Patterson describe en su obra *Más que palabras. El poder de la comunicación no verbal*, el sistema no verbal como aquel que está formado por una serie de componentes; estos son, las *características fijas*, relacionadas con el contexto en el que tiene lugar la interacción, y las

conductas dinámicas, vinculadas con los comportamientos de los interlocutores (2011: 39-45). Las características fijas se definen como relativamente estables, aunque pueden sufrir cierta modificación a lo largo del tiempo, y establecen el contexto para la interacción, así como generan expectativas sobre los acontecimientos que van a ocurrir (Patterson, 2011: 44). Entre ellas se encuentran *el diseño y la disposición del espacio*, y la *apariencia física*, aquella mostrada por nuestro sexo, raza, edad, vestimenta y atractivo físico, que influyen en los demás y modifican las impresiones de madurez y dominio que provocamos (Patterson, 2011: 40, 42).

Las *conductas dinámicas* en la comunicación no verbal son, según Patterson, aquellas que tienen como resultado el intercambio fluido en la interacción en los distintos escenarios sociales (Patterson, 2011: 44-54). Entre estas se encuentran la distancia y la orientación, la conducta visual, la expresión facial, la postura y el movimiento, el contacto corporal, las conductas vocales y las señales olfativas.

Por otro lado, Knapp, en su obra *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, clasifica la conducta no verbal en siete categorías diferentes (1982: 17-26): el *movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico*, que comprende tanto gestos como movimientos corporales, la mirada, la sonrisa, las posturas y las expresiones faciales; las *características físicas*, es decir, las señales no verbales que comprenden nuestro físico por la forma del cuerpo, la altura, el peso...; la *conducta táctil*, la cual Patterson denomina “contacto corporal” y algunos autores incluyen dentro de la Kinésica (Knapp, 1982: 24); el *paralenguaje*, esto es, la cualidades, vocalizaciones y segregaciones vocales; la *proxémica*, es decir, el estudio del uso y la percepción del espacio social y personal, el cual Patterson denomina “distribución y orientación”; los *artefactos*, estos son, los objetos o perfumes que portamos y que pueden actuar como estímulos no verbales; y los *factores del entorno*, aquellos elementos que interfieren en la relación humana pero que no suponen ser una parte directa de ella, sino que representan las características del medio en el que tiene lugar la interacción, factores a lo que Patterson se refiere con los término de “características fijas” (Knapp, 1982: 17-26).

Al mismo tiempo, otros autores como Edward Hall (en Rulicki, 2011: 41) incluyen la cronémica o distribución del tiempo como uno de los componentes clasificatorios de la comunicación no verbal. Esta parte del comportamiento no verbal está vinculada a las diferentes formas de organizar el uso del tiempo en las distintas culturas, de manera que estas pueden ser de dos tipos: *culturas monocrónicas*, aquellas que tienden a emplear el tiempo de forma más rígida y a

segmentarlo en horarios para dedicar cada parcela de tiempo a una sola actividad, como la norteamericana o la de europeos del norte; o *culturas policrónicas*, aquellas en las que el tiempo puede ser utilizado de forma continua para desempeñar diferentes actividades de forma simultánea, como las culturas latinas, africanas o árabes (Rulicki, 2011: 41).

Como se puede observar, la distribución y la nomenclatura de las distintas señales no verbales existentes en la comunicación humana pueden ser muy diversas. El hecho de que la definición del sistema de comunicación no verbal posea tan numerosas y diferentes interpretaciones entre los autores encargados de su estudio ha desencadenado las diferentes variaciones en su tipología y clasificación (Knapp, 1982: 15-16). No obstante, aunque la organización de los componentes que forman la comunicación no verbal pueda presentar ligeras diferencias en cada uno de los autores, todos sus estudios versan sobre el mismo concepto, las señales que están presentes en la comunicación humana cara a cara y que no son verbales.

Antes de continuar con este trabajo, cabe destacar que su objeto de estudio se centrará únicamente en dos de los componentes de la taxonomía de la comunicación no verbal, estos son, la *kinésica* y la *proxémica*. Para profundizar en los estudios sobre kinésica, tomaremos como referencia, principalmente, al autor Fernando Poyatos (1994b); del mismo modo, nos basaremos en las investigaciones de Edward Hall (1996) para tratar los aspectos más relevantes de la proxémica.

1.5. La Proxémica. Tratamiento de los espacios

Edward Hall describe cómo el ser humano, al igual que el resto de animales, emplea de un modo uniforme las distancias que lo separan de otros miembros de su especie (1972: 139). El estudio de estas distancias es de lo que se ocupa la *proxémica*, área de la comunicación no verbal encargada de analizar el tratamiento de los espacios que muestra el ser humano cuando se relaciona en sus intercambios comunicativos.

Según Hall, el hombre emplea cuatro tipos de distancias las cuales se pueden manifestar en una fase cercana y otra fase lejana; estas son: *distancia íntima* (hasta los 45 cm), *distancia personal* (de 45 a 120 cm) *distancia social* (de 120 cm a 3,5 m) y *distancia pública* (de 3,5 a 9 m aproximadamente). Las distancias personal y social están presentes al igual que en el resto de animales, mientras que la íntima y la pública son propias de las reacciones humanas (Hall, 1972: 139).

La *distancia íntima* es la denominada “distancia del acto de amor, de la lucha, de la protección y del confortamiento”, aquella a la que la presencia de la otra persona es inconfundible e incluso puede llegar a ser molesta, dado que la visión llega a deformarse y los datos sensorios como el olfato o la percepción del calor se disparan (Hall, 1972: 143-144). En su fase cercana, es la distancia a la que hay contacto entre la piel, la pelvis o los muslos de ambas personas y donde los brazos abrazan, mientras que en su fase lejana, estas partes no llegan a entrar en contacto fácilmente, aunque las manos y las extremidades se pueden alcanzar.

La *distancia personal* fue definida por Hediger como «una especie de esfera o burbujita protectora que mantiene a un animal entre sí y los demás» (en Hall, 1972: 146). En su fase cercana, es la distancia a la que una persona puede alcanzar y agarrar a otra, pero en la que ya no hay deformación de sus rasgos. Mientras, en su fase lejana, abarca hasta el punto en el que dos personas pueden rozarse con las puntas de los dedos si extienden los brazos y donde los detalles de los rasgos faciales se perciben con claridad (Hall, 1972: 147-148). Según Hall, a esta distancia se suelen tratar los asuntos de interés y de relaciones personales.

La *distancia social* es a la que las personas tratan los asuntos impersonales y la empleada, normalmente, en reuniones sociales informales y entre compañeros de trabajo. En su fase cercana, hay una mayor participación entre los interlocutores, y en su fase lejana, el discurso, por ejemplo comercial y social, cobra mayor formalidad (Hall, 1972: 149-150); por ello, es la que usamos cuando nos piden que nos pongamos en pie para que nos vean o a la que nos encontramos en entrevistas de trabajo separados del entrevistador por una mesa de despacho.

Por último, la *distancia pública* (Hall, 1972: 152-153) destaca por la designación de su estilo formal. En su fase cercana, la voz del hablante es alta y el lenguaje cuida la elección de las palabras, así como se tiende a elevar el registro de la comunicación. En su fase lejana, comienzan a perderse los matices de la entonación de nuestros mensajes y de las expresiones faciales, al mismo tiempo que nuestros movimientos se perciben simplemente como ademanes o posiciones del cuerpo. Por esta razón, tanto la voz como los movimientos deben ser exagerados para que el receptor pueda captarlos.

De este modo, si todos los seres humanos manejamos estos cuatro tipos de distancias, ¿por qué se dice que en la proxémica se pueden observar, como en el resto de componentes o sistemas de la

comunicación no verbal, determinados rasgos de nuestra cultura?, dicho de otro modo, ¿cómo puede condicionar la cultura al tratamiento de los espacios de sus hablantes?

Las culturas “gestionan” de forma diferente el tratamiento de los espacios en los intercambios comunicativos entre sus hablantes, por lo que se pueden encontrar ciertas variaciones en cada una de estas distancias. Hablamos en este trabajo de ciertas variaciones debido a que, según Hall, los choques culturales por diferencias proxémicas, normalmente, suelen ser la causa de que percibamos a otras personas como ineptas, groseras o sin falta de interés, más que de malentendidos (1972: 160). De esta forma, el autor describe cómo el volumen de voz a distancia social entre los norteamericanos suele ser menor que el de los árabes, españoles, o rusos, y mayor que el de los ingleses o los japoneses (Hall, 1972: 149). Al mismo tiempo, un enfoque visual nítido en la comunicación es un factor importante para los norteamericanos, motivo por el que estos tenderán a guardar mayores distancias que los miembros de culturas de alto contacto, como los árabes, y a no utilizar la distancia íntima en los intercambios comunicativos con extraños (Hall, 1972: 144-145).

Otros ejemplos de diferencias proxémicas entre culturas los encontramos en los alemanes, quienes también perciben una intrusión visual (por ejemplo, mirar hacia el interior de su casa cuando la puerta está abierta) como una intrusión en su espacio, dado que sienten su “esfera privada” de manera más prolongada a su cuerpo que en otras culturas como las mediterráneas o los árabes (Hall, 1972: 163-164). Este hecho también se refleja en el mundo laboral; mientras los norteamericanos trabajan con las puertas abiertas, los alemanes las mantienen cerradas, no porque deseen que nadie los moleste, sino porque para ellos trabajar con la puerta abierta transmite poca seriedad y desorden (Hall, 1972: 166).

Por otro lado, los ingleses, al contrario de los norteamericanos de clase media, no se sienten con el derecho de poseer una habitación propia en su casa o un despacho individual en su trabajo; desde pequeños, están acostumbrados a compartir el espacio con hermanos en un mismo cuarto, por lo que, posteriormente, no les incomoda compartir el espacio laboral (Hall, 1972: 170). Del mismo modo, para los ingleses, el hecho de vivir en casas colindantes no autoriza a los vecinos a mantener una relación familiar, visitarlos o pedir favores. En cuanto al resto de señales no verbales a distancia social, al inglés se le ha enseñado desde pequeño a mirar fijamente a la persona que le está hablando y a no emitir ningún sonido ni movimiento de cabeza para demostrar atención, interés y cortesía. Sin embargo, para un norteamericano, no sería apropiado

mantener la mirada fija en una conversación, a no ser que fuese para comprobar o enfatizar algo (Hall, 1972: 173, 175).

Asimismo, los mediterráneos como franceses o españoles se agrupan más que los norteamericanos y que los europeos del norte, como se puede comprobar en los bares, autobuses o en las casas llenas de gente. Poseen un alto interés para juntarse en sus actividades cotidianas como comer, charlar, o desplazarse hacia un destino común. La disposición de las oficinas está hecha para mantener la relación y cuando interactúan entre ellos, su mirada es clara e inequívoca (Hall, 1972: 176-177).

El tratamiento del espacio y de las direcciones en los japoneses es altamente complejo; ponen nombre a las intersecciones de las calles pero no a las calles que conducen a dichas intersecciones, ya que para ellos las direcciones o los caminos no es lo verdaderamente importante. De igual forma, en esta cultura, el concepto de “vacío” es muy diferente al del mundo occidental; los japoneses mantienen un refuerzo positivo hacia los centros y negativo hacia los bordes de las habitaciones. Por eso, nuestras habitaciones les parecen vacías a los japoneses porque su centro está vacío (Hall, 1972: 183-184) y, sin embargo, los occidentales tendemos a amueblar las habitaciones colocando los objetos hacia las paredes y dejando el espacio vacío en el centro (Hall, 1972: 186).

Por último, el espacio público de los árabes, según Hall, destaca por la multitud de gente, el ruido y su alto contacto entre las personas, contrastando con los enormes espacios que tienden a disponer sus casas. Para los árabes, en situaciones públicas, no existe el concepto de esfera personal o intrusión; nadie posee el derecho de restringir la libertad de nadie para abarcar un espacio en un lugar público, ya que no pertenece a nadie, y pretender lo contrario sería lo descortés. Del mismo modo, mientras en la Europa septentrional la piel y la ropa pueden ser inviolables, para un árabe el contacto está totalmente permitido, ya que el ego de la persona se encuentra dentro del cuerpo, no en el exterior (Hall, 1972: 188-193).

No obstante, Hall no ha sido el único en destacar la importancia del tratamiento del espacio en la comunicación interpersonal. Knapp también afirma cómo el ser humano, al igual que los animales, regula la interacción social con otros miembros de su especie con el fenómeno de la territorialidad, en el que aquel más fuerte y dominante pasa a ser quien controla el territorio en la relación (Knapp, 1982: 114). De este modo, las conductas territoriales del propio lugar pueden ser,

en innumerables ocasiones, el desencadenante de conflictos sociales cuando son particularmente fuertes (Knapp, 1982: 114); ejemplos cotidianos se pueden observar con la posesión de objetos que no queremos que nadie toque, o cuando no toleramos que invadan un cuarto que es nuestro. Según Knapp, la territorialidad se manifiesta en la relación interpersonal tanto en la invasión, como en la defensa de los espacios.

Cuando cierto individuo invade el territorio personal de otro, tal invasión le otorga una ventaja psicológica sobre la persona a la que ha invadido (Knapp, 1982: 114); esta amenaza en nuestro espacio la sentimos diariamente cuando alguien se acomoda en nuestro asiento.

Lyman y Scott (1967: 235-249, en Knapp, 1982: 115) reconocen tres tipos de intrusiones territoriales diferentes: la *violación* o el uso irrespetuoso del territorio ajeno (mirar a alguien descaradamente, ocupar dos asientos en el autobús...); la *invasión* o apoderamiento del territorio de otra persona, que posee una naturaleza más abarcadora y permanente (la invasión armada de un país, la situación en la que alguien se apodera de nuestro dormitorio...); y por último, la *contaminación* del territorio, esto es, profanar el espacio ajeno con el rastro que vamos dejando con nuestros objetos (cuando alguien no recoge sus artículos al dejar paso al siguiente).

Asimismo, las intrusiones en el territorio pueden producir dos maniobras defensivas en las personas; la prevención y la reacción. La *prevención* (Becker, F. D., 1973, en Knapp, 1982: 116) consiste en marcar el territorio para que otras personas lo reconozcan como ocupado y así se redirijan a otro sitio; esto ocurre cuando dejamos nuestras pertenencias para indicar que un lugar es nuestro o cuando pedimos a otra persona que lo vigile. Por otro lado, las personas que no previenen las intrusiones territoriales pueden responder con *reacciones* (McBride, G., King, M. G. y James, J. W., 1965, en Knapp, 1982: 116), manifestadas cuando no excitamos fisiológicamente y tal excitación se refleja en la mirada, el tacto, el ritmo cardíaco o, incluso, en la distancia (Patterson, M. L., 1976, en Knapp, 1982: 116). De esta forma, podemos mostrar un estado de excitación positivo al expresar agrado y respondiendo con un acercamiento recíproco, o negativo, mostrando desagrado, tensión o ansiedad y tomando medidas como restablecer la distancia adecuada con la persona que lo invade, o mirar hacia otro lado (Knapp, 1982: 116-117).

1.6. La kinésica. Gestos, maneras y posturas

Para abordar el área de la *Kinésica* en este trabajo, se tomará como referencia a dos autores encargados de estudiarla y analizarla de forma profunda; estos son, Knapp y Poyatos. Cada uno de

ellos establece una clasificación diferente para describir los distintos elementos que abarca la kinésica dentro del sistema de la conducta no verbal. No obstante, ninguno contradice lo descrito por el otro autor, sino que entre ambos existe una complementación muy provechosa al tratar los mismos conceptos desde puntos de vista diferentes. Mientras que Poyatos opta por el término *kinésica* para referirse al área de la comunicación no verbal encargada del estudio de los gestos, maneras y posturas (1994b), Knapp (1982) se refiere a esta como *movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico*, dejando a un lado la conducta táctil como otro componente diferenciado en el sistema de la comunicación no verbal.

El *movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico* descrito por Knapp comprende las señales no verbales generadas por los gestos, los movimientos corporales o de cabeza, las expresiones faciales (entre ellas la sonrisa) y las posturas (Knapp, 1982: 17), como fruncir el entrecejo, dejar caer los hombros o inclinar la cabeza. Como se detallará más abajo, algunas de estas señales no verbales tienen una intención comunicativa, es decir, son señales ostensivas, mientras que otras son meramente expresivas y no intencionales; por tanto, algunas pueden proporcionar información acerca de nuestras actitudes y otras, simplemente, de nuestras emociones (Knapp, 1982: 17).

Los diferentes componentes del comportamiento cinésico tratados por Knapp fueron clasificados por Ekman y Friesen (1969, 49-98, en Knapp, 1982: 17) como emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores y adaptadores. En primer lugar, los *emblemas* se definen como «actos no verbales que admiten una trasposición oral directa o una definición de diccionario, que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase» (Ekman, 1976, en Knapp, 1982: 17); estos emblemas suelen pertenecer a una sociedad determinada (por ejemplo, los gestos de *OK* o de “Paz”), por eso muchos de ellos son específicamente culturales, aunque otros pueden describir acciones comunes a la especie humana y estar presentes en todas las culturas (por ejemplo, el emblema de “comer”, llevándose la mano a la boca, o el de “dormir”, inclinando la cabeza hacia un lateral y colocando las manos unidas por sus palmas de forma paralela al rostro) (Ekman, en Knapp, 1982: 17). Del mismo modo, Ekman también halló que, aunque el número de emblemas puede variar en cada cultura, estos suelen representar mensajes similares al ser empleados para las mismas funciones comunicativas (en Knapp, 1982: 18), como para saludar o insultar.

Los emblemas se ejecutan normalmente con las manos y poseen el objetivo de comunicar cierto mensaje. Los seres humanos somos igualmente conscientes al emplear estos emblemas que

cuando hacemos uso de las palabras (Knapp, 1982: 18-19), y el contexto en la comunicación puede condicionar tanto su significado y su interpretación como lo hace en los mensajes verbales. Al mismo tiempo, Ekman y Friesen (en Knapp, 1982: 232) comentan otro tipo de emblemas que no se representan con las manos, sino con el rostro; estos son, los *emblemas faciales*, los cuales, a diferencia de las expresiones emocionales reales y al igual que los emblemas ejecutados con las manos, son producidos por el emisor de forma ostensiva o intencional. Esto ocurre cuando el emisor transmite verbalmente una emoción pero su conducta gestual refleja que no la está sintiendo en realidad, aunque el contexto en el que ha empleado dicho emblema facial sería perfectamente válido para expresar la emoción real y su señal no intencional (Knapp 1982: 232). Por ese motivo, para Knapp, los emblemas faciales se manifiestan durante un tiempo mayor o menor al que sería expresada la emoción verdadera y, al contrario de las expresiones emocionales, estos se generan con una única parte de la cara; por ejemplo, dejar caer la mandíbula manteniendo la boca abierta sin mostrar ningún otro rasgo de sorpresa sería un emblema facial para expresar que el comentario de nuestro interlocutor nos parece sorprendente, y mordemos los labios de forma excesiva e intencional sin ser acompañado de ningún otro rasgo de nerviosismo sería un emblema sustitutorio al enunciado verbal *¡qué nervios!*

En segundo lugar, los *ilustradores* se definen como «actos no verbales directamente unidos al habla o que la acompañan y que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente» (Knapp, 1982: 20); pueden ser movimientos que enfatizan nuestras palabras o el ritmo o la relación espacial de un acontecimiento. Según Knapp, los ilustradores se emplean para ayudar a nuestra comunicación, aunque no de forma tan deliberada y consciente como los emblemas (1982: 20).

Las *muestras de afecto* representan la tercera categoría dentro de los movimientos cinésicos de nuestra conducta no verbal. Estas constituyen las regulaciones faciales que expresan los estados afectivos y, al contrario de los emblemas faciales, sí expresan emociones reales al no ser intencionales. Según Knapp (1982: 21), aunque algunas emociones y muestras de afecto pueden llegar a ser ostensivas, una vez que han tenido efecto, por norma general, se suelen producir de forma inconsciente, ya que no intentan comunicar y por tanto, no son intencionales. El rostro es la parte del cuerpo más capaz para expresar distintos estados emocionales a través de los músculos faciales, los cuales Ekman recoge como seis emociones básicas: sorpresa, miedo, cólera, disgusto, felicidad y tristeza (en Knapp, 1982: 237). No existe una parte de nuestro rostro que exprese mejor

que el resto las emociones, sino que para cada emoción básica hay una parte facial concreta que aporta mayor información sobre la misma (Knapp, 1982: 238).

Asimismo, los *reguladores* son actos no verbales que mantienen y organizan el discurso en el intercambio comunicativo (Knapp, 1982: 21); pueden indicar al hablante que repita, haga más ameno lo comunicado, continúe, se apresure, conceda el turno de palabra o se extienda.

Finalmente, los *adaptadores*, aquellas conductas no verbales desarrolladas desde la niñez por adaptación y para cumplir ciertas acciones, dominar emociones o desarrollar destrezas sociales pueden ser, según Ekman y Friesen (en Knapp, 1982: 22-23), de tres tipos: *autoadaptadores*, si requieren la manipulación del propio cuerpo (por ejemplo, frotarse o rascarse), *heteroadaptadores*, si van dirigidos a otros individuos en las relaciones interpersonales (por ejemplo, dar o tomar algo de otra persona), o *adaptadores dirigidos a objetos*, estos son, los que requieren la manipulación de objetos y que pueden derivar de algunas tareas instrumentales como fumar o jugar con un lápiz.

Por otro lado, como se mencionó más arriba, Poyatos opta por el término *kinésica* para referirse a este componente de la comunicación no verbal, la cual define con las siguientes palabras:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes e inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no (Poyatos, 1994b: 186).

Dentro de la kinésica, Poyatos destaca tres tipos de señales no verbales, los *gestos*, las *maneras* y las *posturas* (1994b: 201), que pueden realizarse de forma más o menos consciente y que pueden aparecer de forma simultánea o alternada con el lenguaje verbal y el paralingüístico. Los *gestos* representan una forma principal de comunicación al comprender los movimientos faciales (incluyendo la mirada) y los movimientos de cabeza o de las extremidades. En segundo lugar, las *maneras*, son más o menos dinámicas (por ejemplo, la manera de llevarse la comida a la boca, de tocarse el pelo, de cruzar y descruzar los brazos...) y son aprendidas y ritualizadas socialmente para ciertos contextos situacionales; por eso, se dice que las maneras son más conscientes. Por último, las *posturas*, como estar con los brazos o las piernas cruzados, representan las señales kinésicas estáticas (a ellas se llega mediante el movimiento de una manera), las cuales también se

encuentran ritualizadas y son menos utilizadas que los gestos como formas para comunicar. Según Poyatos, tanto nuestros gestos como maneras y posturas comunican permanentemente el sexo, la posición social, la cultura o el estado de ánimo en las relaciones interpersonales (1994b: 201).

1.6.1. Clasificación de las señales kinésicas

Dentro de cada una de las señales no verbales que abarca la kinésica, Poyatos (1994b) destaca las categorías de *libre* y *trabado*. El autor define las señales kinésicas libres como aquellos actos cinéticos o posiciones que realizamos con una o varias partes del cuerpo sin tocar directamente ni con la ayuda de un objeto ninguna otra parte de nuestro cuerpo. De este modo, un gesto libre sería una mirada o una sacudida de la cabeza; una postura libre representaría la forma de estar de pie y una manera libre, el modo de extender la mano para saludar (Poyatos, 1994b: 202). Por acto kinésico trabado se entiende cualquier movimiento o posición en la que una parte de nuestro cuerpo entra en contacto con el cuerpo de otra persona, con otras partes de nuestro propio cuerpo o con objetos. Por tanto, gestos trabados pueden ser *autoadaptadores*, como santiguarse; maneras trabadas pueden definirse como *alteradaptadoras*, como darse la mano con otra persona; y posturas trabadas pueden resultar *objetoadaptadoras*, como la posición adoptada en una silla (Poyatos, 1994b: 202).

1.6.2. El itinerario trifásico de las señales kinésicas

Poyatos no solo se encarga de recoger qué tipos de actos no verbales engloba la kinésica, sino que, además, describe cómo en la ejecución de cada gesto, manera o postura existe un itinerario trifásico que hace que estos varíen según la cultura, el nivel socioeconómico, el sexo, la edad o la personalidad de los individuos (1994b: 204). De esta forma, la ejecución de las señales kinésicas se realiza en tres fases desde su comienzo hasta que su fin. Una primera *fase formativa* consiste en el movimiento inicial desde una posición determinada hasta la posición en la que continúa la siguiente fase (por ejemplo, al levantar el brazo para iniciar un saludo); una *fase central* en la que se realiza el movimiento del propio acto kinésico si es dinámico, o se mantiene su posición si es estático (por ejemplo, sacudiendo la mano durante el saludo); finalmente, una *fase desarticuladora* o concluyente, en la que culmina el acto kinésico justo antes de iniciarse la fase formativa del siguiente, aunque normalmente ambos se funden constituyendo así una manera (por ejemplo, bajando el brazo una vez terminado el saludo) (Poyatos, 1994b: 204).

1.6.3. Las cualidades parakinésicas

Las *cualidades parakinésicas* poseen una enorme importancia a la hora de analizar de forma exhaustiva los actos kinésicos. Estas características presentes en los gestos, maneras y posturas están reguladas, según Poyatos (1994b: 204), por la cultura y por el nivel sociocultural de cada individuo, los cuales pueden modificar el significado de los mensajes o desvelar información acerca de esos rasgos sociales y culturales que las condicionan. Entre las cualidades parakinésicas (Poyatos, 1994b: 204-205) destacan la *intensidad* o tensión muscular al realizar la señal kinésica, el *campo* o dimensión espacial del movimiento, la *velocidad* o dimensión temporal del movimiento, y la *duración total* de la señal, independiente de la velocidad, dado que una señal kinésica puede estar formada por varios movimientos repetidos y ejecutados a mayor o menor velocidad.

2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL ÁMBITO DEL ELE

2.1. El lenguaje no verbal en la Competencia Comunicativa

En los siguientes apartados se pretende clarificar los motivos por los cuales se debería tener más en cuenta la comunicación no verbal en el aula de ELE, tanto a la hora de ser enseñada como para ser empleada como estrategia en el desarrollo de las destrezas idiomáticas orales.

Mientras que otras subcompetencias como la gramatical cobraron constantemente gran protagonismo en la evaluación de la competencia comunicativa y en el desarrollo de las destrezas básicas de los estudiantes, la competencia no verbal no siempre ha recibido la atención que se merece. La práctica de la destreza en comprensión oral, hasta hace pocos años, se desarrollaba, en la mayoría de los casos, a través de audiciones en las que, aunque el componente paralingüístico estaba presente, no había ningún otro rasgo de conducta no verbal en los discursos. Continuamente se dio una importancia suprema al lenguaje verbal sobre el no verbal, a pesar de que en la vida real, los estudiantes se enfrentan con mayor frecuencia a intercambios comunicativos cara a cara, no en grabaciones de audio o por teléfono y por tanto, deben saber que en cada acto comunicativo las palabras y la conducta no verbal se complementan.

De igual modo, el manejo del lenguaje no verbal no solo posee una importancia inminente para conocer cómo debemos comportarnos con hablantes de determinada cultura con el fin de evitar

malentendidos y conseguir una comunicación satisfactoria; la conducta no verbal también sirve como estrategia para deducir el significado de los actos verbales, dado que, como se mencionó más arriba, en la comunicación ostensivo-inferencial, cuando cierto enunciado va acompañado de una señal no verbal ostensiva, el interlocutor infiere, a través del contexto, el significado no solo de lo que se está diciendo, sino de lo que se “quiere decir”. Como sabemos, el lenguaje no verbal puede actuar no solo reforzando el significado de los mensajes, algo que contribuye a la inferencia del significado verbal y a su comprensión auditiva; también puede contradecir dicho mensaje verbal y cambiar así todo su significado. Por ello, obviar la conducta no verbal en el aula de una lengua extranjera resulta descabellado si se quiere alcanzar una competencia comunicativa eficaz.

Por consiguiente, se procede a determinar la importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE, teniendo en cuenta el lugar que esta ocupa para las diferentes instituciones orientadas a la enseñanza del español como lengua extranjera, estas son, el Consejo de Europa y su *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (también *MCER* a partir de ahora), y el Instituto Cervantes.

2.1.1. La comunicación no verbal dentro del *MCER*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* sostiene que los gestos y las acciones que acompañan a las actividades de la lengua en interacciones orales cara a cara comprenden demostraciones o señalizaciones a través de deícticos sobre lo que se está comunicando (Consejo de Europa, 2002: 86-87); de esta forma, el lenguaje corporal (para el *MCER*, un tipo de acción paralingüística diferente a gestos y acciones) aporta significados que se han hecho convencionales y que pueden variar según la cultura (Consejo de Europa, 2002: 87). Estos significados convencionales, según el *MCER*, pueden manifestarse a través de los gestos, las expresiones faciales, las posturas, el contacto visual y corporal o las conductas proxémicas.

Por este motivo, el *MCER* orienta a sus usuarios a que consideren qué destrezas deben aprender los estudiantes para relacionar las acciones con palabras, qué comportamientos paralingüísticos (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto, conducta proxémica y prosodia) tendrán que saber reconocer y comprender, de qué manera se ejercitarán en el aula dichas destrezas y qué se les exigirá a los alumnos al ser evaluadas (Consejo de Europa, 2002: 87-88).

No obstante, estas únicas observaciones aportadas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) parecen escuetas si se busca recalcar la importancia de la comunicación no verbal en el aula de una lengua extranjera. Su mención en el *MCER* quizá debería ser más detallada para reflejar la verdadera repercusión que posee el lenguaje no verbal en la competencia comunicativa de los hablantes.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC), en su entrada de *competencia comunicativa*, define la misma como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación» (Martín Peris (dir.), 2008). Si se atiende a esta definición y si se tiene en consideración la importancia de saber manejar las reglas de la conducta no verbal en cada cultura, las cuales determinan en qué contexto es adecuado acompañar determinado enunciado de cierta señal no verbal para poder evitar malentendidos o malas impresiones en nuestros interlocutores, entonces estaremos reconociendo que la conducta no verbal forma parte de la competencia comunicativa y por tanto, que su uso correcto es necesario para comunicarnos de forma eficaz.

Asimismo, el *MCER* en su definición de competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002: 13-14) explica cómo esta está formada por tres componentes, la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*, cada una de las cuales, a su vez, comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Asimismo, el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC también describe en su entrada de *competencia comunicativa* cómo estos conocimientos, destrezas y habilidades representan el *saber*, es decir, los conocimientos generales del mundo, socioculturales o interculturales; el *saber hacer*, esto es, las destrezas y habilidades; el *saber ser*, relativo a las actitudes, los valores y las creencias; y el *saber aprender* (Martín Peris (dir.), 2008).

En este caso, al margen de la importancia que pueda tener la conducta no verbal en cada una de las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa, debería reconocerse cómo las señales no verbales también cumplen un papel esencial en el aula por el hecho de estar presente en todos y cada uno de estos saberes. Podríamos decir que la conducta no verbal forma parte del *saber* de una lengua, ya que porta conocimientos socioculturales de una determinada comunidad

de hablantes; forma parte del *saber hacer*, dado que saber emplearla de forma adecuada en ciertos contextos y acompañando a determinados enunciados requiere una destreza y una habilidad; forma parte del *saber ser*, al reflejar mediante gestos y conductas nuestras actitudes y sentimientos y, con ellos, nuestros valores, además de influir en las relaciones interculturales y en la imagen que damos a los demás; y por último, del *saber aprender*, al poder ser empleada como estrategia cuando no se comprende el significado de una señal verbal o no se sabe expresar verbalmente cierta idea. Es decir, la comunicación no verbal nos ayuda a inferir el significado de los enunciados y nos permite expresar los mensajes cuando no logramos hacerlo mediante las palabras; por tanto, también representaría una estrategia en el desarrollo de la comprensión y expresión orales.

2.1.2. Relación entre lenguaje no verbal y competencias pragmática y sociolingüística

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define la *competencia pragmática* como «la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro» (Martín Peris (dir.), 2008). Del mismo modo, el *MCER* describe esta competencia como aquella que tiene que ver «con el uso funcional de los recursos lingüísticos [...] sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos» (Consejo de Europa, 2002: 14), así como con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Como se mencionó más arriba en el punto 1.4.2., una señal no verbal puede afectar a los mensajes verbales sustituyéndolos, confirmándolos, contradiciéndolos o camuflándolos (Poyatos, 1994b), de manera que pueden considerarse esenciales para la coherencia y la cohesión de las interacciones al marcar los significados en los actos comunicativos de determinados contextos y situaciones. Por ejemplo, en caso de que una señal no verbal actúe contradiciendo a la verbal, dicha señal no verbal podría ser precisamente el desencadenante de la ironía de la que habla el *MCER* en su definición de competencia pragmática, sumando además el hecho de que cuando una señal no verbal contradice a la verbal, solemos darle gran credibilidad a la no verbal. Por tanto, a través de la correcta interpretación de las señales no verbales, podríamos deducir el contexto de la interacción y así conseguir inferir el verdadero significado de los mensajes verbales y las reales intenciones comunicativas de nuestros interlocutores.

De la misma forma, vimos cómo Knapp destaca ciertas señales cinéticas llamadas *reguladores*, que mantienen y organizan lo hablado y escuchado en los intercambios comunicativos, influyendo así en los turnos de palabra (Knapp, 1982: 21), por lo que regularían el guión de los discursos de los que habla el *MCER*. Además, el autor describe cómo entre los factores que modifican la conducta no verbal en la conversación, se encuentra el *tema o asunto* (Knapp, 1982: 125), los cuales pueden modificar la distancia mantenida entre los interlocutores y las señales kinésicas empleadas. Asimismo, sabemos por experiencia cotidiana, cómo una determinada señal kinésica puede tener significados diferentes según ese tema o asunto y por tanto, según el contexto en el que se empleen. Por ello, tanto la relación entre la conducta no verbal y el tema o asunto de los que habla Knapp (1982) como el efecto de los signos no verbales en el significado de los mensajes verbales y en la regulación de los turnos de palabra responderían a la definición de competencia pragmática del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes cuando habla de la capacidad del uso comunicativo de la lengua en relación con el contexto de comunicación.

Por otro lado, la *competencia sociolingüística* es descrita por el *MCER* como aquella que tiene que ver con las condiciones socioculturales del uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002: 13-14). Según el *MCER*, esta competencia se refiere al modo en el que el componente sociolingüístico afecta a toda la comunicación lingüística de una comunidad de hablantes de determinada cultura mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (normas de cortesía, normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales en esa comunidad...). Al mismo tiempo, el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC define la *competencia sociolingüística* como «la capacidad de una persona de producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo [...] y las normas y convenciones de interacción que lo regulan» (Martín Peris (dir.), 2008). De forma paralela, Escandell Vidal también explica en su obra *La comunicación*, cómo la adecuación del comportamiento comunicativo viene definida por la conciencia que posee el individuo entre sus propias representaciones personales y las pautas sociales que rigen una cultura; es decir, que el pleno dominio de una lengua implica el conocimiento de las convenciones asociadas a tales pautas sociales (Escandell, 2005: 37).

Según Escandell, en un intercambio comunicativo existe una serie de representaciones entre las que se encuentra la representación del contexto, el cual «es un marco fijo y preestablecido que abarca todo lo que, física y culturalmente, rodea al acto mismo de enunciación» (Escandell, 2005: 35). Dentro de los factores que configuran ese contexto, se encuentra el *objetivo*, que consiste en la intención comunicativa que persigue el emisor con un enunciado; la *distancia social*, esta es, la relación entre los interlocutores y cómo esta se concibe según los patrones sociales de cada cultura en los que entran en juego factores como la edad, el sexo, el poder relativo, o el grado de conocimiento (Escandell, 2005: 36); la *situación* o grado de institucionalización de cada intercambio, que marca si un encuentro es formal o informal, y el *medio*, aquel que crea expectativas y restringe el comportamiento comunicativo de los interlocutores cuando cada cultura establece un conjunto propio de reglas sociales acerca de qué es adecuado e inadecuado en cada situación comunicativa (Escandell, 2005: 36).

Como podemos comprobar, en esa adecuación del comportamiento comunicativo de la que habla Escandell, la cual está definida, en parte, por las pautas sociales que rigen una cultura, entra también en juego la comunicación no verbal. Esto se debe, en primer lugar, a que las conductas no verbales esperadas en un intercambio comunicativo concreto también vienen condicionadas por esas normas sociales (Burgoon y Jones, 1976, en Knapp, 1982: 123) y por tanto, por el medio del que habla Escandell. En segundo lugar, el lenguaje no verbal está regulado por el objetivo, como se detalló más arriba en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1994), ya que la intención comunicativa del emisor hace que este elija la señal ostensiva acorde al objetivo que pretende conseguir. En tercer lugar, los estudios de Hall (1972) corroboraron cómo la conducta proxémica puede variar según la situación, es decir, cómo dependiendo del grado de formalidad de los actos comunicativos se reduce o se aumentan las distancias. Por otro lado, la distancia social en la comunicación no verbal se comprueba con las aportaciones de Knapp (1982: 123- 129), quien afirma que nuestra conducta no verbal también viene modificada por factores como la edad, que provoca que exista mayor proximidad entre personas de una misma generación; el sexo, que induce a que parejas de sexo mixto o de solo mujeres mantengan menores distancias que las parejas de solo hombres; el trasfondo cultural y étnico, que provoca que se empleen diferentes señales no verbales en cada ritual y contexto dentro de cada cultura; la orientación actitudinal y emocional, que reduce o aumenta la distancia de la que habla Escandell (en este caso proxémica) en función de la afinidad que encontremos con nuestro interlocutor; o la relación interpersonal,

esto es, cómo el estatus social o el grado de familiaridad entre los interlocutores afecta a la distancia física conversacional o a nuestras señales kinésicas.

Por tanto, a través de todas estas afirmaciones y definiciones, se reafirma la presencia de las convenciones sociales de las que habla el *MCER* en su definición de competencia sociolingüística en la comunicación no verbal de cada intercambio comunicativo; del mismo modo, se verifica cómo la correcta comprensión y producción de expresiones lingüísticas en diferentes contextos de las que habla el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC también vienen marcadas por un uso adecuado y una correcta interpretación de los signos no verbales en dichos contextos.

En resumen, se defiende en este trabajo cómo la comunicación no verbal está altamente vinculada a las competencias pragmática y sociolingüística; incluso, que se podría llegar a hablar de “competencia no verbal” (Balboni, 1994, en Bruni, 2011: 96), la cual podría sumarse a las tres subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Por consiguiente, el aprendizaje de la conducta no verbal de una lengua extranjera resultaría necesario para alcanzar una competencia comunicativa eficaz en ella.

2.1.3. Comunicación no verbal para la competencia intercultural

En el aula de una lengua extranjera, es importante destacar lo significativas que pueden resultar ciertas habilidades para que los estudiantes mejoren sus intercambios comunicativos y desarrollen su competencia intercultural (Vilà, 2002: 1-2). Vilà define la *comunicación intercultural* y la *competencia comunicativa intercultural* con las siguientes palabras:

Podemos conceptualizar la *comunicación intercultural* como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda causar alguna barrera importante que altere la eficacia comunicativa y por tanto, afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores (Vilà, En prensa, en Vilà, 2002: 2).

En resumen, podemos definir la *competencia comunicativa intercultural* como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, En prensa, en Vilà, 2002: 2).

Según la autora, la competencia comunicativa promueve las capacidades de los alumnos para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales, con el fin de prepararlos para ser

ciudadanos globales (Chen & Starosta, 1996, en Vilà, 2002: 3). A partir de esta noción, Vilà sostiene que en la competencia comunicativa intercultural existen tres componentes esenciales que la sustentan y la conforman, los cuales deberían ser la base de toda enseñanza orientada a trabajar la competencia comunicativa intercultural en el aula. Estos son, la *competencia cognitiva*, la *competencia afectiva* y la *competencia comportamental*, al margen de otras capacidades personales como el autoconcepto, la autoestima o la posición de igualdad (Vilà, 2002: 3).

La *competencia cognitiva* de la competencia comunicativa intercultural se entiende como «el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promuevan una comunicación efectiva» (Vilà, 2002: 4); dentro de ella, destacan habilidades como saber modificar el comportamiento expresivo según las semejanzas o diferencias entre culturas o la minimización de prejuicios. En segundo lugar, la *competencia afectiva* de la competencia comunicativa intercultural se define como «aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural» (Vilà, 2002: 4-5), entre las que se encuentran, por ejemplo, el control de la ansiedad en la tolerancia a las ambigüedades, el desarrollo de la empatía o la sensibilidad intercultural, esto es, mostrarse abierto de mente para evitar juzgar (Vilà, 2002: 5). Por último, la *competencia comportamental* de la competencia comunicativa intercultural representa «el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz» (Vilà, 2002: 6), como la capacidad de adaptar el comportamiento a cada contexto y situación, o las habilidades verbales y no verbales en el manejo de la interacción o en la gestión de los turnos de palabra.

De esta forma, aquí se confirma cómo el control de la conducta no verbal resulta esencial para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, al estar presente en cada uno de sus tres componentes. La comunicación no verbal forma parte de los conocimientos culturales de los que debe ser consciente el estudiante (qué conductas no verbales son propias de cada cultura y adecuadas en cada situación); además, a través de ella, demostramos el afecto o la empatía al expresar emociones positivas para la comunicación intercultural; en tercer lugar, es la encargada de adaptar nuestro comportamiento de cara a los demás en cada contexto y situación. Es decir, la comunicación no verbal podría reconocerse como necesaria para el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser* de la competencia intercultural.

Según Rulicki, las importantes diferencias culturales en la manera de exhibir y percibir las emociones a través del comportamiento no verbal juegan un papel fundamental en la comunicación intercultural. «Estas diferencias constituyen una de las bases inconscientes del choque cultural, es decir, la manera en que miembros de distintas culturas comparan sus identidades y se juzgan mutuamente sobre la base de estereotipos» (Rulicki, 2011: 69).

En un estudio de Patterson, se demostró cómo formamos juicios interpersonales sobre la base de la distancia (1968, en Knapp 1982: 127), de manera que las personas podemos juzgar si alguien es amable, agresivo, dominante, extrovertido o inteligente según el tratamiento que este haga del espacio. Esto provoca que a personas que mantienen distancias más cortas las podamos considerar más cálidas, afectivas y simpáticas (Knapp, 1982: 115), o, por el contrario, que lleguemos a tacharlas de intrusivas (por ejemplo, cuando una persona de origen magrebí se acerca demasiado y la juzgamos como entrometida, opinando que se excede en sus confianzas) (López y Pereda, 2012: 521). Del mismo modo, cuando un alumno de origen chino permanece en silencio en clase ante preguntas triviales, podemos pensar que es lento, poco comunicativo o desconfiado (López y Pereda, 2012: 521).

De todo ello, extraemos las siguientes conclusiones: en primer lugar, que las aulas de lenguas extranjeras son multiculturales y por tanto, es necesario desarrollar la competencia comunicativa intercultural en ellas; en segundo lugar, que trabajar la conducta no verbal es esencial para que los estudiantes ejerciten tal competencia intercultural y mejoren su comunicación y su relación con el resto de compañeros.

2.1.4. La interpretación de los signos no verbales: estrategia en las destrezas básicas

Al margen de las posibles contribuciones del aprendizaje de la comunicación no verbal en el aula de ELE para el desarrollo de las competencias pragmática, sociolingüística e intercultural, en este apartado trataremos de clarificar cómo la conducta no verbal puede representar una herramienta esencial en el aprendizaje de las unidades léxicas, así como una estrategia para mejorar las destrezas orales como la comprensión auditiva, en este caso, audiovisual.

Conocer y manejar el comportamiento no verbal del español en las destrezas básicas no solo le permite al alumno acercarse a la cultura de la lengua extranjera y saber cómo “moverse” en un ambiente hispano; la enseñanza de la kinésica y el paralenguaje también puede contribuir a que

los estudiantes de ELE se familiaricen con una parte importante de su léxico, las unidades fraseológicas (Forment, 1997: 27-31).

Parte de las unidades fraseológicas del español cobran significación una vez que las acompañamos de ciertas señales no verbales, como movimientos corporales o gestos, que completan su significado (Forment, 1997: 27-31). Esto ocurre con locuciones que expresamos junto a gestos que conllevan partículas deícticas (*por detrás, desde lejos...*), junto a gestos que indican la forma o el tamaño de los objetos (es "*así de grande*" o "*así de estrecho*") (Forment, 1997: 27-31), o incluso, en expresiones que reflejan estados emocionales (*estoy hasta aquí*, tocándose la frente con los dedos índice y pulgar unidos).

Que combinemos en el aula estas unidades léxicas con los gestos que las acompañan resulta aún más necesario, según Forment Fernández, por tres razones (1997: 27-31): en primer lugar, solo determinados gestos son los que se pueden utilizar junto a esas secuencias, otros no; en segundo lugar, el gesto funciona, en este caso, como otra unidad comunicativa más que completa, refuerza y enfatiza el significado de la unidad léxica; en tercer lugar, a veces, el gesto puede evocar tan fuertemente la cantidad o el tamaño que queremos indicar, que no es necesario acompañarlo de palabras, sino que la mera ejecución de la señal no verbal aporta todo el significado de lo que queremos expresar.

Asimismo, las referencias de gestualidad en el aprendizaje de unidades léxicas complejas como modismos o frases hechas pueden ser una herramienta muy útil para los estudiantes de español a la hora de inferir su significado idiomático y de memorizar su estructura. Según Forment Fernández, numerosas «locuciones o construcciones fraseológicas complejas en castellano [...] no son más que descripciones verbalizadas de comportamientos gestuales» (Forment, 1997: 27-31); por ejemplo, *ponerse como un tomate, mirar a otra persona por encima del hombro, caminar con la cabeza bien alta o estar mano sobre mano*.

Por tanto, cuando se trate de un tipo de fraseología que tenga origen en la gestualidad, en el movimiento corporal, o incluso, en la proxémica (por ejemplo, cuando decimos que una persona es cercana o que la encontramos distante), entonces, la necesidad de ser estudiada junto a la representación visual de los comportamientos no verbales se hace indiscutible. El motivo se debe a que, para que el estudiante de español hiciese un uso correcto y completo de estas expresiones, debería memorizar tanto la estructura lingüística de la unidad léxica como la conducta no verbal y,

en este caso, la gestualización ayudaría a su memorización, dado que la estructura de su forma remite al comportamiento gestual de dicha unidad léxica (Forment, 1997: 27-31).

Por otro lado, las unidades fraseológicas se caracterizan, principalmente, por la fijación de su estructura y por su idiomática, lo que provoca que inferir su significado resulte tan complicado para los alumnos extranjeros (Forment, 1997: 27-31). En caso de que las expresiones idiomáticas sean de significación opaca (Fleischer, 1981; en Forment, 1997: 27-31), predecir su significado será aún más difícil por la gran divergencia entre su interpretación literal y su sentido idiomático (Forment, 1997: 27-31). Por consiguiente, *recibir a alguien con los brazos abiertos* puede tener un significado idiomático más predecible que *tirarse de los pelos*, ya que la significación de la primera es más transparente que la segunda. No obstante, Forment Fernández sostiene que, incluso en casos de significación opaca, las imágenes evocadas por su interpretación literal pueden conducir a la interpretación idiomática gracias a los procesos metafóricos y metonímicos que esconde (1997: 27-31).

Por ello y para concluir, quisiera defender cómo la comunicación no verbal en el aula de ELE puede significar no solo un área de conocimiento de la cultura española; también puede servir a los estudiantes como estrategia de aprendizaje a la hora de inferir significados idiomáticos o de expresarse en momentos en los que no saben comunicar sus ideas mediante las palabras. Por esta razón, se debería reconocer que la enseñanza de la conducta no verbal en el aula es necesaria, tanto para desarrollar las destrezas de comprensión y expresión orales como para ayudar a memorizar las estructuras de numerosas unidades léxicas.

2.2. El lenguaje no verbal en los saberes actitudinales

2.2.1. Inhibición como obstáculo en el aprendizaje del ELE

Como se comentó en el punto 3.1.3, la comunicación no verbal en el aula intercultural puede ser una gran aliada si se usa de forma positiva para conectar con personas de otras culturas, o un enemigo si de ella surgen choques culturales y prejuicios.

En clases de lenguas extranjeras, muchos profesores comprueban cómo una simple charla informal con los alumnos antes de que comience la sesión puede resultar para estudiantes chinos algo violento e inadecuado; del mismo modo, los alumnos de origen magrebí se muestran con frecuencia reticentes a participar o a expresar abiertamente sus opiniones a causa de la gran

desigualdad entre profesor y estudiante que experimentan en su cultura, la cual se manifiesta en la restricción de la intervención de los alumnos en el aula (López y Pereda, 2012: 521).

Según Rulicki, la información que transmitimos en los procesos comunicativos va acompañada de mensajes no verbales que reflejan el estatus que posee cada individuo en la sociedad (2011: 28). Cada sociedad establece una escala de estatus entre sus miembros en función del género, la edad, el prestigio personal u otros aspectos como la profesión, la ideología o el atractivo físico, de manera que la comparación de este estatus es altamente expresada por los aspectos inconscientes de nuestro lenguaje no verbal (Rulicki, 2011: 28). De esta forma, la dominancia al ocupar una posición alta en la jerarquía social se manifiesta en nuestro comportamiento, tanto a través de señales no verbales de origen biológico (al adoptar posturas que reducen el tamaño corporal ante un miembro más dominante) como de señales no verbales por evolución cultural (Rulicki, 2011: 29); por ejemplo, bajar la cabeza, hundir el pecho o encoger los hombros.

Como consecuencia, la cultura y el estatus social que se otorguen los alumnos a sí mismos o que les atribuyan los demás podrían inhibir la participación en el aula y con ello, obstaculizar el aprendizaje de la lengua al reducir el número de sus intervenciones orales.

No obstante, el estatus social no es el único factor que puede jugar en nuestra contra y que se puede detectar en el lenguaje no verbal de los estudiantes; también la ansiedad al enfrentarse a una lengua extranjera repercute negativamente en los procesos de aprendizaje. Peter MacIntyre (1995: 90) explica con la llamada *hipótesis del déficit del código lingüístico* de Sparks y Ganschow (1991, 1993^a, 1993^b, en MacIntyre, 1995: 90) cómo la ansiedad en el aprendizaje puede crear diferencias de logros alcanzados de un estudiante a otro. El autor revela que para muchos estudiantes, las clases de lenguas extranjeras son las que más ansiedad provocan en comparación con otras asignaturas (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989, 1991^b, en MacIntyre, 1995: 90); asimismo, Campbell y Ortiz (1991, en MacIntyre, 1995: 90) afirman que incluso la mitad de los estudiantes en un aula experimentan niveles de inhibición por la ansiedad que les provoca enfrentarse a la lengua extranjera.

Según el autor, esta se trata de una ansiedad social que tiene origen en los aspectos comunicativos y sociales de la lengua que se está aprendiendo (MacIntyre y Gardner, 1989, 1991^b, en MacIntyre, 1995: 91), la cual actúa generando tensión e incomodidad, una autoevaluación negativa, o una tendencia a retraerse ante los demás (Schwarzer, 1986: 1, en MacIntyre, 1995:

91). Por consiguiente, el aumento de la ansiedad en el aula presenta las siguientes consecuencias en el aprendizaje de los discentes (Clevenger, 1984; Fischer, 1988, en MacIntyre, 1995: 91): consecuencias afectivas, como la aprehensión, el miedo o la dificultad (Whitmore, 1987, en MacIntyre, 1995: 91); consecuencias cognitivas, como la distracción, la expectativa del error o la disminución de la habilidad en los procesos cognitivos (Wine, 1980, en MacIntyre, 1995: 91); y consecuencias comportamentales, como el nerviosismo, la inhibición de las acciones o el intento de fuga (Levitt, 1980, en MacIntyre, 1995: 91).

Como se puede contemplar, las consecuencias de la ansiedad que recoge MacIntyre afectan precisamente a los tres componentes de la comunicación comunicativa intercultural descritos en el punto 2.1.3, estos eran, la competencia cognitiva, la competencia afectiva y la competencia comportamental, en las que el lenguaje no verbal jugaba un papel crucial.

Para Macintyre, ansiedad, cognición y comportamiento se encuentran interrelacionados de tal manera que cada uno de ellos influye en el otro (Leary, 1990; Levitt, 1980, en MacIntyre, 1995: 92). Por ejemplo, cuando le pedimos a un alumno que responda a una pregunta en público en otro idioma diferente al suyo, esta pregunta puede generarle ansiedad. A causa de ello, su atención queda dividida entre la actividad que se encuentra desempeñando y la autoevaluación crítica y negativa de sí mismo (MacIntyre, 1995: 92); es decir, al mismo tiempo que se encarga de responder a la pregunta del profesor, está evaluando las implicaciones sociales de su respuesta y con ello, su rendimiento cognitivo se ve disminuido (MacIntyre, 1995: 96). Además, según el autor, la relación cíclica entre ansiedad y rendimiento provoca que, conforme el estudiante experimente más casos de equivocación, mayor aumento sufrirán sus niveles de ansiedad, lo que a su vez fomentará una mayor pérdida de atención y más probabilidad de error (MacIntyre, 1995: 97). En suma, los estudiantes que sufren ansiedad no alcanzarán los mismos niveles de aprendizaje ni a la misma velocidad que los estudiantes que se sientan más relajados (MacIntyre, 1995: 96).

Pero, ¿cómo podemos combatir en el aula la inhibición causada por la ansiedad y por factores culturales como el estatus social?

Según Rulicki, William James consideraba que las emociones son manifestaciones corporales producidas por cambios fisiológicos al percibir diferentes hechos en el ambiente (1884, en Rulicki, 2011: 72). Sobre este principio, James sostenía que los pensamientos no son la causa de nuestras emociones, sino su consecuencia; es decir, cuando presenciamos un suceso, desencadenamos

ciertas emociones que nos provocan una reacción física, y más tarde es cuando se originan los procesos cognitivos de reconocimiento y evaluación (Wiliam, J., en Rulicki, 2011: 73). De esta manera, Rulicki (2011: 74) explica cómo si las emociones son cambios corporales generados al presenciar un hecho, entonces los cambios voluntarios como expresiones faciales o posturas también podrían inducir la experiencia de nuestras emociones; en palabras del autor, «si queremos liberarnos de nuestras tendencias emocionales negativas, debemos practicar de la manera más asidua posible y con total determinación los movimientos y las expresiones corporales correspondientes a las emociones positivas que queremos cultivar» (Wiliam, J., en Rulicki, 2011: 74).

Por tanto, uno de los objetivos en el aula del ELE consistirá en que los estudiantes se deshagan, en la medida de lo posible, de esas emociones negativas, con el fin de disminuir su ansiedad al enfrentarse a la lengua extranjera y de aumentar su participación y soltura en el aula. Esto se podría conseguir mediante la representación de movimientos y expresiones positivas en actividades interactivas donde se trabaje la asertividad (capacidad asociada al control de las emociones negativas y a la aptitud hacia las positivas (Rulicki, 2011: 117)), o la empatía.

Por otro lado, algunas de las actividades en las que se podrían practicar las conductas no verbales orientadas a disminuir la inhibición causada por la comparación de estatus social podrían ser los *juegos de poder* (Rulicki, 2011: 109). Estas actividades consisten en juegos de rol en los que determinados alumnos pueden alcanzar una posición superior dentro de la jerarquía social y así demostrar mediante su conducta no verbal orgullo y liderazgo, evitando ser siempre colocados en una escala inferior (Rulicki, 2011: 109). Del mismo modo, crear situaciones en las que se recreen posiciones de paridad o amistad podría fomentar la igualdad social y las relaciones cooperativas en el aula (Bern y Haley, en Rulicki, 2011: 109). Según Rulicki, aunque estas simulaciones ritualizadas durante una actividad no lleguen a mayores consecuencias, sí poseen una importancia psicológica (2011: 110).

De esta forma, al mismo tiempo que los estudiantes ejercitan su competencia comunicativa en actividades interactivas, se estaría reforzando la competencia intercultural entre los compañeros y se intentaría hacer uso de la comunicación no verbal para disminuir la inhibición de los estudiantes a la hora de participar en el aula.

2.2.2. Empatía y asertividad: estrategias de comunicación

Como se acaba de aclarar, uno de los objetivos de este trabajo de cara a la enseñanza de la comunicación no verbal en el ámbito del ELE sería contribuir a la reducción de la inhibición de los estudiantes y al fomento de la participación en el aula combatiendo las diferencias de estatus social en las diferentes culturas. De esta forma, se procede a vincular cómo el lenguaje no verbal puede ayudar a solventar obstáculos en el aprendizaje mientras se desarrollan aptitudes personales que pueden mejorar la interacción, en particular, y la competencia intercultural, en general.

Según Rulicki, cuando las personas no conseguimos llegar a un acuerdo en nuestros intercambios comunicativos se debe, principalmente, a una serie de diferencias inconscientes entre nuestros comportamientos no verbales (Rulicki, 2011: 135). Estos comportamientos pueden tener origen en nuestras diferencias individuales o culturales las cuales rigen la expresión de las emociones propias y la percepción de las del otro (Rulicki, 2011: 135); no obstante, estas diferencias inconscientes también nos pueden unir (Rulicki, 2011: 136).

Cuando no dominamos un idioma y no somos capaces de comunicarnos mediante las palabras, el lenguaje no verbal es la única estrategia para conectarnos, mostrar empatía hacia los demás y poder ser aceptados (Rulicki, 2011: 136). Observar con atención los comportamientos valorados en una comunidad de hablantes e imitarlos para evitar que los nuestros resulten ofensivos forma parte de una estrategia intercultural (Rulicki, 2011: 136) que nos ayuda a simpatizar en las relaciones interpersonales.

Por consiguiente, debido a que el aula de ELE será un aula multicultural en la mayoría de casos, se defiende en este trabajo la práctica en el aula de aquellas conductas no verbales que manifiestan empatía y asertividad, con el fin de favorecer la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y de mejorar su capacidad para establecer conversaciones productivas con cualquier persona, independientemente de su origen cultural o de sus creencias. La razón se debe a que estas muestras de empatía y asertividad no dejarían de ser una destreza comunicativa más para conseguir “llegar” a nuestros interlocutores.

Por tanto, se intentará que los alumnos trabajen una serie de comportamientos no verbales con esta finalidad afiliativa en actividades que planteen diferentes situaciones comunicativas en las

que deban interactuar. Algunos ejemplos de este tipo de comportamientos y actividades vienen recogidos en los puntos 3.3.2. y 3.8.4. de este trabajo.

2.3. La nivelación de los signos no verbales en ELE. Aclaraciones metodológicas

Una vez vistas las aportaciones del aprendizaje de la comunicación no verbal en el ámbito del ELE al favorecer la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes, se procede a comentar las diferentes decisiones metodológicas que se tomarán a la hora de diseñar las actividades y de impartir los signos no verbales del español en el aula.

El principal problema encontrado al diseñar actividades para trabajar la comunicación no verbal es que no disponemos de unas pautas oficiales que nos orienten a los profesores sobre qué determinados signos no verbales se deben impartir en cada nivel idiomático del español. El *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* hace referencia en sus apartados de *Objetivos generales y Habilidades y actitudes interculturales* a la importancia de la empatía, de los factores afectivos y del papel de la interculturalidad, así como del conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones sociales de la lengua (Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, no aparece ninguna guía que encamine al profesor de ELE en la programación de unidades didácticas en las que desee incorporar la didáctica del lenguaje no verbal. Personalmente, a pesar de que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* presenta un valor incalculable para los docentes por lo desarrollado, claro y bien estructurado que se encuentra, el ámbito de la comunicación no verbal sería uno de los puntos que debería mejorar.

Por esta razón, al no poseer un respaldo en el *PCIC* para la elaboración de la propuesta didáctica de este trabajo, recurro a otros autores expertos en el ámbito de la comunicación no verbal en ELE que ofrecen algunas pautas que sirven de ayuda en la tarea docente.

Poyatos argumenta que los signos no verbales del español pueden ser agrupados y presentados en el aula de tres formas: clasificándolos según sean gestos, maneras, posturas o conductas proxémicas; por temas, por ejemplo, buenos y malos modales; o por categorías no verbales, esto es, agrupando los signos no verbales según su función comunicativa como saludar, detener, movilizar... (Poyatos, 1994b: 229-230). En el caso de la propuesta didáctica de este trabajo, se opta por impartir los contenidos kinésicos y proxémicos según las categorías no verbales, dado que responden a las funciones de la lengua establecidas por el *PCIC* para cada nivel de referencia para el español (Instituto Cervantes, 2006).

Asimismo, Cestero objeta que la metodología más adecuada para enseñar comunicación no verbal en el aula es aquella que nivela los contenidos no verbales según su funcionalidad, frecuencia y dificultad (2007: 20, en Méndez, 2016). Para la autora, los signos no verbales que imparte el docente deben estar «en consonancia siempre con el plan curricular específico con el que estemos trabajando», y deben ordenarse de acuerdo, «en primer lugar, a su mayor o menor funcionalidad, en segundo lugar, a su mayor o menor frecuencia de uso y, por último, a la mayor o menor dificultad que entraña su realización» (Cestero, 2007: 20, en Méndez, 2016).

A su vez, Cestero divide los signos no verbales orientados a la enseñanza de español como lengua extranjera en tres tipos: *signos no verbales con usos sociales*, los cuales usamos en la interacción social; *signos no verbales con usos estructuradores del discurso*, estos son, aquellos que empleamos para regular, controlar u organizar la interacción; y *signos no verbales con usos comunicativos*, que usamos cuando hacemos referencia a nociones, ubicamos objetos, expresamos ideas, estados, sensaciones o sentimientos (Cestero, 1999: 9-10). Por tanto, esta división y clasificación de signos no verbales recomendada por Cestero será la utilizada en la propuesta didáctica desarrollada más abajo.

Por otro lado, Poyatos sostiene que la graduación del material no verbal debe ser progresiva según su dificultad y en combinación de la frecuencia de uso (1994b: 230); es decir, las conductas no verbales deben ser divididas en niveles, presentando los emblemas más sencillos en el nivel elemental, pasando por otros elementos kinésicos y proxémicos no tan indispensables pero frecuentes en un nivel intermedio, hasta llegar a los más complejos y sutiles en el nivel avanzado. De esta forma, se muestran a continuación algunos ejemplos acerca de los diferentes contenidos no verbales que deberían tratarse en cada nivel idiomático:

- Nivel esencial. En un primer contacto con la lengua, los estudiantes extranjeros deberían conocer los rasgos paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos generales que caracterizan a la lengua española frente a otras lenguas, los cuales pueden coincidir o diferir con los de su lengua materna. En esta fase, el estudiante deberá familiarizarse con aquellos aspectos que puede necesitar saber en España para desenvolverse con “soltura” (Forment, 1997: 27-31). Debe ser consciente de que los hablantes nativos de español gesticulamos más que los europeos de norte o que los orientales, que en general realizamos gran cantidad de movimientos de manos y cabeza mientras hablamos y que es algo frecuente en nuestra cultura mantener un tono de voz elevado, incluso en las

interacciones normales (Forment, 1997: 27-31); del mismo modo, para nosotros es casi una necesidad el contacto ocular y un cierto contacto físico para expresar afinidad con nuestro interlocutor. Es decir, en esta fase, el estudiante simplemente debería comprender que el español se trata de una lengua con una gran expresividad facial y corporal frente a otras (Forment, 1997: 27-31).

- En los niveles elementales, se deberían trabajar los signos básicos (Cestero, 2007, en Forment, 1997: 27-31), como saludar, despedirse, comer; los gestos que acompañan y complementan al significado verbal con deícticos (con *aquí, ahí o allí*), los gestos que funcionan como indicadores de tiempo (con *hace mucho tiempo, próximamente...*), o los referentes a las descripciones personales (Forment, 1997: 27-31).
- En un nivel intermedio se debería ampliar el repertorio con algunas locuciones de uso común (*tener cara, estar en las nubes...*) (Sánchez, 2009: 7).
- Los niveles avanzados deberían incluir las unidades fraseológicas más complejas como los modismos o expresiones idiomáticas de significación opaca, como *estar liados o poner los cuernos* (Sánchez, 2009: 7).

Una vez justificado el criterio de clasificación que se empleará a la hora de introducir los signos no verbales del español en las unidades didácticas de cada nivel idiomático, se procede a desarrollar una propuesta docente orientada a la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Contextualización

La siguiente propuesta didáctica está orientada a trabajar la comunicación no verbal en el aula del ELE con diferentes fines. En primer lugar, cabe destacar que dicha propuesta no consiste en una unidad didáctica completa, sino en una serie de actividades que muestran cómo incorporar la enseñanza de la conducta kinésica y proxémica del español en el aula. El motivo por el que se presentan actividades con distintos fines y dirigidas a diferentes niveles se debe a que en este trabajo no se defiende el empleo de unidades didácticas enfocadas únicamente al aprendizaje de la conducta no verbal; toda unidad debería trabajar diferentes contenidos, tanto gramaticales como léxicos, culturales y no verbales, en base a una serie de objetivos funcionales, con el fin de

ser practicados de forma conjunta al expresar enunciados con diferentes intenciones y funciones comunicativas.

La primera parte de esta propuesta didáctica irá destinada al aprendizaje de los signos no verbales del español, en este caso peninsular, como uno de los aspectos de su cultura. Para esta orientación, el grupo meta podría estar formado por estudiantes jóvenes o adultos, de una misma nacionalidad o de diferentes países de procedencia, dado que las actividades se basarán únicamente en mostrar los rasgos culturales de la kinésica y la proxémica del español. La segunda parte de la propuesta irá encaminada a la enseñanza de la conducta no verbal con vistas a mejorar la comunicación asertiva y empática entre los estudiantes, así como su actitud en el aula al enfrentarse a la lengua extranjera; en esta ocasión, las actividades diseñadas se trabajarían en un aula multicultural en la que el grupo meta presentase nacionalidades diversas, diferentes edades (juveniles o adultas) y diferentes rangos en la escala social de sus culturas.

Debido a que este documento no puede recoger todos los signos kinésicos y proxémicos del español que debieran ser enseñados en cada uno de los *niveles comunes de referencia* que estipula el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), este trabajo se limitará únicamente a presentar algunos ejemplos de actividades sobre signos no verbales que podrían ser puestos en práctica en unidades didácticas donde se trabajen determinadas funciones comunicativas.

Entre las actividades mostradas más abajo, aquellas que incluyen los contenidos no verbales destinados a conocer la cultura comportamental del español irán dirigidas a un *nivel A2 (Plataforma)* y a un *nivel B1 (Umbral)* (*niveles de referencia para el español* marcados por el *PCIC* según el *MCER* (Consejo de Europa, en Instituto Cervantes, 2006)), aunque opinamos que también podrían ser incluidas en niveles superiores. Los signos que se trabajan en estas actividades son recogidos por Cestero como *signos no verbales básicos del español* para «ser enseñados, de forma integrada, con sus correspondientes signos lingüísticos en los primeros niveles de adquisición de español como lengua extranjera» (Cestero, 1999: 9). La clasificación nocio-funcional que emplea la autora con los elementos no verbales del español atiende a los contenidos funcionales propuestos por el Instituto Cervantes (1994, en Cestero, 1999: 9) para los niveles iniciales; por tanto, los grupos meta a los que deberían ir orientadas las actividades en los que se trabajasen estos *signos no verbales básicos del español* deberían pertenecer un *nivel A1 (Acceso)* o *nivel A2 (Plataforma)* (*niveles de referencia para el español* marcados por el *PCIC* según el *MCER* (Consejo de Europa, en Instituto Cervantes, 2006)).

Por esa razón, las tareas diseñadas para trabajar únicamente estos signos no verbales básicos figuran como actividades dirigidas a un *nivel A2 (Plataforma)*. Al mismo tiempo, la razón por la que, sin embargo, otras de las actividades en las que también se ponen en práctica estos signos básicos se orientan a un *nivel B1 (Umbral)* se debe a que los vídeos que empleamos en ellas los muestran de forma más compleja, combinándolos con otros signos no verbales de mayor dificultad y con unidades fraseológicas.

No obstante, podríamos considerar que el hecho de que el *PCIC* no recoja aún el conjunto de signos no verbales que deben trabajarse en cada nivel idiomático (Instituto Cervantes, 2006), la escasa incorporación del componente no verbal en los manuales de ELE (Monterubbianesi, 2013), o la menor importancia que se le atribuye frente a otros ámbitos de la lengua y cultura en las aulas de lenguas extranjeras conduce, en numerosas ocasiones, a que los estudiantes no dominen conductas no verbales básicas a pesar de poseer, a efectos académicos, un nivel idiomático superior al *nivel A2 (Plataforma)*.

Sugiero de forma personal, que un nivel avanzado en dificultad lingüística no debería eximir el uso de los signos no verbales básicos recogidos por Cestero (1999), sino al contrario; el mismo signo no verbal podría acompañar tanto a una secuencia verbal sencilla como a una compleja si ambos enunciados poseen la misma intención comunicativa, o lo que es lo mismo, si ambos están orientados a la misma función. Lo que debería definir si un signo no verbal es básico o no es su frecuencia de uso, la sencillez de su proceso ostensivo-inferencial (por ejemplo, los casos de ironía serían complejos), o el nivel de dificultad de las unidades fraseológicas a las que acompaña, no a la complejidad gramatical o léxica de los enunciados con los que se usa.

Por consiguiente, dado que las diferentes *funciones* de la lengua que recoge el *PCIC* aparecen de forma reiterada en cada uno de sus *niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006), y que los signos no verbales mostrados a continuación están encaminados a dichas funciones, se estima que estos también podrían ser trabajados en niveles superiores al *nivel A2 (Umbral)* en caso de que los estudiantes aún no los dominasen.

Por otro lado, opino que las actividades en las que se trabaja la conducta no verbal para fomentar la comunicación empática y asertiva, así como para vencer obstáculos como la inhibición por diferencias de estatus social o por inseguridad al enfrentarse a la lengua son esenciales para un aula multicultural. El principal objetivo en las aulas, además de conseguir que los estudiantes sean

comunicativamente competentes, debería ser lograr que alcancen una competencia intercultural satisfactoria que les ayude a mejorar sus relaciones con los demás. Debido a la mayor complejidad de los vídeos y las actividades incluidos en la propuesta didáctica con esta orientación pedagógica, estos irán dirigidos a un grupo meta de *nivel B2 (Avanzado)* y *nivel C1 (Dominio operativo eficaz)* de español (*niveles de referencia para el español* marcados por el PCIC según el MCER (Consejo de Europa, en Instituto Cervantes, 2006)).

3.2. Objetivos

Los objetivos marcados en la siguiente propuesta didáctica basada en el aprendizaje de la comunicación no verbal en el aula de ELE son los siguientes:

- Conocer la cultura de la lengua española a través de su conducta kinésica y proxémica
- Mejorar la competencia comunicativa en español y la competencia intercultural a través del aprendizaje de la kinésica y proxémica de la lengua
- Ser capaz de identificar qué gestos, maneras, posturas y distancias se emplean en cada contexto y situación comunicativa entre hispanohablantes y dependiendo de qué relación entre los interlocutores es adecuado o no representar dichos signos no verbales
- Asociar cada signo no verbal estudiado a su función comunicativa o a la unidad fraseológica a la que acompaña para conocer su contexto de uso
- Ser capaz de vincular y representar cada signo kinésico y proxémico estudiado con el resto de componentes no verbales y enunciados a los que acompaña, en función de la intención comunicativa del emisor en cada acto de habla
- Saber emplear los signos kinésicos y proxémicos del español para regular con éxito el discurso y los turnos de palabra en la interacción entre los interlocutores
- Saber adoptar un diferente estatus social y representarlo a través de la conducta no verbal en diálogos simulados que evoquen diferentes situaciones comunicativas
- Manifestar mediante la conducta no verbal liderazgo, poder y orgullo para fomentar la seguridad en las interacciones orales y la ruptura de la comparación de estatus social en el aula
- Manifestar mediante el comportamiento no verbal simpatía, cooperación y familiaridad en los intercambios comunicativos, con el fin de promover la confianza entre los compañeros y mejorar las relaciones en el aula

- Saber mantener conversaciones con personas de otras culturas mostrando una actitud asertiva y empática en el comportamiento no verbal con vistas a vencer los obstáculos interpersonales y a mejorar la competencia intercultural

3.3. Contenidos

En este apartado, se detallan los contenidos kinésicos y proxémicos del español que incluye la propuesta didáctica elaborada. Como se mencionó anteriormente, la parte de esta propuesta orientada al aprendizaje de la comunicación no verbal para conocer la cultura de la lengua irá dirigida a un nivel A2 y un nivel B1, e incluirá algunos de los signos no verbales por recogidos por Cestero (1999) como *signos no verbales básicos del español*. Por otro lado, la parte de la propuesta destinada a mejorar la comunicación asertiva y empática entre los estudiantes incluirá contenidos para un nivel B2 y un nivel C1. No obstante, aunque el principal objetivo de esta segunda parte sea mejorar la competencia intercultural y la actitud de los alumnos, en ella también se estarán trabajando aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua. Esto se debe a que mientras los estudiantes representan cada uno de los diálogos propuestos, deberán también adecuar sus discursos al contexto situacional y a la relación entre los interlocutores según las normas de la lengua y cultura españolas.

3.3.1. CONTENIDOS NO VERBALES CULTURALES. NIVEL A2

- Signos no verbales con usos sociales

1. Función comunicativa: SALUDAR (Cestero, 1999: 14-16)

- **Contexto informal. Secuencia verbal:** ¡hola!/ ¿qué tal?...
 - Relación entre los interlocutores: desconocidos que se presentan, amigos (excepto entre hombres), o familiares
 - **Gesto.** Besos recíprocos en las mejillas (véase foto 1)
 - **Información proxémica.** Tras realizar el gesto, la conversación transcurre a distancia personal o social, dependiendo de si es cara a cara o en un grupo de amigos.
 - Relación entre los interlocutores: familiares o amigos
 - **Gesto.** Abrazo (véase foto 3)
 - **Información proxémica.** Tras la distancia íntima del gesto, la conversación transcurre a distancia personal.

- Relación entre los interlocutores: conocidos o amigos
 - **Gesto**. Alzamiento de brazo por encima de la cabeza (*véase foto 7*)
 - **Gesto**. Alzamiento de barbilla levantando las cejas y abriendo los ojos (*véase foto 8*)
 - **Información proxémica**. Se trata de un saludo de paso, realizado a gran distancia.
- **Contexto formal. Secuencia verbal**: *Buenos días; buenas tardes...*
 - Relación entre los interlocutores: desconocidos o conocidos sin una relación cercana
 - **Gesto**. Estrechamiento de mano (*véase foto 2*)
 - **Información proxémica**. Aumento de la distancia cuanto mayor sea el grado de formalidad o el desconocimiento entre los interlocutores que se saludan; disminución conforme aumenta la informalidad o la confianza

2. Función comunicativa: PEDIR PERDÓN (Cestero, 1999: 28-30)

- **Secuencia verbal**: *Perdone/ Perdona/ Lo siento...*
 - **Gesto manual**. Levantamiento de brazo llevando la palma de la mano al pecho (*véase foto 9*)
 - **Gesto manual**. Flexión hacia arriba de los brazos para juntar a la altura del pecho ambas manos estiradas (*véase foto 10*)
 - **Gesto manual**. Levantamiento de brazo flexionado en horizontal con la palma abierta hacia arriba (*véase foto 11*)
 - **Información proxémica**. Disminución de la distancia en el momento de la petición. La persona que pide perdón reduce la distancia hasta aproximar, en ocasiones, la cabeza al hombro de la otra persona.

3. Función comunicativa: DAR LAS GRACIAS (Cestero, 1999: 31-32)

- **Secuencia verbal**: *¡Gracias!/ Se lo agradezco / Te lo agradezco...*
 - **Gesto**. Contacto con el destinatario cogiéndole la(s) manos(s) (*véase foto 6*)
 - **Gesto**. Abrazo entre familiares o amigos íntimos (*véase foto 5*)
 - **Movimiento de cabeza** descendente junto con ligera sonrisa franca (*véase foto 12*)
 - **Información proxémica**. Disminución de la distancia en el momento del agradecimiento; la persona que da las gracias reduce la distancia pudiendo incluso establecer contacto con el destinatario.

4. Función comunicativa: PEDIR PERMISO (Cestero, 1999: 35)

- **Secuencia verbal:** *¿Puedo pasar?/ ¿Podría...?/ ¿Puedo...?*
 - **Gesto.** Levantamiento de mano hasta la altura de la cabeza; brazo orientado hacia la persona a la que pedimos permiso y flexionado; el dedo índice estirado (*véase foto 13*)
 - **Información proxémica.** La persona que pide permiso tiende a inclinarse hacia el destinatario aunque sus pies permanezcan inmóviles.

5. Función comunicativa: CONCEDER PERMISO (Cestero, 1999: 36)

- **Secuencia verbal:** *¡Adelante!/ ¡Pase!/ ¡Pasa!...*
 - **Gesto.** Levantamiento de brazo semiflexionado con la mano estirada en horizontal, la palma hacia arriba, los dedos juntos a excepción del pulgar; movimiento semicircular hacia adelante o hacia la persona que pide permiso. (*véase foto 14*)

6. Función comunicativa: OFRECER O INVITAR (Cestero, 1999: 37)

- **Secuencia verbal:** *¿Quieres...?/ ¿Quiere...?/ ¿Te apetece...?/ ¿Le apetece...?*
 - **Gesto.** Levantamiento del brazo semiflexionado con la mano estirada, la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar, con un movimiento hacia la persona a la que se dirige el ofrecimiento o la invitación. (*véase vídeo de actividad 2*)

7. Función comunicativa: REACCIONAR A OFRECIMIENTOS O INVITACIONES (Cestero, 1999: 38-39)

- **Secuencia verbal:** *Sí/ Me parece bien/ ¡Qué bien!...*
 - **Gesto.** Apertura considerable de los ojos, elevación de las cejas y movimiento de cabeza ascendente y descendente.
- **Secuencia verbal:** *No/ No puedo/ Qué pena...*
 - **Gesto.** Ligero cierre de ojos, fruncimiento del ceño mientras la cabeza hace un movimiento lateral descendente (*véase vídeo actividad 2*)
- **Secuencia verbal:** *Puede ser/ Quizás...*
 - **Gesto.** Ojos entornados acompañados de un fruncimiento de ceño y de entrecejo; labios pegados, boca estirada o curvada hacia abajo y movimiento de cabeza simple lateral descendente.

- **Signos no verbales con usos estructuradores del discurso**

1. Función comunicativa: DIRIGIRSE A ALGUIEN (Cestero, 1999: 43-44)

- **Secuencia verbal:** *¡Oiga! / ¡Oye! / ¡Perdone! / ¡Perdona!...*
 - **Gesto.** Levantamiento de brazo a la altura de la cabeza o sobrepasándola; el envés de la mano en vertical y los dedos juntos a excepción del pulgar
 - **Información proxémica.** Distancia personal o social que se reduce entre conocidos

2. Función comunicativa: INDICAR QUE SE MANTIENE EL TURNO DE LA CONVERSACIÓN (Cestero, 1999: 47-48)

- **Contexto:** queremos indicarle a nuestro interlocutor que deseamos seguir teniendo del turno de palabra. **Secuencia verbal:** *¡Espera! / ¡Un momento!...*
 - **Gesto.** Movimiento descendente de cabeza con un levantamiento de brazo flexionado. La mano abierta en vertical, la palma hacia el frente y los dedos juntos unos segundos con un movimiento directo y continuo hacia adelante y hacia atrás
 - **Información proxémica.** No se modifica la distancia entre ambos interlocutores.

3. Función comunicativa: FINALIZAR EL DISCURSO (Cestero, 1999: 52-53)

- **Secuencia verbal:** *Se acabó / No hay más que hablar / Nada más...*
 - **Gesto.** Mirada directa con un gesto de cierre brusco; levantamiento de brazo con la palma hacia el frente para realizar un movimiento lateral que acerca la mano al pecho sin llegar a tocarlo y la separa rápidamente
 - **Información proxémica.** Aumento de la distancia entre los interlocutores al final del discurso; tal aumento es menor en situaciones informales.

4. Función comunicativa: COMPROBAR SI SE ESTÁ SIGUIENDO LA COMUNICACIÓN (Cestero, 1999: 62-63)

- **Secuencia verbal:** *¿Verdad? / ¿No crees? / ¿Me entiendes?...*
 - **Gestos faciales** interrogativos acompañados o no de un movimiento lateral descendente de cabeza. Ojos entornados junto a un elevamiento de las cejas y un fruncimiento del ceño durante unas décimas de segundo

- **Información proxémica.** Disminución de la distancia con el destinatario inclinando los hombros o el tronco hacia delante

5. Función comunicativa: INDICAR QUE SE ESTÁ SIGUIENDO LA COMUNICACIÓN (Cestero, 1999: 64-65)

- **Secuencia verbal:** *Sí/ Claro/ Ya/ Es verdad...*
 - **Gesto.** Sonrisa amplia o fijación de mirada con descenso lateral de cabeza
 - **Gesto.** Movimiento de cabeza ascendente y descendente, simple o continuo
 - **Información proxémica.** Disminución de la distancia de separación con el emisor inclinando los hombros o el tronco hacia adelante
- **Signos no verbales con usos comunicativos**

1. Función comunicativa: DESCRIBIR ESTADOS (Cestero, 1999: 100-105)

- **Secuencia verbal:** *Me has enfadado mucho...*
 - **Gesto.** Ojos semicerrados y ceño y entrecejo fruncidos. Labios fuertemente sellados y boca encogida hacia abajo; movimiento de cabeza semigiratorio hacia la derecha y hacia la izquierda; flexión de brazo con el puño cerrado y con movimiento descendente y ascendente (*véase vídeo actividad 1*)

2. Función comunicativa: OPINAR (Cestero, 1999: 121)

- **Secuencia verbal:** *Para mí que.../ Yo creo que...*
 - **Gesto.** La palma de la mano estirada se lleva al pecho. (*véase foto 15*)

3. Función comunicativa: EXPRESAR CONVENCIMIENTO Y GRADO DE CERTEZA (Cestero, 1999: 122-124)

- **Secuencia verbal:** *Estoy totalmente seguro/ Estoy...*
 - **Gesto.** Movimiento de brazo hacia delante y hacia atrás con la mano abierta en vertical y la palma hacia abajo (*véase foto 16*)
- **Secuencia verbal:** *Estoy casi seguro/ Estoy más o menos segura...*
 - **Gesto.** La mano estirada en horizontal con la palma hacia abajo mientras la muñeca realiza un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y hacia abajo (*véase foto 17*)

- **Secuencia verbal:** *No lo sé...*
 - **Gesto.** Ligera elevación de cejas. Brazos flexionados hacia adelante hasta la altura de los hombros con las palmas hacia el frente; elevación de los hombros encogiendo el cuello (*véase foto 18*)
 - **Gesto.** Entrecejo ligeramente fruncido, boca estirada y curvada hacia abajo. Mantenimiento de manos abiertas en horizontal a la altura del pecho y ligeramenteladeadas. Elevación de los hombros encogiendo el cuello (*véase foto 19*)
- 4. Función comunicativa: EXPRESAR DESEO** (Cestero, 1999: 131)
- **Secuencia verbal:** *¡Ojalá!/ Me encantaría que...* (*véase video actividad 3*)
 - **Gesto.** Cruzamiento del dedo corazón sobre el índice; resto de la mano cerrada
- 5. Función comunicativa: SUGERIR O ACONSEJAR** (Cestero, 1999: 132-133)
- **Secuencia verbal:** *Yo que tú/ Si yo fuera tú...*
 - **Gesto.** Dedo índice estirado aproximándose al pecho de la persona a la que se le aconseja o advierte. La mano realiza un movimiento desde el pecho del emisor hacia el pecho del destinatario o hacia el exterior. (*véase foto 20*)
 - **Secuencia verbal:** *¡Ten cuidado!/ ¡Ojo!/ ¡Cuidado con lo que haces!...*
 - **Gesto.** Dedo índice estirado y apoyado en el pómulo derecho señalando bajo el ojo (*véase foto 21*)
- 6. Función comunicativa: MANDAR O PEDIR A OTROS QUE HAGAN ALGO** (Cestero, 1999: 136-139)
- **Secuencia verbal:** *Levanta eso/ ¡Levántate!,...*
 - **Gesto.** La mano estirada en horizontal con la palma hacia arriba y los dedos juntos realiza un movimiento ascendente. (*véase foto 26*)
 - **Secuencia verbal:** *¡Siéntate!/ ¡Siéntate!...*
 - **Gesto.** La mano estirada en horizontal con la palma hacia abajo realiza un movimiento ascendente-descendente hacia abajo. (*véase foto 27*)

- **Secuencia verbal:** *¡Vete!/ ¿Puedes irte?/ ¡Llévate eso!...*
 - **Gesto.** Brazo levantado semiflexionado con la mano estirada hacia abajo, la palma mirando hacia el cuerpo y los dedos juntos salvo el pulgar; sacudida hacia atrás simple o continua con la mano o con el brazo (*véase foto 23*)
- **Secuencia verbal:** *¡Ven!/ ¡Acércate!/ ¡Tráeme eso!...*
 - **Gesto.** La mano estirada en lateral con la palma hacia el cuerpo realiza una sacudida hacia adelante simple o continua. (*véase foto 22*)
- **Secuencia verbal:** *¡Espera!/ ¡Para!...*
 - **Gesto.** La mano estirada y la palma hacia el frente hacen un movimiento hacia adelante. (*véase foto 24*)
- **Secuencia verbal:** *¡Sigue!/ ¡Continúa!...*
 - **Gesto.** La mano estirada y el brazo a la altura del pecho sin llegar a tocarlo realiza un movimiento giratorio semicircular continuo hacia adelante. (*véase foto 25*)

3.3.2. CONTENIDOS NO VERBALES ACTITUDINALES. NIVEL C1

- **Conductas no verbales para la empatía y asertividad en la comunicación**

EVITACIÓN DE POSTURAS CERRADAS

(Rulicki, 2011: 137-139)

Para superar las barreras en la relación y en la resolución de conflictos; para evitar la conducta negativa, hostilidad, carácter defensivo, desinterés o rechazo:

- rostro inexpresivo, arrogante o agresivo
- ceño fruncido
- elevación pronunciada de una sola ceja
- mirada distante, apagada o fría
- orientación de la cabeza hacia el interlocutor mientras que el cuerpo apunta en otra dirección (postura de huida)
- Cruzar los brazos ocultando las manos

MANIFESTACIÓN DE POSTURAS ABIERTAS

(Rulicki, 2011: 139-141)

Para indicar un estado emocional positivo, disposición, atención, valoración positiva, sinceridad y aceptación:

- sonrisa franca y mirada amable
- mostrar las manos
- orientar cuerpo y rostro al interlocutor
- no cruzar brazos ni piernas
- mantener la plantas de los pies completamente apoyadas en el suelo
- cabeza centrada para reflejar control emocional y asertividad
- cabeza ladeada hacia un hombro para reflejar atención, compromiso afectivo
- gesticular de manera moderada

SINTONÍA EMOCIONAL DE LA EXPRESIÓN FACIAL

(Rulicki, 2011: 146-147)

Para transmitir empatía ante el relato de los sufrimientos ajenos; para manifestar interés, comprensión y escucha activa:

- Ante un interlocutor apesadumbrado
 - sonrisa triste o melancólica
- Ante un interlocutor enfadado y/o agresivo
 - actitud neutra de atención
 - no parecer uno mismo enfadado
 - suficiente retroalimentación; asentimiento

CONTACTO FÍSICO

(Rulicki, 2011: 148)

Para manifestar apoyo moral y afecto, derribar resistencias y eliminar dudas; para transmitir calidez y honestidad:

- Ante un clima de cordialidad/entendimiento; uso ocasional, no indiscriminadamente
 - Contacto breve pero firme con el antebrazo al interlocutor

SINCRONISMO POSTURAL

(Rulicki, 2011: 141-142)

Para manifestar afinidad, afecto y evitar la arrogancia:

- Ecos posturales (mantenimiento de la misma postura que el interlocutor)

Para ganar espacio y seguridad en uno mismo al enfrentarse a una persona hostil:

- Postura no tan rígida pero que respete la simetría como signo de formalidad

EXPRESIÓN FACIAL DE EMPATÍA

(Rulicki, 2011: 144-145)

Para favorecer la comunicación empática entre desconocidos, apaciguar las emociones que causan tensión y aportar sinceridad o agrado:

- mirada atenta sin fijarla ni resultar invasora
- mirada directa a los ojos solo en momentos de mayor intensificación del efecto emocional, valorativo e intencional
- elevado nivel de contacto ocular
- expresión facial de interés, sin cohibir
- sonrisa de alegría, afiliativa

3.4. Metodología

A pesar de que el material del que dispongan los alumnos ofrezca la ilustración de los diferentes signos kinésicos y proxémicos estudiados en clase y que el docente proyecte en el aula una serie de vídeos para explicarlos, debe ser el propio profesor el ejemplo principal que represente a los estudiantes cómo y cuándo realizar tales signos no verbales.

El docente debe mostrar cómo se realizan los signos kinésicos y proxémicos del español, en qué contextos y situaciones emplearlos, dependiendo de qué grado de relación o familiaridad entre los

interlocutores es adecuado o no ejecutarlos y de qué otras señales verbales o no verbales van acompañados. Una vez que los estudiantes hayan identificado y comprendido el uso de las diferentes conductas no verbales, pasarán a ponerlos en práctica en diferentes actividades.

Al mismo tiempo, al igual que indica Cestero (1999: 9), todos los contenidos asociados a cada signo no verbal (funcionales, léxicos, gramaticales o fonéticos) deberán enseñarse de manera conjunta en el aula, con el fin de que los discentes sean conscientes de con qué otras señales verbales y no verbales deben utilizarlos. Es decir, en el momento en que los estudiantes aprendan a comunicarse en español con una intención comunicativa determinada, deberían incorporar junto a sus enunciados las señales no verbales correspondientes. En caso de tratarse de signos no verbales que acompañan a unidades fraseológicas, ambos deberían impartirse de forma simultánea para reforzar la memorización y la comprensión de la unidad léxica (Poyatos, 1994b: 230).

Asimismo, los signos no verbales empleados para regular el discurso y los turnos de palabra entre los interlocutores o para trabajar la empatía o la asertividad serán, en primer lugar, mostrados mediante ejemplos conversacionales en los que se pueda identificar y comprender su utilidad; más tarde, serán puestos en práctica en simulaciones de situaciones comunicativas en las que los alumnos deban emplearlos en sus diálogos.

Finalmente, sería muy recomendable que durante el transcurso de las sesiones en las que se trabaje la comunicación no verbal, los estudiantes grabasen sus representaciones e interacciones para autoevaluarse más tarde y así poder solventar posibles errores con mayor consciencia, dominio y eficacia.

3.5. Cronograma

El momento de la impartición de los contenidos no verbales tendría lugar en las sesiones en las que se trabaje la comprensión audiovisual y la interacción, en aquellas unidades didácticas que incluyesen entre sus objetivos aprender a expresar las funciones comunicativas asociadas a tales signos no verbales. Por ejemplo, en una unidad didáctica que incluya entre sus objetivos funcionales *describir a personas o lugares*, se introducirían, además de los contenidos gramaticales y léxicos, los contenidos no verbales como gestos, maneras y posturas necesarios para desempeñar dichas funciones comunicativas. Por tanto, en las sesiones de la unidad dedicadas a trabajar la comprensión audiovisual o la interacción, el profesor procedería a representar o a

mostrar mediante vídeos las conductas no verbales para que los discentes las identificasen y más tarde, las aplicasen en sus interacciones. Del mismo modo, en las sesiones destinadas a trabajar el léxico de la unidad, el profesor enseñaría los signos no verbales que acompañan a las distintas unidades fraseológicas incluidas en la misma.

Por otro lado, en aquellas unidades donde se trabaje la competencia intercultural y en general, en las sesiones de interacción entre los alumnos, se podrían aplicar las actividades enfocadas a solventar la comparación de estatus y la inseguridad al enfrentarse a la lengua extranjera. De esta forma, se contribuiría a disminuir la ansiedad y a fomentar la comunicación empática y asertiva de los estudiantes mientras se trabajan los contenidos de la unidad impartida en el momento. El motivo se debe a que este tipo de actividades no pretenden trabajar ningún contenido funcional ni léxico en concreto, simplemente conseguir que la relación y la comunicación entre los estudiantes mejoren a través del ejercicio de la conducta no verbal.

Los juegos de poder mostrados más abajo suponen una estrategia por parte del profesor para fomentar la igualdad de estatus entre los estudiantes, independientemente de la cultura y del poder adquisitivo que estos posean. En este tipo de actividad, el docente le atribuiría un rol en el que se tenga que manifestar poder o liderazgo a aquellos estudiantes que se sientan o que otros compañeros los consideren inferiores en la escala social. De forma simultánea, a aquellos alumnos que demuestren inhibición por miedo a comunicarse oralmente en español, se les adjudicaría papeles en los que el personaje deba demostrar seguridad, orgullo, éxito y emociones positivas. En caso de encontrarnos con dos estudiantes que muestran dificultades para abrirse y crear vínculo con sus compañeros, el docente les propondría papeles en los que deban mostrar confianza, familiaridad y cercanía entre ellos. Como se puede observar, se trata de una estrategia de agrupación en el aula para mejorar el aprendizaje a través de la conducta no verbal. Por ello, el contenido de los diálogos podría incluir diversos temas trabajados en cada unidad.

Finalmente, las actividades para trabajar la asertividad y la empatía se podrían proponer en cualquier sesión en la que se trabaje la interacción y surgiesen diálogos en los que exista cualquier tipo de desacuerdo entre los participantes. De este modo, los alumnos no solo estarían ejercitando la competencia comunicativa, sino que además aprenderían estrategias para comunicarse de forma eficaz en su vida personal y profesional fuera del aula.

3.6. Evaluación

La forma de evaluar el aprendizaje de la comunicación no verbal consistiría en valorar el uso que hacen los estudiantes de los diferentes signos no verbales del español en pruebas en las que tengan que interactuar. Tanto los signos y comportamientos no verbales que se vayan a evaluar como las situaciones comunicativas que evoque la prueba, deberán haber sido analizados, comentados y practicados anteriormente en clase. De esta forma, cuando los alumnos actúen en la prueba evaluable podrán haberse familiarizado con esas conductas no verbales y con los contextos y situaciones en las que pueden emplearlas correctamente. Al igual que sugiere Poyatos (1994b: 231), las mismas o similares situaciones comunicativas a las representadas en la evaluación deberán haber sido trabajadas anteriormente en el aula, al mismo tiempo que el profesor deberá valorar de forma conjunta la concordancia entre signos no verbales, lenguaje verbal y paraverbal durante las interacciones, para así asegurarse de que se han alcanzado los objetivos comunicativos propuestos.

3.7. Recursos

Antes de comenzar a impartir los signos no verbales del español, en este caso peninsular, el profesor se aseguraría de que el material de sus estudiantes recoge visualmente los gestos, maneras, posturas y conductas proxémicas que se vayan a tratar en clase (Poyatos, 1994b: 218), acompañados de una descripción verbal detallada que exprese cómo se ejecutan esas conductas no verbales, qué variaciones presentan según el contexto y situación y cómo se combinan con los enunciados verbales (Poyatos, 1994b: 222-223).

Sería idóneo que los contenidos kinésicos y proxémicos (dado que son en los que se centra este trabajo) apareciesen en secciones independientes del manual con el que trabajan los discentes; en caso opuesto, sería el profesor quien proporcionase ese material complementario. Por consiguiente, el docente los recopilaría de otros manuales, por observación directa en situaciones comunicativas en las que participe o a través de medios de comunicación como televisión o redes sociales (Poyatos, 1994b: 219).

En segundo lugar, el material con el que trabajasen los alumnos incluiría, además de las descripciones, las fotografías de los gestos en su fase central, las maneras, las posturas y las conductas proxémicas trabajadas. No obstante, el docente debería complementar tales materiales con vídeos, dado que la representación visual de estos es más completa y por tanto,

recomendable al poder mostrar las tres fases del movimiento de los gestos, el movimiento ocular y el paralenguaje (Poyatos, 1994b: 221).

Pese a todo, como se mencionó más arriba, el profesor sería en todo momento el principal soporte en la enseñanza de la conducta no verbal; todo signo ejemplificado en una fotografía y explicado en el libro de texto sería representado en el aula para que los estudiantes pudiesen identificarlo, conocer su contexto de uso y poder reproducirlo ellos mismos en las actividades.

3.8. Material para el estudiante. Actividades

3.8.1. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SIGNOS NO VERBALES DEL ESPAÑOL. NIVEL B1

1. Observa el siguiente vídeo de la serie española *Los Serrano* sin sonido:

<https://www.youtube.com/watch?v=gEmCG3UDml4>

¿Qué crees que está ocurriendo en la escena entre los personajes?, ¿qué relación crees que existe entre ellos?

- ¿Qué signos no verbales te llaman la atención en la interacción entre ambos? Enuméralos e intenta averiguar para qué podrían ser usados antes de escuchar los diálogos.
- Los protagonistas de la escena realizan una serie de signos no verbales con diferentes intenciones comunicativas. Una vez escuchado el vídeo, identifícalos, clasifícalos según las siguientes funciones comunicativas y describe en qué consisten:
 - Mandar o pedir a otra persona que pare
 - Mandar o pedir a otra persona que vaya hacia adelante
 - Captar la atención del interlocutor
 - Expresar enfado y dominancia
 - Hacer una petición o rogar
 - Expresar desesperación

- Pedir disculpas o excusarse
 - Advertir o dar lecciones
 - Expresar asombro
- Teniendo en cuenta el contexto de las situaciones y las expresiones faciales y corporales de los personajes, ¿sabrías explicar el significado de las siguientes unidades idiomáticas? Una vez comentado su significado en clase, formula una oración con cada una de estas expresiones.

- *Cargarse a alguien*



- *Estar más tieso que la mojama*

- *Estar grillado*



- *Dios los cría y ellos se juntan*

2. Observa el segundo vídeo de la serie española *Aquí no hay quien viva* sin sonido.

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

¿Qué crees que está ocurriendo en la escena entre los participantes?, ¿qué relación crees que existe entre los personajes?

- ¿Qué signos no verbales te llaman la atención en la interacción entre ambos? Enuméralos e intenta averiguar para qué podrían ser usados antes de escuchar los diálogos.
- Los protagonistas de la escena realizan una serie de signos no verbales con diferentes intenciones comunicativas. Una vez escuchado el vídeo, identifícalos, clasifícalos según las siguientes funciones comunicativas y describe en qué consisten:

- Pedir a otra persona que pare o espere
 - Expresar la magnitud de la importancia de algo
 - Mandar a otra persona que continúe
 - Saludar de paso
 - Hacer ofrecimiento o invitación
 - Rechazar una invitación
- Teniendo en cuenta el contexto de las situaciones y las expresiones faciales y corporales de los personajes, ¿sabrías explicar el significado de las siguientes unidades idiomáticas? Una vez comentado su significado en clase, formula una oración con cada una de estas locuciones.

- *Limar asperezas*

- *Tiene su punto*



3. Observa el tercer vídeo de la serie española *Aquí no hay quien viva* sin sonido.

<https://www.youtube.com/watch?v=zLV3hHA5XJc>

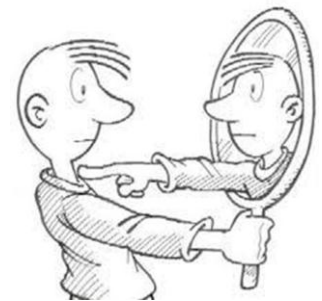
¿Qué crees que está ocurriendo en la escena entre los participantes?, ¿qué relación crees que existe entre los personajes?

- ¿Qué signos no verbales te llaman la atención en la interacción entre ambos? Enuméralos e intenta averiguar para qué podrían ser usados antes de escuchar los diálogos.

- Los protagonistas de la escena realizan una serie de signos no verbales con diferentes intenciones comunicativas. Una vez escuchado el vídeo, identifícalos, clasifícalos según las siguientes funciones comunicativas y describe en qué consisten:
 - Captar la atención del público
 - Expresar asombro
 - Llamarle la atención a otra persona
 - Expresar deseo
 - Rogar
 - Hacer una petición
 - Pedir o mandar otra persona que haga algo
 - Pedir o mandar a otra persona que continúe
 - Pedir a otra persona que no insista

- Teniendo en cuenta el contexto de las situaciones y las expresiones faciales y corporales de los personajes, ¿sabrías explicar el significado de las siguientes unidades idiomáticas? Una vez comentado su significado en clase, formula una oración con cada una de estos términos o expresiones.

- *Descojonarse*
- *¿Y tú qué miras?*
- *No pareces tú*



4. Ahora pon en práctica los gestos identificados en los vídeos anteriores. Formad grupos de tres y cread un diálogo basado en una escena en la que expreséis las siguientes intenciones comunicativas a través de vuestros gestos. Más tarde, deberéis representar la escena frente a vuestros compañeros. Intentad usar algunas de las expresiones aprendidas.

ALUMNO A	ALUMNO B	ALUMNO C
Mandar o pedir a otra persona que pare	Advertir o dar lecciones	Hacer una petición o rogar
Mandar a otra persona que vaya hacia adelante	Expresar asombro	Rechazar una invitación
Captar la atención del interlocutor	Hacer ofrecimiento o invitación	Pedir a otra persona que no insista
Expresar deseo	Pedir disculpas	Expresar desesperación

3.8.2. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SIGNOS NO VERBALES DEL ESPAÑOL. NIVEL A2

5. Observa las imágenes del Anexo y representad en parejas las siguientes situaciones comunicativas empleando los gestos y las distancias adecuadas. Recordad que en vuestras interacciones, además de cumplirse en algún momento las funciones que aparecen en la tabla, deberéis dar muestras de si queréis mantener el turno de conversación en caso de haya interrupciones, comprobar si se está siguiendo la conversación, dar retroalimentación o finalizar el discurso a través de vuestros signos no verbales.

SITUACIÓN 1: contexto informal

Estudiante A	Estudiante B
Saludas	Saludas
Pides disculpas	Le indicas al estudiante A que llega tarde al encuentro
Indicas al estudiante B que se levante	Aconsejas o adviertes sobre algo al estudiante A

Das tu opinión en algún momento	Respondes a la pregunta con total grado de certeza
Le haces alguna pregunta al estudiante B	Le haces alguna pregunta al estudiante A
No sabes la respuesta de lo que te pregunta el estudiante B	Os despedís

SITUACIÓN 2: contexto informal

Estudiante A	Estudiante B
Saludo de paso	Saludo de paso
Pides un favor a estudiante B	Accedes a la petición de estudiante A
Das las gracias	Haces alguna pregunta a estudiante A
No sabes responder a la pregunta del estudiante A	Adviertes algo al estudiante A
Le pides al estudiante B que pare un momento	Paras ante la petición del estudiante A
Le pides al estudiante B que continúe	Continúas ante la petición del estudiante A
Os despedís	Os despedís

SITUACIÓN 3: contexto formal

Estudiante A	Estudiante B
Pides permiso para entrar	Concedes permiso para que entre
Saludas	Saludas
Das las gracias	Le pides al estudiante A que se siente
Das las gracias	Felicitas al estudiante A por algo
Le haces una pregunta al estudiante B	Respondes con cierta duda a la pregunta del estudiante A
Pides perdón por algo	Le haces una pregunta al estudiante A
Os despedís	Os despedís

3.8.3. ACTIVIDADES PARA MOSTRAR LIDERAZGO O COOPERACIÓN. JUEGOS DE PODER.

NIVEL B2

			
FAMOSA	PERIODISTA	OFICIAL DE POLICÍA	SOSPECHOSA
			
JEFA	EMPLEADO	MARIDO	MUJER
			
AMIGO 1	AMIGO 2	PROFESOR UNIVERSITARIO	ALUMNO
			
COMPAÑERA 1	COMPAÑERO 2	MADRE EXIGENTE	HIJA

6. En parejas, debéis representar en clase a uno de estos pares de personajes en diferentes situaciones comunicativas siguiendo las siguientes pautas respecto al comportamiento no verbal:

- En el caso de las situaciones comunicativas entre policía-sospechosa, jefa-empleado y profesor universitario-alumno, uno de vosotros debe mostrar liderazgo, dominio y control de la situación manejando las distancias, los gestos, las maneras y posturas para manifestar quién manda en la relación. El otro compañero debe adoptar una postura más neutra y una distancia mayor al tratarse de un contexto formal.
- En el caso de la madre-hija, la madre debe mostrar también liderazgo, dominio y control de la situación en sus gestos, maneras y posturas ante un conflicto que surja entre ambas. Sin embargo, en el tratamiento del espacio debe reflejarse que se trata de una relación cercana y familiar.
- En la situación entre la famosa y la periodista, ambas debéis transmitir con vuestros gestos, maneras y posturas felicidad, simpatía y seguridad ante las cámaras. En el caso de la famosa, esta debe además mostrar orgullo y satisfacción por su éxito, y en el caso de la periodista, esta debe saber mantener la distancia adecuada al contexto formal de la entrevista y a la relación entre ambas.
- Entre los dos amigos debéis mostrar mediante vuestros gestos, maneras y posturas, contacto y cercanía; soy muy amigos, tenéis una relación de confianza y os divertís mucho juntos. Intentad que vuestra simulación sea humorística, contad anécdotas que os hagan reír el uno al otro y expresad felicidad.
- Los dos compañeros de trabajo sois profesionales en vuestro campo; ambos debéis mostrar liderazgo, iniciativa y seguridad en vosotros mismos mediante vuestra conducta no verbal. La situación se basará en un contexto formal en la empresa. No obstante, ninguno debe quedar por encima del otro en cuanto al control de la situación, sino que debéis mostrar compañerismo y cooperación.
- En el caso del matrimonio, vuestras distancias y resto de conductas no verbales deben reflejar que se trata de una relación muy familiar y de un contexto informal. Intentad sacar tópicos españoles sobre discusiones matrimoniales para demostrar vuestra confianza y aportad humor a vuestro diálogo.

3.8.4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA ASERTIVIDAD Y LA EMPATÍA. NIVEL C1

7. Observa y escucha el siguiente cortometraje titulado *Te quiero mal* y responde a las preguntas: <https://www.youtube.com/watch?v=oB-iMS6A4Lk>

- ¿Tenía Cristian buenas intenciones al acercarse a la protagonista?, ¿en qué conductas lo puedes identificar?
- ¿Crees que ha actuado correctamente Cristian?, ¿por qué?
- ¿Qué ocurre al final de cortometraje?, ¿por qué la profesora no coge el teléfono?
- ¿Qué sentido hay detrás del título *Te quiero mal*?, ¿qué mensaje podría estar transmitiendo?
- ¿Qué es para ti la empatía?, ¿son suficientes nuestras buenas intenciones para ser empáticos?

8. La empatía la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y compartir sus sentimientos (Real Academia Española, 2014). Esta capacidad no solo se demuestra a través de nuestros actos; también la manifiestan nuestras conductas, nuestra conducta no verbal como gestos, maneras y posturas. Observa el segundo cortometraje titulado *Pecera* y responde a las preguntas. <https://www.youtube.com/watch?v=tky96-ZSz6Y>

- Fíjate en la expresión facial de la mujer de blusa blanca cuando María le afirma que sí quiere agua. ¿Por qué crees que hace este gesto?, ¿era sincero su ofrecimiento?, ¿estaba realmente “dispuesta” a darle el agua? ¿Por qué crees entonces que se la ofrece?
- ¿Cómo es la actitud de la mujer que le comunica a María que su contrato ha “finalizado por obra y servicio”?, ¿está siendo empática?, ¿está implicada en ella?
- Cómo definirías a ambas protagonistas, ¿son agresivas, pasivas o asertivas? ¿Cuáles de sus gestos, maneras y posturas lo manifiestan?
- ¿Cómo es la directora de la sucursal?, ¿es sensible a la reacción de María?, ¿en qué gestos lo puedes identificar?

Para que la comunicación entre dos personas con puntos de vista opuestos tenga éxito, debemos intentar mostrar *asertividad* en nuestras interacciones. Si queremos mantenernos firmes en nuestras opiniones y decisiones, al mismo tiempo que somos empáticos poniéndonos en el lugar de la otra persona, entonces debemos trabajar la asertividad.

La capacidad de asertividad nos permitirá que la otra persona no consiga de nosotros lo que pretende sin necesidad de que recurramos a la agresividad y por tanto, evitando un conflicto en la comunicación.

- ¿Cuál de los tres personajes es, a tu juicio, más asertivo? ¿Qué gestos, maneras y posturas modificarías para que los tres personajes mostrasen más asertividad al comunicarse?

9. Una vez comprendido el término de asertividad, compara los diferentes signos no verbales que debemos emplear en nuestra comunicación para mostrar empatía y asertividad en las conversaciones en las que surja algún tipo de discusión. Coméntalos con tus compañeros.

10. En parejas. Imaginad que os encontráis en las siguientes situaciones. Debéis crear un diálogo en el que ambos compañeros tengáis que discutir sobre un problema y llegar a un acuerdo mostrando asertividad en vuestra conducta no verbal.

- **Vecino/a 1 – Vecino/a 2**

Tu vecino se ha puesto de obras en casa, necesita hacer urgentemente una reforma y no la puede retrasar más. Tú trabajas de noche y necesitas dormir durante el día; sin embargo, los golpes de la obra te impiden descansar. Además, tu hijo está de exámenes y no puede concentrarse con el ruido. Ya no sabes qué hacer para conciliar el sueño. Discute con tu vecino para llegar a un acuerdo. Recuérdale otras ocasiones en las que él se quejó por tu ruido.

- **Amigo/a 1 – Amigo/a 2**

Uno de tus mejores amigos está en apuros. Le han embargado la casa y te pide por favor que le prestes una cantidad considerable de dinero. No sabes qué hacer, podrías prestárselo, pero tu trabajo no es estable y no sabes si pronto lo podrías necesitar tú. Además, tu amigo está en el paro

y crees que no te lo va a devolver, al menos a corto plazo. Habla con tu amigo y defende ambas posturas.

- ***Jefe/a – Empleado/a***

La empresa quiere despedirte. A ti te parece una injusticia; has sido un trabajador ejemplar. Necesitas tu sueldo para mantener a tu familia y crees que no lo mereces. Sin embargo, tu jefa no piensa lo mismo, opina que la empresa no puede hacer frente a los sueldos de todos los empleados; además, cree que tu rendimiento de trabajo ha bajado últimamente. Habla con tu jefa.

- ***Hermano/a mayor – hermano/a pequeño/a***

Tu hermano menor tiene su fiesta de graduación esta noche y necesita el coche. Solo hay un coche en casa para los dos y le prometiste que esta noche se lo dejarías. Sin embargo, esta noche tú también lo necesitas porque tienes un acontecimiento muy importante y no puedes faltar. Tu hermano podría enfadarse muchísimo. Además, sueles usar el coche más que él. Intenta solucionar el problema con tu hermano.

Conclusiones

La conducta no verbal se manifiesta en toda nuestra comunicación presencial. Cuando interactuamos con otras personas cara a cara, podemos llegar a expresar nuestras intenciones comunicativas sin necesidad de recurrir a las palabras; sin embargo, expresar verbalmente un pensamiento sin manifestar ningún tipo de expresión no verbal no es casi imposible. Digamos que nuestra conducta no verbal es la parte más primitiva de nuestra comunicación, refleja realmente lo que sentimos; las palabras surgen más tarde, al igual que surgen posteriormente en los niños que comienzan a hablar. Asimismo, incluso cuando nos comunicamos de forma telefónica o a través de cualquier otro dispositivo únicamente de audio, tampoco podemos afirmar que no esté presente la conducta kinésica; el emisor la está expresando aunque no podamos verla. Esto se debe a que no solo nos ayuda a interpretar las intenciones comunicativas de los demás, el lenguaje no verbal también nos ayuda a expresarnos.

Este trabajo ha mostrado cómo la comunicación no verbal no solo puede afectar a la competencia comunicativa en una lengua extranjera, sino que también influye en nuestra competencia

intercultural. La conducta kinésica nos ayuda a comunicarnos cuando no conocemos un idioma, pero puede desencadenar a su vez prejuicios o malentendidos entre personas de diferentes culturas. Cuando una persona de una cultura distinta a la nuestra percibe que no conocemos un dato histórico o literario de su país, puede tacharnos de ignorantes; sin embargo, no por ello establecerá juicios de valor acerca de nuestro respeto hacia su cultura o hacia su persona. Las barreras y obstáculos que crea el lenguaje no verbal pueden tener incluso más repercusión en la competencia intercultural que otro tipo de contenidos culturales.

En ese caso, si la conducta no verbal nos puede unir o separar a miembros de diferentes culturas de forma tan significativa, ¿por qué no se tiene más en cuenta en el aula?, ¿por qué no todos los manuales de ELE (Monterrubianesi, 2013), así como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluyen el lenguaje no verbal en sus diferentes niveles como cualquier otro aspecto cultural y comunicativo?, o lo que es más, ¿por qué no está reconocida como otra subcompetencia dentro de la competencia comunicativa presencial al igual que la lingüística, la pragmática y la sociolingüística? Este sería un aspecto sobre el que deberíamos reflexionar para incorporar en nuestra metodología la enseñanza del comportamiento no verbal de nuestra lengua y cultura como otra parte esencial de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes.

En segundo lugar, otro de los aspectos por los que se defiende en este trabajo un incremento de su práctica en las clases se debe a su posible repercusión en la actitud de los estudiantes al enfrentarse a la lengua. La posibilidad de que las actividades en las que se trabaja el componente no verbal puedan aportar seguridad a los alumnos en sus interacciones orales y mejorar su capacidad para debatir y relacionarse con los demás nos parece suficiente motivo como para incluirlo en las programaciones didácticas de manera más frecuente.

Por último, la conducta no verbal no solo representa una estrategia de aprendizaje para el discente, también es un factor clave para los docentes de lenguas extranjeras a la hora de enseñar y de conectar con los alumnos. Cuando un profesor se dispone a explicar un concepto lingüístico y no consigue que sus estudiantes alcancen el significado, recurre a la expresión facial, al lenguaje corporal o al tono de voz para hacerse entender; es el principal recurso de cualquier profesor para poder llegar al alumno. Del mismo modo, el carisma, la empatía, la seguridad y el control del aula que pueda manifestar en sus clases no los podrá lograr sin una comunicación no verbal adecuada.

Por todo ello, se insiste en la necesidad de impartir contenidos sobre comunicación no verbal en el aula de ELE, tanto por su poder comunicativo como por su efecto y contribución en las relaciones interpersonales.

Las personas somos más que palabras, podemos expresar sobre nuestras intenciones, sobre lo que sentimos y sobre quienes somos sin necesidad de ellas. La conducta no verbal es el alma de la lengua, no las separemos en su aprendizaje.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

BATESON, G. (1988). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria hacia la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

CESTERO MANCERA, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco Libros.

DUNBAR, R. (2000). On the origin of the human mind. En P. CARRUTHERS y A. CHAMBERLAIN (eds.), *Evolution and the Human Mind: Modularity, Language and Meta-Cognition* (238-253). Cambridge: Cambridge University Press.

EIBL-EIBESFELDT, I. (1993). *Biología del comportamiento humano. Manual de etología humana*. Madrid: Alianza.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2005). *La Comunicación*. Madrid: Gredos.

HALL, E. (1972). *La dimensión oculta*. México: Siglo xxi editores.

KNAPP, M. L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós

PATTERSON, M. (2011). *Más que palabras. El poder de la comunicación no verbal*. Barcelona: Editorial UOC.

POYATOS, F. (19994a). *La comunicación no verbal I. Cultutra, lenguaje y conversación*. Madrid: Itsmo.

— (1994b): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, Kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.

RULICKI, S. (2011). *Comunicación no verbal. Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La Relevancia*. Madrid: Visor. Lingüística y Conocimiento

SPERBER, D. y WILSON, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de investigación Lingüística*, 7, 237-286.

FUENTES ELECTRÓNICAS

BALCANIT (6 de junio de 2015). Seranovi 50 epizoda (Pod sumnjom) – Telecinco. [Archivo de Vídeo]. Recuperado el 18 de junio de 2016, de: [\[https://www.youtube.com/watch?v=qoSWS5QRk_Y\]](https://www.youtube.com/watch?v=qoSWS5QRk_Y)

BOUVIER, C. (30 de noviembre de 2011). “PECERA”, el corto más reivindicativo del año – Ovejas negras. [Archivo de video]. Recuperado el 18 de junio de 2016, de: [\[https://www.youtube.com/watch?v=V-LtlnBFRxA\]](https://www.youtube.com/watch?v=V-LtlnBFRxA)

BRUNI, A. (2011). Enseñanza de las competencias cinésica y prosémica a estudiantes de lenguas extranjeras. *Lingüística Aplicada. Universidad Central de Venezuela*, 28, 91-114. Recuperado el 6 de junio de 2016, de: [\[http://www.scielo.org/ve/pdf/nu/v23n28/art04.pdf\]](http://www.scielo.org/ve/pdf/nu/v23n28/art04.pdf)

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado el 9 de junio de 2016, de: [\[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf\]](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

FORMENT FERNÁNDEZ, M. M. (1997). La Verbalización de la Gestualidad en el aprendizaje de ELE. *Frecuencia-L*, 4, 27-31; y en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 5. Recuperado el 13 de junio de 2016, de: [\[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=275057\]](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=275057)

GIRÓ COSTA, M. (8 de febrero de 2012). Te quiero mal - Ficción Producciones. [Archivo de Vídeo]. Recuperado el 18 de junio de 2016, de: [\[https://www.youtube.com/watch?v=PywrtnfPm84\]](https://www.youtube.com/watch?v=PywrtnfPm84)

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado el 10 de junio de 2016, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

LÓPEZ, I. M., y PEREDA, C. (2012). La importancia de los gestos en el aula multicultural. Ventajas y Desventajas. XXIII Congreso Internacional de la ASELE. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales, Girona, 2012. Centro Virtual Cervantes (518-526). Recuperado el 11 de junio de 2016, de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0053.pdf]

MACINTYRE, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, Vol. 79, 1, 90-99. Recuperado el 10 de junio de 2016, de: [<https://leighcherry.wikispaces.com/file/view/Anxiety's+Effect+on+L2+Learning+-+MacIntyre.pdf>]

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Recuperado el 11 de junio de 2016, de:

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm]

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm]

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm]

MARVIN PEDRAZA OLANO (1 de junio de 2014). Aquí no hay quien viva - Temporada 5 - Capítulo 06 – A3 Media. [Archivo de Vídeo]. Recuperado el 18 de junio de 2016, de: [<https://www.youtube.com/watch?v=fDwAbQIZPXA>]

MÉNDEZ GUERRERO, B. (2016). El componente no verbal en el aula de ELE. Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, 20. Recuperado el 12 de junio de 2016, de: [<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-componente-no-verbal-en-el-aula-de-ele>]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23.^a edición. Edición digital. Madrid: Real Academia Española. Recuperado el 17 de junio de 2016, de: [<http://www.rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-real-academia-espanola>]

SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2009). La comunicación no verbal: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Suplementos marcoele*, 8. Recuperado el 10 de junio de 2016, de: [http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf]

VILÀ, R. (2002). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe. Una propuesta de instrumentos para su evaluación. XXIII Seminari Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat, Barcelona, 30-31 de mayo y 1 de junio de 2002. Recuperado el 11 de junio de 2016, de: [<https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf>]

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

DUQUE DE LA TORRE, A. (1996). Hablar, escribir y...hacer. La integración de la kinésica en la clase de E/LE, *ASELE*. *Actas VII*. Centro Virtual Cervantes, 183-191. Recuperado el 15 de junio de 2016, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0181.pdf]

MIQUEL, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español, *Revista red ELE*, 2. Recuperado el 16 de junio de 2016, de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b]

MONTERUBBIANESI, M. G. (2013). La comunicación no verbal en los manuales de ELE, *redELE*, 25. Recuperado el 18 de junio de 2016, de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598]

Anexo. Imágenes

1.



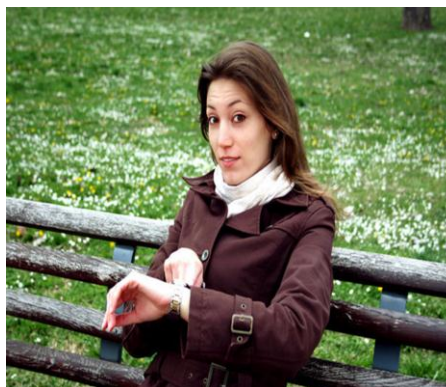
2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.



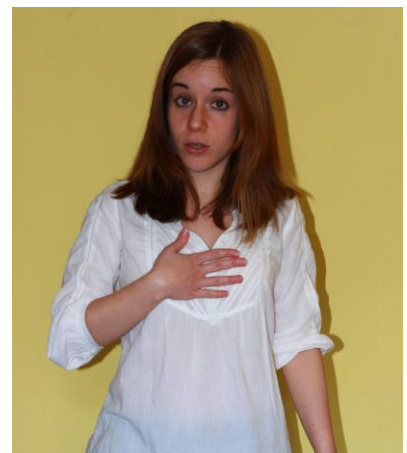
13.



14.



15.



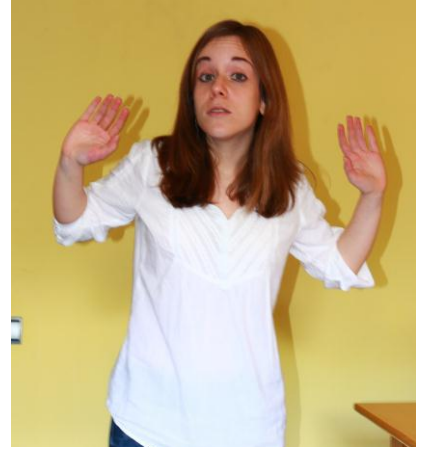
16.



17.



18.



19.



20.



21.



22.



23.



24.



25.



26.



27.

