

**INTEGRACIÓN
DE
LA COMUNICACIÓN NO VERBAL
EN
LA CLASE DE ELE**

Memoria de Máster realizada por José Juan Muñoz López
Dirigida por Maite Hernández
Universidad Antonio de Nebrija
Madrid - España

*Agradecimientos
a Bettina,
María y
Matt.*

Índice

Introducción

- 1) Signos y sistemas culturales
 - a) Definición de cultura
 - b) El modelo interdisciplinar de los culturemas
 - c) Fluidez cultural
 - d) Codificación y decodificación intercultural

- 2) Sistemas de comunicación no verbal: fónico y corporal
 - a) Definición de comunicación no verbal
 - b) Paralenguaje
 - i) Las cualidades y los modificadores fónicos
 - ii) Sonidos fisiológicos y emocionales
 - iii) Elementos cuasiléxicos
 - iv) La ausencia de sonido
 - c) Kinésica
 - i) Gestos
 - ii) Maneras
 - iii) Posturas

- 3) Sistemas de comunicación no verbal: culturales
 - a) Proxémica
 - b) Cronémica

- 4) Cultura, comunicación no verbal y E/LE
 - a) Comunicación no verbal y cultura.
 - b) Cultura y E/LE.
 - c) La competencia comunicativa y su subcompetencia sociocultural.
 - d) La competencia sociocultural y la competencia lingüística.
 - e) El contenido cultural y su relación con los otros contenidos.
 - f) Qué cultura enseñar y cómo enseñarla.

- 5) Enseñanza de ELE mediante tareas y comunicación no verbal
 - a) Definición de tarea
 - b) Cómo integrar el contenido sociocultural en general y la comunicación no verbal en particular dentro de la tarea.
 - c) Componentes de la tarea
 - d) Tipología de Tareas

- 6) Aplicación didáctica
 - a) Nuestra situación de enseñanza
 - b) Las variables de los alumnos
 - c) Libro del alumno
 - d) Guía didáctica del profesor

Bibliografía

Introducción

En el año 1971 Flora Davis publicó en Estados Unidos el libro “La Comunicación No Verbal”, obra en la que recogió un resumen de las investigaciones que se habían realizado hasta ese entonces sobre dicha disciplina y que muestra cómo la parte visible de un mensaje es, por lo menos, tan importante como la audible, ya que los humanos nos comunicamos a muchos niveles simultáneamente, tanto de forma consciente como inconsciente.

Sonreír, mover las manos de un modo u otro... ¿dónde se encuentra el origen de nuestros gestos?, ¿son rasgos innatos o aprendidos? No cabe duda de que hay gestos innatos, gestos que son propios de la sociedad en la que nos encontramos, y otros tomados por imitación, como un gesto o tic copiado de nuestros progenitores. Otros gestos y elementos no verbales son culturales, algunos comunes a todas las culturas, y otros específicos. En la cultura oriental, por ejemplo, el contacto táctil apenas existe y el uso de colores en ceremonias y rituales es diferente al nuestro. Efectivamente, la educación que recibimos es crucial para nuestro comportamiento no verbal, un aspecto que revela más de lo que sospechamos de nosotros mismos.

Fernando Poyatos (1994a) señala que cuando un hablante comunica, acompaña o alterna con lo estrictamente lingüístico de su discurso, apoya o contradice los mensajes esenciales transmitidos por sus palabras y frases con su configuración entonativa, y utiliza también otros elementos sutilmente estructurados, como la kinésica (gestos, maneras y posturas) y el paralenguaje (el tono, la risa, las onomatopeyas, los silencios,...)

En interrelación con el paralenguaje, la kinésica y los elementos verbales, pueden actuar los signos proxémicos y cronémicos. Los hábitos y las creencias que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y de las distancias culturales (proxémica) y el concepto y la estructuración del tiempo (cronémica) que mantienen los hombres en interacción difieren según la comunidad a la que pertenezcan.

Por eso, para comunicarse con hablantes de otras lenguas no es suficiente conocer su código lingüístico. Por un lado tenemos que conocer su lengua, por otro, hay que conocer su cultura. Si queremos que nuestra comunicación sea eficaz, no podemos obviar la información que compartimos con nuestro interlocutor, su sociología, básicamente, su cultura. Esto nos lleva a apuntar que tan necesaria es la fluidez lingüística como la fluidez cultural. Cultura se refiere a la literatura, la música, la pintura y, además, a los modos de vida de los miembros o los grupos de una sociedad. Incluye la forma de vestir, sus costumbres, su vida familiar, sus modelos de trabajo, las ceremonias religiosas y sus pasatiempos, su jerarquía de valores, sus conductas corporales, su distribución del espacio y estructuración del tiempo,... Por tanto, si nuestra intención es que una persona sea capaz de comunicarse en otra lengua y cultura, es imprescindible que desde que ésta comienza a aprender, le pongamos a su alcance todos los instrumentos necesarios para adquirir al mismo tiempo los elementos lingüísticos y culturales.

El componente cultural, debe considerarse un elemento más de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. La incorporación de los signos y sistemas culturales en los diseños curriculares de enseñanza de español como lengua extranjera se ha hecho de dos maneras diferentes: integrándolos con los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos o presentándolos, de manera independiente, como complemento de ellos.

Nuestra intención es realizar la integración de estos contenidos, concretamente los que se refieren a la comunicación no verbal, junto con el resto de los léxicos, gramaticales y funcionales, que el alumno necesita manejar para poder alcanzar sus objetivos. Enmarcaremos la enseñanza / aprendizaje de ELE dentro del enfoque mediante tareas.

Juzgamos que para que los alumnos hagan de la clase un espacio de *comunicación real* en español mediante el trabajo con las tareas es necesario

que también trabajen con signos y sistemas culturales de comunicación no verbal.

Así nos planteamos la siguiente pregunta: *¿cómo podemos integrar el contenido sociocultural en general, y la comunicación no verbal en particular, dentro de la tarea?* Proponemos encontrar la respuesta al desarrollar la siguiente idea: *Integraremos el contenido no verbal en actividades que hagan a nuestro alumno reflexionar sobre coincidencias y contrastes entre la sociedad y la cultura de origen de los estudiantes y la del mundo hispano.*

Finalmente ofrecemos una aplicación didáctica para la enseñanza / aprendizaje de la kinésica en concreto.

1. Signos y sistemas culturales

a. Definición de cultura

Definir el término “Cultura” resulta muy complicado al encontrarnos con múltiples definiciones del mismo que han aportado antropólogos, sociólogos y otros teóricos. Autores como Tylor representan la línea antropológica que define la cultura como un amplio conjunto de saberes, creencias religiosas, arte, costumbres que son adquiridos por el ser humano y que mantienen la cohesión social. Goodenough nos ofrece la siguiente definición mentalista, en la que la cultura de una sociedad consiste en cualquier cosa que uno deba aprender o creer con el fin de comportarse de manera aceptable... La cultura, siendo algo que la gente debe aprender como distinto de su herencia biológica, tiene que consistir en el producto final del aprendizaje: el conocimiento, en el sentido más general del término (Hudson 1991:84).

Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986) en la que considera que toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber. Y, para completar este marco teórico, añade que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como miembros de una sociedad.

Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar y actuar.

Cestero (1999:25) nos define la Cultura como aquello que “abarca todo el conocimiento humano no aprendido, dentro del cual están, indiscutiblemente, las costumbres ambientales y relativas al comportamiento y las creencias, por un lado, que constituyen la cultura (con minúscula) de una comunidad, y los sistemas de comunicación (verbal y no verbales) de

dicha comunidad, por otro. Se trata, en última instancia, de signos y sistemas que comunican o se utilizan para comunicar, pero que son de naturaleza diferente. Unos y otros constituyen elementos universales y elementos particulares o peculiares de cada Cultura y, por lo tanto, requieren de un estudio y enseñanza específicos”.

Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), conscientes de que lo cultural incluye una serie de fenómenos heterogéneos distinguen entre *cultura con mayúsculas*, *cultura a secas* y *cultura con k*. Lo que llaman *cultura a secas* representaría algo así como un *standard* cultural, "el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas". La "cultura a secas" abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder a la "kultura con k", que sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a él (por ejemplo, reconocer el argot juvenil); y a la "Cultura con mayúsculas" (leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, etc.).

Por último, Poyatos (1994a:25) en su obra "Comunicación no verbal" establece que "Una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de este grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional, como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros".

b. El modelo interdisciplinar de los culturemas

Poyatos (1994a:37) ha elaborado un modelo que permite llevar a cabo un análisis sistemático y progresivo de una cultura que tiene como unidad al *culturema*: cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores.

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASES DERIVADAS		
Culturemas básicos	Culturemas primarios	Culturemas secundarios	Culturemas terciarios	Culturemas derivados	Culturemas derivados 1	Culturemas derivados 2:
Cultura urbana: Exterior Interior	Ambiental	Escenarios: vivienda escuela iglesia oficina bar restaurante	Visual Acústico Táctil Cinestésico Olfativo	Vestido Kinésica Proxémica Cronémica etc.	Kinésica en la mesa	Kinésica en la mesa según clase social
	Comportamental	parque plaza teatro cine			Proxémica y contacto en la familia	Culturemas derivados 3: Contacto ocular en la mesa
Cultura rural: Exterior Interior	Ambiental	(según cultura)	Sistemas culturales		Cronémica de visitas	
	Comportamental		Sistemas subculturales			Culturemas derivados 4: etc.

ANÁLISIS PROGRESIVO
SINCRÓNICO - DIACRÓNICO

Poyatos (1994a p. 38)

A continuación encontramos ese análisis progresivo desde los culturemas más amplios hasta los más simples:

1) En la Primera Fase encontramos los *culturemas básicos* de los dos medios ecológicos fundamentales en culturas avanzadas: urbano y rural. Dentro de ellos, de exteriores e interiores, pero todavía de una manera muy amplia y hasta vaga, tal como los percibimos cuando llegamos por primera vez a una cultura desconocida, pero a través de los cuales esa cultura se

identifica inmediatamente, aunque sea de una forma aún impresionista. Por ejemplo: en las ciudades inglesas, su amplia extensión debida a su gran número de casas con jardín, bien bungaloes, pareadas o adosadas, casas de ladrillo rojo, en comparación con la escasa cantidad de bloques de pisos y los coches circulando por la izquierda, con sus volantes en la derecha del vehículo. Manifestaciones todas ellas sensoriales, pero que nos preparan ya par un conocimiento más profundo de esa cultura al revelarnos ciertos rasgos de una personalidad nacional y de cierto estilo de vida (ej., el gran número de tiendas de sándwiches que hay en el centro de la ciudad o en el centro de las diferentes zonas de esa ciudad).

2) En la Fase Dos establecemos, dentro de cada uno de los culturemas básicos, otros que nos permiten establecer la diferencia aún amplia entre los elementos ambientales y todo cuanto es comportamental, es decir, la gente en sus relaciones diarias. Así nos encontramos con ocho *culturemas primarios*, por ejemplo: “Cultura urbana exterior ambiental en Inglaterra”, un culturema donde incluimos la casi ausencia de gente en el centro de la ciudad inglesa después de las 6 de la tarde, justo después de terminar de trabajar y la hora de la cena, silencio sólo interrumpido por los autobuses urbanos cada vez menos frecuentes. Aquí ya percibimos características ambientales y comportamentales propias de una cultura y empezamos a inducir ciertos *patrones culturales* y ciertos *temas culturales*.

3) La Fase Tres permite hacer un análisis mucho más detallado dividiendo cada culturema primario en cuantos *escenarios* encontremos o necesitemos en una cultura dada. Así tenemos la vivienda, la escuela, la iglesia o el bar, entre los interiores y la plaza, el estadio, el parque o la playa, entre los exteriores, identificados ahora como *culturemas secundarios*. Estos pueden ya enfocarse según los diversos sistemas sensoriales o inteligibles, aunque por ahora estos aspectos se muestran aún de una manera más impresionista que analítica, no aisladamente. Así, por ejemplo, en la mayoría de los restaurantes y pubs ingleses podemos observar la ausencia de bebés y niños (se necesita de una licencia especial que permita su entrada).

4) La Fase Cuatro nos permite ahondar y así clasificar y analizar cada uno de los compartimentos sensoriales o inteligibles como *culturemas terciarios* independientes, por ejemplo:

Culturema urbano exterior olfativo: el olor a mantequilla en el centro de la ciudad al pasar por el gran número de tiendas de sándwiches y empanadillas que encontramos en una ciudad inglesa; el olor a café de las cafeterías de nueva construcción.

Culturema urbano exterior visual: las colas de gente esperando el autobús perfectamente formadas en las paradas.

Culturema urbano interior comportamental visual: al entrar a una casa inglesa vemos el calzado de los diferentes miembros de la familia situado en el hall de entrada de la casa (bien amontonado o bien alineado) debido a la utilización de moquetas para cubrir los suelos.

Culturema urbano interior comportamental cinestésico: la persona que sujeta la puerta a la que viene detrás, aunque sea a una distancia demasiado grande para que así lo hicieran en otras culturas.

Por tanto es en este momento cuando podemos definir los sistemas culturales, por ejemplo, el pub tradicional inglés y así concentrarnos en su decoración (cuadros, moquetas, asientos tapizados, grifos para cerveza, madera, etc.) y subculturas, ya que al identificar diversos sistemas, podemos diferenciar ciertas subculturas tanto geográficamente como socialmente; por ejemplo, la “Cultura rural interior ambiental visual” y adaptarla a la subcultura de la granja del condado de Yorkshire.

5) Las Fases Derivadas, son las que nos van a permitir subdividir un culturema terciario, como “Urbana-interior-comportamental-cinestésico: la escuela”, en culturemas menores y concentrarnos ahora en cada manifestación de esa modalidad comunicativa, es decir “Visual” y subdividirlo en “Vestido en la escuela”: uso de uniforme, formalidad del vestuario del

profesorado. A esto le conocemos como *culturema derivado 1*. Un *culturema derivado 2* podría analizar “Comportamiento proxémico entre profesores y alumnos en el aula en un colegio de educación secundaria”

Cabe añadir que, cada vez que utilicemos este modelo para profundizar en una cultura determinada, lo haremos de manera progresiva. Es decir, no intentaremos centrarnos en un principio en un sector muy específico sino comenzar con una visión amplia y de ahí avanzar hasta una más detallada para, de esta manera, adquirir un conocimiento de la cultura en cuestión.

c. Fluidez cultural

Siempre que tomamos una postura cercana a los problemas comunicativos interculturales que como extranjeros encontramos ante una cultura, su lengua y todos los sistemas que esta comprende, nos zambullimos de lleno en una situación de aprendizaje. Este contexto es muy similar al del adulto que tiene que aprender un idioma extranjero, es decir, habiendo desarrollado toda una serie de repertorios propios y no empezando como “tabula rasa”, caso del niño en su propio idioma y cultura e incluso del extranjero en los albores del proceso de la adquisición lingüística.

Como adultos, no solamente somos ya hablantes de nuestra propia lengua, sino miembros conocedores y practicantes de nuestra cultura con un rico repertorio de alternativas comportamentales y un amplio conocimiento de nuestros sistemas nativos y sus funciones. En la cultura objeto se dan un gran número de interferencias de nuestro propio sistema en sus distintos niveles de comunicación tanto verbal como no verbal. El extranjero con frecuencia llena vacíos y lagunas en los diversos sistemas con signos verbales ya aprendidos y hasta los modifica y complementa con otros paralingüísticos y kinésicos que ya conoce. Por tanto, el aprendiente debe tener a su alcance los instrumentos necesarios para adquirir tanto la fluidez lingüística como la cultural.

Según Poyatos (1996a:49) esta fluidez cultural consiste tanto en el mismo lenguaje verbal como en cualquier otro sistema comunicativo. Por un lado la fluidez cultural supone una fluidez emisora, que hace que el aprendiente tenga que elegir en todo momento entre una serie de alternativas comportamentales, frente al interactivo, incluso dentro de su propia cultura. Por otro se compone también de una fluidez receptora directamente vinculada a la primera y que sobrepasa lo que percibimos sensorialmente, comprendiendo todas las formas inteligibles de esa cultura extranjera, o la nuestra propia, desde ideas religiosas y morales y sus muchas ramificaciones en el estilo de vida, hasta los valores culturales o sociales de ciertas expresiones verbales.

d. Codificación y descodificación intercultural

Tras haber definido el concepto de cultura, explicado el modelo de los culturemas y resumido lo que entendemos por fluidez cultural, identificaremos los problemas específicos a los que nos exponemos, a menudo no siendo conscientes de ello. Haremos principalmente referencia a los gestos (razón de ser de este trabajo) y a codificación y descodificación entre emisor y receptor de signos verbales y no verbales de cualquier tipo basándonos en los “Procesos semiótico-comunicativos de la interacción intercultural” (Poyatos 1996a 56):

PROCESOS SEMIÓTICO-INTERACTIVOS DE LOS SISTEMAS VERBALES Y NO VERBALES EN LA INTERACCIÓN INTERCULTURAL			
CODIFICACIÓN		DESCODIFICACIÓN	
CULTURA A Interactor Extranjero	Sistemas Somáticos, Objetuales, Ambientales	CULTURA B Interactor Nativo	
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos Homomorfos-antónimos	EMISIÓN: CODIFICACIÓN Cinéticos: kinésica, kinésica objetiva Acústicos: lenguaje, paralenguaje, sonidos objetuales Proxémicos: intersomáticos, cuerpo-objeto, objeto-objeto Químicos: olores corporales, somatoadaptadores Dérmicos: sonrojo, palidez Térmicos: somáticos, ambiente	Descodificación correcta (por contexto)	
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos		Descodificación cero (signos percibidos)	
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos		Descodificación cero (signos no percibidos)	
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos		Descodificación falsa (contexto engañoso)	
Signos com. (cognados) Homomorfos-sinónimos		Descodificación correcta	
S. com. (falsos cognados) Homomorfos-antónimos		Descodificación falsa	
S. com. (falsos cognados) Homomorfos-antónimos		Descodificación correcta (por contexto)	
Codificación cero		RECEPCIÓN: DESCODIFICACIÓN No descodificable	
CULTURA B Interactor Nativo		Visibles: kinésica, químicos, dérmicos, somatoadaptadores, objetuales, ambientales Audibles: lenguaje, paralenguaje, kinésica audible, objetuales, ambientales Cinestésicos: kinésica, kinésica contactual, proxémica, objetuales, ambientales Dérmicos: sustancias químicas dérmicas, térmicos, kinésica contactual Olfativos: olores corporales, químicos, somatoadaptadores, objetuales, ambientales Térmicos: somáticos, ambiente Gustativos: químicos corporales, somatoadaptadores	CULTURA A Interactor Extranjero
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos Homomorfos-antónimos		Descodificación correcta (por contexto)	
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos	Descodificación cero (signos percibidos)		
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos	Descodificación cero (signos no percibidos)		
Signos propios Antomorfos-antónimos Antomorfos-sinónimos	Descodificación falsa (contexto engañoso)		
Signos com. (cognados) Homomorfos-sinónimos	Descodificación correcta		
S. com. (falsos cognados) Homomorfos-antónimos	Descodificación falsa		
S. com. (falsos cognados) Homomorfos-antónimos	Descodificación correcta (por contexto)		

Así esas construcciones kinésicas pueden ser, en cuanto a la otra cultura:

- a) *Antomorfos-antónimos*: forma y significados distintos; ej., para un inglés, el gesto español de indicar con el dedo meñique que una persona está muy delgada; para el español, el gesto inglés de frotarse la nariz con el dedo índice para indicar que la persona de la que se está hablando es un cotilla; la afirmación/retrocomunicación griega: leve movimiento ascendente de cabeza + ojos ligeramente entornados + {:}; Italia, Marruecos, Países árabes: los hombres pasean cogidos de la mano, del brazo, para demostrar *su* amistad y confianza y no homosexualidad.
- b) *Antomorfos-sinónimos*: forma distinta aunque idéntico significado a otro gesto nuestro; ej., el francés que forma un círculo con su puño y se lo lleva a la nariz y allí lo gira un par de veces para indicar que alguien está bebido; para el español, el llevarse el dedo índice directamente a la punta de la nariz para significar “yo” o “presente” propio de los orientales; cuando un español se pondría la mano o el dedo en el pecho y no en la nariz; saludo español al levantar ligeramente la barbilla, mientras que el inglés inclinará la cabeza.
- c) *Homomorfos-antónimos*: idéntica forma pero distinto significado, semejantes a los falsos cognados en una lengua; ej., el inglés que forma una “V” con los dedos índice y corazón y la yema de estos mirando hacia dentro para insultar, pero nunca indicando el número dos; sacar la lengua es considerado una señal de mala educación entre nuestros niños, pero en el sur de la China moderna, una rápida exhibición de la lengua significa turbación; en el Tíbet es una señal de cortés deferencia, y los habitantes de las islas Marquesas sacan la lengua para negar (Davis 1972).
- d) *Homomorfos-sinónimos*: gestos comunes a ambas culturas en forma y significado (semejantes a los cognados lingüísticos); ej., tener hambre,

que se representa poniendo una mano sobre el estómago y palmeándolo suavemente o frotándolo.

En estas construcciones kinésicas se puede dar:

- a) Una *descodificación correcta* por parte del receptor, bien por tratarse de cognados (gestos comunes a ambas culturas en forma y significado), bien por su posición y funciones sintácticas en nuestro discurso, por su coestructuración con las conductas circundantes verbales o no verbales (precedentes, simultáneas y siguientes) o por el contexto situacional. Lo mismo nos pasa como oyentes suyos.
- b) Una *descodificación cero* en la que como hablantes utilizamos, intencionadamente o no, nuestras propias construcciones kinésicas, las cuales nuestro interlocutor percibirá, pero no descodificará porque no le encuentra sentido “sintácticamente” ni tampoco ninguna asociación visual con su propio repertorio kinésico (a menos que utilicemos el gesto como ilustración de su versión verbal). Esta es una de las situaciones de *descodificación cero* y lo mismo ocurre cuando somos oyentes. A veces, nuestras propias construcciones kinésicas son tan rápidas que pasan desapercibidas al no poder darles ningún valor comunicativo, un caso de verdadera descodificación cero, mientras que como oyentes nos exponemos a la misma ausencia de descodificación.
- c) Una *descodificación falsa* (a la que también nos exponemos como oyentes) en la que como hablantes usamos, voluntariamente o no, algunas de nuestras expresiones kinésicas, que otros percibirán, pero que, debido a ciertos indicios sintácticos engañosos, o bien al parecer construcciones kinésicas comunes, pero realmente falsos cognados, no interpretarán correctamente.

2.- Sistemas de comunicación no verbal: fónico y corporal

En el capítulo anterior hemos tratado los diferentes signos y sistemas culturales y con ello qué se entiende por cultura, fluidez cultural y descodificación de signos culturales. En este capítulo estudiaremos qué entendemos por *comunicación no verbal* y cuáles son los sistemas que la componen.

Birdwhistell (1952) llegó a la conclusión de que gran parte de la base de las comunicaciones humanas se desarrolla a un nivel por debajo de la conciencia, en el cual las palabras sólo tienen una relevancia indirecta. Estima que no más del 35 por ciento del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas. Así llegó a la conclusión de que el hombre es un ser multisensorial y que algunas veces verbaliza.

Flora Davis (1972:21) en *Comunicación no verbal* escribe: "...las palabras son sólo el comienzo, porque detrás de ellas está el cimiento sobre el cual se construyen las relaciones humanas: la comunicación no verbal. Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado con exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún, como sugirió cierto científico: "las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás".

Poyatos por su parte (1994a:17) define de una manera realista la comunicación no verbal como "las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración. Esta definición se basa en el hecho de que tanto nosotros, seres socializantes, como el ambiente natural, modificado o construido que nos rodea, estamos emitiendo constantemente signos no verbales; por eso la interdisciplinariedad de los estudios de comunicación no verbal responde a su misma naturaleza y abarca, además de los mencionados, campos como arquitectura, jardinería, medicina, enfermería, comercio, turismo, publicidad, psicoterapia, educación, literatura,

teatro y cine, pintura, fotografía, decoración interior y diseño de mobiliario, el vestido y su uso, cosmética y perfumería, deportes, etc. Sin embargo, desde un punto de vista más estricto, es cierto que la comunicación no verbal puede entenderse sólo como la actividad tripartita del discurso, todo lo más desarrollada a su vez en las dos dimensiones del espacio y el tiempo, los cuales determinan actitudes (por nuestra conceptualización y estructuración de ambos) estudiadas como proxémica y cronémica respectivamente”

Cestero (1999a:11) sintetiza al decir que la comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, por tanto se incluyen dentro de ella los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal. La amplitud y complejidad del tema explican la interdisciplinariedad que caracteriza su estudio.

Cuando un hablante comunica, acompaña o alterna con lo estrictamente lingüístico de su discurso, apoya o contradice los mensajes esenciales transmitidos por sus palabras y frases con su configuración entonativa, y utiliza también otros elementos sutilmente estructurados, llamados paralenguaje y kinésica. Todo esto nos lleva a decir que nos hallamos ante una triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, lo que se conoce como “la triple estructura básica de la comunicación” (Poyatos 1994a:129-130).

Así pues, si nuestra intención es que una persona sea capaz de comunicarse en otra lengua y cultura, es imprescindible que desde que ésta comienza a aprender, le proveamos con todos los instrumentos necesarios para que pueda adquirir al mismo tiempo los tres elementos de la triple estructura. Las palabras utilizadas por si solas dan lugar a un mensaje parcial y para que este sea completo necesitamos el componente no verbal. Un golpe en un dedo con el martillo, por ejemplo, después de pasar por sistema nervioso y ser codificado por el cerebro, provocará una reacción verbal

("¡Qué daño!"), paralingüística ("¡Ay!") o kinésica (expresión de dolor en la cara: cerrando los ojos y apretándolos, abriendo la boca y estirando los labios).

a. Paralenguaje

Hablamos de paralenguaje cuando nos referimos al sistema paralingüístico que contempla las cualidades y los modificadores fónicos, signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasiléxicos, pausas y silencios, que por su significado dentro de la comunicación aportan información o la matizan.

i. Las cualidades y los modificadores fónicos

El tono, el timbre, la cantidad y la intensidad son cualidades físicas del sonido, esenciales, por tanto, en la comunicación verbal. Además de su función primaria como constituyentes físicos del sonido, aportan componentes inferenciales que convencionalmente pueden determinar la información o matizar el contenido de un enunciado o acto de comunicación. Así, por ejemplo, la interjección ¡Oh! expresará sorpresa con un tono alto y desilusión con un tono bajo.

ii. Sonidos fisiológicos y emocionales

El llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo y el bostezo son sonidos que manifiestan reacciones fisiológicas y emocionales, pero que pueden ser utilizados, combinándolos o no, con otros signos paralingüísticos, kinésicos o verbales para comunicar.

La risa (Cestero 1996), por ejemplo, manifiesta fundamentalmente alegría, pero también puede expresar tristeza y miedo. Además la utilizamos como calificadora de enunciados, bien ajenos (indicando con ella acuerdo, desacuerdo, entendimiento, reconocimiento o seguimiento) o bien propios

(marcando anécdotas y sucesos graciosos y suavizando errores, impropiedades conversacionales o enunciados comprometidos). Por último, puede funcionar como señal de acción conversacional (indicando el comienzo y el final de los turnos o el seguimiento y la participación interaccional).

Otros diferenciadores paralingüísticos son el jadeo, el escupir, el eructo, el hipo. El estornudo es otro diferenciador. En Ghana, por ejemplo, si alguien estornuda mirando hacia el de la derecha, le está deseando suerte, pero si a éste le pasa algo malo, se asociará con alguien que estornudó a su izquierda. Muy interesante también es la interacción de los otros ante los estornudos en diferentes partes del mundo. Los de carácter religioso, por ejemplo, en el mundo anglosajón se dice “God bless you!” (Que Dios te bendiga); en España, algo similar como es “¡Jesús!”, sin embargo, en Méjico, “¡Salud!”.

Las flatulencias y el castaño de dientes también comunican y completan nuestra lista (Poyatos, 1994b: capítulo 3).

iii. Elementos cuasiléxicos

Son elementos cuasiléxicos las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo. Nos referimos a gran parte de las interjecciones (¡Ah! ¡Ay! ¡Aja!), a las onomatopeyas (Glu-glu, Mua-mua, Bang-Bang, Pun-Pun, Pon-pon, Miau, Muuu, Guau, Cuac, Zas), a emisiones sonoras que cuentan con nombre propio (chistar, sisear, lamer, roncar, resoplar, gemir...) y a otros muchos sonidos (Uff, Hm, Iaj, Ps, Ouu...) que, sin tener un nombre o una grafía establecidos, se utilizan convencionalmente con un valor comunicativo similar al de determinado signos lingüísticos o kinésicos, de ahí que se conozcan como alternantes paralingüísticos (Poyatos 1994b: capítulo 4).

iv. La ausencia de sonido

Finalmente, incluiremos en esta Memoria que la ausencia de sonido también comunica (Poyatos 1994b: 165-169), y así distinguimos entre pausas, definidas como ausencia de habla durante un periodo de tiempo comprendido entre 0 y 1 segundos aproximadamente, y silencios o ausencia de habla durante más de un segundo.

Las pausas tienen distintas funciones, como reguladoras de cambio de turno, indicando final de uno y el posible comienzo de otro, pero también como presentadoras de distintas clases de actos comunicativos verbales como las preguntas o las peticiones de apoyos y, además, pueden ser reflexivas o fisiológicas, con las connotaciones que ello conlleva.

Los silencios, poco frecuentes en nuestra lengua, pueden ser causados por un fallo en los mecanismos interactivos tales como el cambio de hablante, el de corrección y el de respuesta a pregunta o por un fallo comunicativo como en los casos de titubeos, dudas, reflexiones, etc. Además, pueden presentar actos comunicativos como narraciones; enfatizar el contenido de un enunciado emitido o que se va a emitir (Cestero 1995). No olvidemos incluir aquí también el carácter confirmador del llamado silencio significativo.

b. Kinésica

Tras varios años viviendo en un país que acoge a tantos estudiantes extranjeros e inmigrantes, como es Inglaterra, en mis muchos trayectos en transporte público desde casa al trabajo y viceversa, me gustaba adivinar el origen de las diferentes personas que esperaban pacientemente en la cola de la parada de autobús. Así, me di cuenta de que sin sonido no podía distinguir por los gestos que utilizaban en qué lengua se estaban expresando cada uno de ellos pero sí (y muy fácilmente) quién se expresaba en la mía propia. Un español no sólo habla el idioma, sino que “lo” gesticula como tal. Cada cultura otorga un significado a unos pocos de los innumerables movimientos anatómicamente posibles para el cuerpo humano (Davis 1972).

La kinésica estudia estos movimientos y posiciones que Poyatos (1994a:139) define como “de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no”.

Birdwhistell (1952) descubrió que existe una analogía entre la kinésica y el lenguaje. Así como el discurso puede descomponerse en sonidos, palabras, oraciones y párrafos, en la kinésica existen unidades similares. La menor de ellas es la “kine”, un movimiento apenas perceptible. Por encima de éste existen otros movimientos mayores y más significantes, llamados “kinemas”, portadores de sentido cuando se los toma en conjunto. Los “kinemas” son a veces intercambiables: se puede sustituir uno por otro sin alterar el significado. Si nos limitamos a las cejas, un simple alzamiento bilateral a menudo expresa una duda o acentúa una interrogación, pero también puede emplearse para dar énfasis a una palabra dentro de la oración.

El sistema kinésico está constituido por tres categorías básicas: los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos (Poyatos 1994b: capítulo 5).

i. Gestos

Son movimientos psicomusculares con valor comunicativo (Cestero 1999). Las posibilidades de movimiento que ofrece el cuerpo humano son muchísimas, pero para simplificar vamos a clasificar los gestos en dos tipos básicos que, generalmente, están interrelacionados, aunque pueden especializarse funcionalmente:

- Gestos faciales: realizados con los ojos, las cejas, el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla.

- Gestos corporales: realizados con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.

Es difícil encontrar gestos simples realizados con un solo órgano, lo usual es poner en funcionamiento, en combinación y coestructuración, varios órganos a la vez, así cuando hacemos un simple guiño, elevamos al mismo tiempo, aunque sea ligeramente la mejilla y una comisura de la boca. A este respecto hemos de tener en cuenta que, si bien los gestos faciales pueden comunicar de forma independiente, no ocurre lo mismo con los gestos corporales, que siempre van acompañados por gestos faciales, aunque, en muchas ocasiones, estos no sean lo más significativo en el acto comunicativo. Podemos utilizar sólo signos faciales para expresar alegría, tristeza o aburrimiento, sin embargo, cuando utilizamos signos corporales para indicar, por ejemplo, localizaciones espaciales, tamaños o aspectos físicos, van acompañados siempre por signos faciales que, incluso, modifican su significado.

ii. Maneras

Son, como su propio nombre indica, las formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos. Se refieren, por tanto, a las formas en que, convencionalmente, realizamos gestos y posturas, por un lado, y a los hábitos de comportamiento culturales, por otro. La definición misma nos permite distinguir dos tipos de maneras básicas que han de estudiarse y enseñarse de forma diferente:

- Las maneras gestuales y posturales. Han de identificarse y describirse junto con el gesto o la postura mismos, ya que forman parte de su producción. Así, por ejemplo, el gesto que utilizan los españoles para autopresentarse, con la mano en el pecho, se puede realizar de diferentes maneras, flexionando o semiflexionando el brazo lateral, con los dedos juntos o separados, etc.; por su parte, los besos recíprocos que constituyen una forma de saludo o de despedida en España, pueden darse o sólo simularse, con las diferencias de manera que ello conlleva.

- Las maneras de realizar hábitos de comportamiento culturales. Entrarían dentro de lo que hemos denominado antes cultura (con minúscula y pueden servir como ejemplo la manera de comer, la de ir de pie o sentado en un medio de transporte público o la de caminar por una calle llena de gente.

iii. Posturas

Son las posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano y que comunican, activa o pasivamente. Son signos no verbales que por un lado, forman parte de los gestos mismos, pues su significado puede variar dependiendo de la postura final que adoptan los órganos implicado, y, por otro, funcionan como signos comunicativos independientes, como es el caso de estar, por ejemplo, sentados con las piernas cruzadas o con las piernas estiradas y separadas, con los brazos cruzados en el pecho o estirados, con las manos unidas en el regazo o en la nuca...

Los signos de las tres categorías pueden ser *libres* o *trabados* (Poyatos 1994b: 202-203), es decir, pueden realizarse movimientos o posturas en las que sólo participen órganos propios del emisor de forma independiente, sin entrar en contacto unos con otros, o en las que los órganos que participen se traben entre sí o con alguna parte del cuerpo de otras personas.

Relacionado con los signos trabados está el llamado “sistemas de contacto corporal” que, por su importancia e implicación en la comunicación humana, especialmente en las llamadas “culturas de contacto”, se ha considerado, en ocasiones, como un sistema no verbal independiente (Knapp 1985). En determinadas culturas, entre ellas la mayoría de las mediterráneas, árabes y africanas, son muchos los signos no verbales trabados que suponen un contacto corporal con otras personas. Se trata de medios de comunicación que pueden resultar muy problemáticos en la interacción con individuos de otras culturas, pues el contacto corporal, incluida la mirada, aunque no se un signo trabado, es para unos una forma de comunicación expresiva y

reguladora, mientras que para otros es una forma de intrusión en lo que se considera más privado y personal, no admisible y difícilmente perdonable.

Los gestos, maneras y posturas conversacionales (Poyatos 1996a capítulo 6, b capítulo 5) acompañen o no directamente a las palabras, pueden cumplir las siguientes funciones en la interacción social:

- Sustituir palabras con gestos emblemáticos (/La cuenta, por favor/).
- Puntuar y dar énfasis a esas palabras o a lo largo del discurso (“Si bebe una copa, se bebe otra y otra y otra /repitiendo un gesto manual circular hacia delante/”).
- Señalar referentes presentes o ausentes (“Uno se puede poner ahí /ahí/ y otro allá al final /allá al final/”).
- Referirnos al tamaño, volumen y situación espacial de algo, así como al pasado, presente y futuro (al futuro inmediato, con movimientos cortos hacia delante).
- Dibujar en el aire o en una superficie el contorno de un referente (la figura de “reloj de arena” para referirse a una mujer atractiva en muchas culturas); imitar movimientos y sonidos (cuando se imita el galope del caballo repiqueteando con los dedos en una mesa).
- Dar forma visual a sentimientos y a cualidades tangibles o abstractas al referirnos a ellas verbalmente y a reacciones a estímulos internos o externos (cuando una mujer gira sobre sus talones mientras traza sus pensamientos románticos sobre su enamorado, evocando un baile);
- Referirnos a sucesos reales o imaginados (“El espectáculo fue muy bueno, con unas chicas bailaaando por todas partes /gesto/, luego salen ellos dos /gesto/, luego, aaah, se descubre la orquesta /gesto/, y máaas baile”).
- Tocar nuestro propio cuerpo con funciones propias del discurso o fuera de él (un corte de manga, cubrirse la boca con la mano al toser o cogerse las manos detrás de la espalda al andar);
- Hacer lo mismo con otra persona (el beso al saludar);
- Utilizar gestos, maneras y posturas con o sin palabras, condicionados por nuestro contacto con sustancias (perfume, bebida, etc.) y objetos

más o menos íntimamente asociados al cuerpo (vestido, mobiliario de asiento).

Además de las funciones reguladoras en la conversación que cualquiera de estas categorías kinésicas puede realizar.

Por último los signos no verbales kinésicos son plurifuncionales, pudiendo cumplir una o más de las funciones generales mencionadas previamente. Pueden ser producidos consciente o inconscientemente e, igual que los signos paralingüísticos, se combinan siempre con los signos verbales para emitir cualquier enunciado, pudiendo, sin embargo, aparecer, además, aislados o modificados por signos paralingüísticos con un valor comunicativo tan eficaz o más que el de los signos lingüísticos.

3. Sistemas de comunicación no verbal: culturales

Los sistemas de comunicación no verbales que llamamos culturales o secundarios (Cestero 1999) son el proxémico y el cronémico. Los denominamos así, separándolos de los sistemas principales, porque sus signos pueden actuar bien modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos, es decir, en interrelación con el paralenguaje, la kinésica o los elementos verbales, bien de forma independiente, comunicando y aportando información social o cultural, siendo así signos no verbales comunicativos o hábitos de comportamiento, ambientales o mentales.

a. Proxémica

La proxémica se ha definido como la concepción, la estructuración y el uso que hace el ser humano del espacio (Hall 1966, Knapp 1980 y Poyatos 1975 y 1976). Entran dentro del sistema proxémico, por tanto, los hábitos relativos al comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad

que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y de las distancias culturales que mantienen los hombres en interacción.

Dentro de los hábitos culturales proxémicos se incluyen la distribución que hace el ser humano del espacio natural (configuración de las poblaciones, de sus calles, de bosques, de parques, de casas, de mobiliario...), el comportamiento del hombre con respecto al uso del espacio (el orden y desorden en la colocación de objetos, el mantenimiento de filas, el respeto de espacios prohibidos o privados...) y, en relación con ellos, se estudia dentro de la Proxémica el sentido cultural de intrusión o violación de la territorialidad y la privacidad.

Con respecto a la proxémica interaccional, la preocupación principal de Hall se refiere a los malentendidos que pueden surgir del hecho de que las personas de diferentes culturas disponen de sus microespacios en formas distintas. Para dos norteamericanos adultos (Davis 1972), la distancia cómoda para conversar es de aproximadamente setenta centímetros. A los sudamericanos les gusta colocarse mucho más cerca, lo que crea un problema cuando un norteamericano y un sudamericano se encuentran frente a frente. El sudamericano, que se coloca a lo que él considera distancia apropiada para el diálogo, puede ser considerado "agresivo" por el norteamericano. A su vez, éste le parecerá engreído el otro al tratar de mantener la distancia que para él es adecuada. Podríamos trasladar este ejemplo a un ámbito europeo y sustituir al norteamericano por un inglés y al sudamericano por un español obteniendo un resultado similar.

Si existe una incomprensión entre los americanos del norte y los del sur y entre los europeos del norte y los mediterráneos con respecto a la distancia adecuada para mantener una conversación social, los norteamericanos y los árabes son todavía menos compatibles en sus hábitos espaciales. A éstos les encanta la proximidad. Hall (1959) explica que los árabes mediterráneos pertenecen a una cultura de contacto y en su conversación literalmente rodean a la otra persona. Le toman la mano, la miran a los ojos y la

envuelven en su aliento. Incluimos también a los europeos mediterráneos dentro de esta cultura de contacto.

El interés de Hall por el uso que hace el hombre de su espacio se despertó a comienzos de la década del cincuenta, cuando era director del programa de instrucción Punto Cuatro del Instituto Nacional del Servicio Exterior. Al conversar con norteamericanos que habían vivido en el extranjero, descubrió que muchos de ellos se había sentido sumamente afectados por diferencias culturales de una naturaleza tan sutil como para que sus efectos se percibieran casi exclusivamente a un nivel preconsciente. A este fenómeno se le denomina generalmente “shock cultural”.

El problema es que los norteamericanos viven una cultura de “no contacto” al igual que sus antepasados británicos. En parte es el resultado de su herencia puritana. Hall señala que pasamos años enseñando a nuestros hijos a no aproximarse demasiado, a no recostarse sobre nosotros. Equiparamos la proximidad física con el sexo, de manera que al ver a dos personas muy cerca la una de la otra, presumimos que están cortejándose o conspirando. En situaciones en que nos vemos forzados a estar demasiado cerca de otras personas, como en el metro, tratamos cuidadosamente de compensar ese desequilibrio. Miramos hacia otro lado, nos damos la vuelta y si se realiza un contacto físico real, tensamos los músculos del lado en que éste se produce. La mayoría de nosotros consideramos que ésta es la única manera correcta de proceder.

La burbuja de espacio personal de un ser humano representa un margen de seguridad. Cuando un extraño irrumpe en ella surge inmediatamente la necesidad de huir o de atacar. Sin embargo, el grado de proximidad puede transmitir mensajes mucho más sutiles que una amenaza. Hall ha sugerido que expresa claramente la naturaleza de cualquier encuentro. De hecho confeccionó una escala hipotética de distancias consideradas apropiadas en Estados Unidos para cada tipo de relación. El contacto de hasta cuarenta y cinco centímetros es la distancia apropiada para reñir, hacer el amor o conversar íntimamente. A esta distancia las personas

se comunican no sólo por medio de palabras sino por el tacto, el olor, la temperatura del cuerpo. Cada uno es consciente del ritmo respiratorio del otro, de las variaciones en el color o textura de su piel. La siguiente fase es de cuarenta y cinco a setenta y cinco centímetros que es más o menos el tamaño de la burbuja que una persona tiene con su pareja y que no debe ser invadida por una tercera persona. Para la mayoría de la gente la distancia personal, en su fase lejana – setenta y cinco centímetros a un metro veinte-, está limitada por la extensión del brazo, es decir, el límite del dominio físico. Es la distancia apropiada para discutir asuntos personales.

La distancia social próxima es de un metro veinte a dos metros. En una oficina, la gente que trabaja junta normalmente adoptará esta distancia para conversar. Sin embargo, cuando un hombre se coloca de pie a dos o tres metros de donde está sentada la secretaria y la mira desde allí, el efecto es de dominio. La distancia social lejana, entre tres y cuatro metros, es la que corresponde a conversaciones formales. Los escritorios de personas importantes suelen ser lo bastante anchos para mantener esa distancia con sus visitantes. Más allá de cuatro metros se considera distancia pública, adecuada para pronunciar discursos o algunas formas muy rígidas y formales de conversación.

Sin embargo, estas distancias varían transculturalmente, así como la importancia que se le confiere a su violación.

La proxémica interaccional (Cestero 1999) comprende, además, una serie de signos no verbales que, convencionalmente, pueden modificar o reforzar el significado de otros signos comunicativos verbales o no verbales o sustituirlos con completo valor significativo. Estos signos son proxémicos, igual que los paralingüísticos y kinésicos, plurifuncionales, pudiendo cumplir una o más de las funciones generales señaladas. Por tanto, podemos utilizar una aproximación para comunicar que “vamos juntos” y nos acercamos a nuestro interlocutor para cederle la palabra y nos separamos de él cuando la tomamos, funcionando así los signos proxémicos como reguladores conversacionales.

b. Cronémica

El tiempo también comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Su estudio se denomina cronémica y entendemos por ella nuestra conceptualización y estructuración del tiempo como elemento biopsicológico y cultural que presta características específicas a las relaciones sociales y a los elementos que se suceden en la corriente comunicativa, desde sílabas y gestos hasta la duración de una visita o los intervalos entre la recepción de una carta y su respuesta (Poyatos 1994b:279).

La diversidad básica de los signos cronémicos nos permite orientar su estudio distinguiendo, como indica F. Poyatos (1975:15), entre distintos tipos de tiempo:

- i. El tiempo conceptual: hábitos de comportamiento y las creencias relacionados con el concepto que tienen del tiempo las distintas culturas, por ejemplo, si lo valoran o no o si lo consideran como algo concreto o abstracto, material y tangible o intangible, y por qué. También los relacionados con la distribución del tiempo que hacen las distintas comunidades, así, en las culturas occidentales, en general, se divide el tiempo en segundos, minutos, horas, días, semanas, quincenas, meses, estaciones del año y años, pero no se hace de igual manera en culturas orientales que toman como referencia, por ejemplo, las distintas fases de actividades agrícolas, etc. Se incluyen, asimismo, dentro del tiempo conceptual, los hábitos culturales relacionados con la incidencia del tiempo en la acción humana tales como la planificación del tiempo o la realización usual de una o varias actividades a la vez, que divide las culturas en monocrónicas y policrónicas. Por último, se atiende en el tiempo conceptual al valor cultural que tienen distintos conceptos como puntualidad e impuntualidad (famosa es la puntualidad británica); prontitud y tardanza; un momento, un rato

(algo muy subjetivo, dependiendo de cada cultura e incluso individuo), mucho tiempo y una eternidad, y actividad e inactividad.

- ii. El tiempo social: depende de forma directa del tiempo conceptual, está constituido por los signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones sociales. Se estudia dentro de él, por ejemplo, como indican Cestero y Gil (1995a y 1995b) la duración de determinados encuentros sociales como reuniones y entrevistas de trabajo, visitas...; la estructuración de las actividades diarias tales como desayunar, comer, merendar y cenar. Por ejemplo, esta estructuración será totalmente distinta entre dos culturas como son la británica y la española: el británico desayunará a la misma hora que el español, o incluso antes, y normalmente su desayuno será más copioso; el español tomará su comida sobre las 2 de la tarde y ésta será la más abundante del día, mientras que el británico la tomará sobre las 12 del mediodía, la cual será considerada como escasa por un español; el británico raramente merendará, sin embargo, el español necesitará merendar sobre las 5, pues no cenará hasta las 9 o quizá más tarde; el británico hará de su cena, sobre las 6, la comida principal del día. Otro ejemplo pueden ser los momentos del día apropiados para determinadas actividades sociales: un español no saldrá por la noche para alternar con sus amigos hasta después de cenar, es decir, normalmente hasta las 11 ó las 12 de la noche. Por el contrario, un británico estará listo para salir a las 7 de la tarde, hora en la que un español terminará su jornada laboral y volverá a casa o tomará los típicos vinos y tapas con sus compañeros de trabajo.
- iii. El tiempo interactivo: duración de signos de otros sistemas de comunicación que tiene valor informativo, bien porque refuerza el significado de sus elementos, bien porque especifica o cambia su sentido. Son signos cronémicos la mayor o menor duración de las sílabas o de las pausas con las connotaciones que conllevan; el aumento de velocidad de emisión de un enunciado como “eso no

es así, es...”, que disminuye su efecto crítico o corrector; la mayor duración de un abrazo o un beso que comunica al destinatario el cariño especial que por él se siente...

Gran parte de los signos portadores de significados sociales o culturales estudiados en la cronémica tienen reflejo directo en los demás sistemas de comunicación verbal y no verbal (Cestero 1999).

4. Cultura, comunicación no verbal y ELE

En los capítulos anteriores hemos tratado los diferentes signos y sistemas culturales y con ello qué se entiende por cultura, fluidez cultural y descodificación de signos culturales. También hemos explicado qué entendemos por comunicación no verbal y los sistemas fónico y corporal que la conforman, junto con los sistemas de comunicación no verbal culturales. En este capítulo estudiaremos qué entendemos por *comunicación no verbal*, como parte íntegra de la cultura y del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Para Poyatos (1994a) *cultura es comunicación* y consecuentemente se desarrolla como una asociación de gente que vive según los ciertos patrones de creencias y conductas, pero no pueden dejar de comunicar sobre ellos mismos y sobre esos patrones de conducta. Además, la cultura es vista como un *continuo dinámico* en el que la gente está en una constante interacción con miembros de su especie, con especies inferiores y con su medio ambiente. La interacción, el intercambio de mensajes a través de signos con valor simbólico (entre los que se encuentran el tono de voz y los gestos, partes esenciales de la comunicación no verbal) requiere un *transmisor* y un *receptor*, y sus conductas interactivas están formadas, o dictadas, por los hábitos mencionados en la definición de cultura (aprendidos, pero condicionados biológicamente, es decir, heredados y luego filtrados a través de una cultura), cuyos significados pueden ser emitidos y percibidos de

formas distintas en los procesos interactivos. Una cultura es una constante coexistencia de hábitos y una sucesión de hábitos de muchas clases y orígenes, unos manifestados a través de conductas corporales (como gestos, maneras y posturas), otro revelados en el medio ambiente como condicionados por actividades humanas físicas e intelectuales, pero todos comunicando en situaciones interactivas o no y moldeados por los estilos de vida de grupos sociales que difieren más o menos transculturalmente.

a. Enseñanza de la cultura en la clase de ELE.

Dentro del amplio panorama de la didáctica del español como Lengua Extranjera la enseñanza de la Cultura está cobrando una mayor importancia en los últimos tiempos debido tanto a los avances metodológicos en este terreno, como a la superación de presupuestos formalistas o estructuralistas que veían la docencia de la lengua desde un prisma más restrictivo. *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* incide en esta idea cuando dice:

El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, la comida, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos públicos o privado, es por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc. resulta esencial para la comunicación intercultural

Como ya hemos visto en el primer capítulo de esta memoria Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) realizan tres subdivisiones dentro del término cultura y distinguen entre “Cultura”, “cultura” y “kultura”. Consideran que, en gran medida, los esfuerzos didácticos deberían apuntar a ese cuerpo central que es “cultura”, única posibilidad de que, cuando los estudiantes se aproximen a los extremos, consigan captar todos los matices que un miembro de la comunidad cultural descodifica. Por ello, todo profesor, al examinar y

producir materiales, debería considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar la proporción que ocupa el cuerpo central versus los extremos del esquema.

Por tanto, recogemos aquí las conclusiones que las autoras mencionadas anteriormente ofrecen en relación con los aspectos que deben gobernar nuestra reflexión lingüística y didáctica:

- El componente cultural, debe considerarse un componente más de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Las reflexiones que nos hacemos en didáctica al analizar los demás componentes, deben aplicarse también al terreno de la cultura para verificar si aquí también resultan válidas.
- Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable –e indisoluble- de la competencia comunicativa.
- Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural.
- La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Muy al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas.
- El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para

mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.

- Los estudiantes deben disponer de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada situación de comunicación en la lengua extranjera. Sólo con esa información el estudiante podrá, en cada caso, optar entre seguir siendo extranjero o adaptarse a lo culturalmente exigido o presupuesto. En cualquier caso, es una opción que, como individuo, tomará cada uno de los aprendientes. Es conveniente, además, advertirles de un fenómeno muy generalizado: la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos “distintos” de actuar, desciende a medida que aumenta la competencia lingüística del extranjero.
- Al plantearse qué estrategias deben potenciarse para el trabajo cultural en el aula, el profesor más que alimentar, deberá frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua y cultura materna y, a la vez, tendrá que favorecer aquéllas que potencien la autonomía cultural (como la observación, por ejemplo).
- Al poner en contacto las distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias.
- La explicitación y el trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas

Ana María Cestero Mancera (1999a) en *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras* propone la incorporación de los signos y sistemas culturales en los diseños curriculares de enseñanza de español como lengua extranjera de dos maneras diferentes: integrándolos con los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos o presentándolos, de manera independiente, como complemento de ellos.

Incluir la cultura en los programas de gramática y conversación es algo habitual y muy productivo, aprovechando así los contextos situacionales y los contenidos funcionales con los que se trabaja en las distintas unidades para exponer o ampliar los conocimientos culturales del estudiante. Así, si estamos trabajando contenidos funcionales tales como expresar gustos, preferencias e intenciones y justificarlos en situaciones de ocio, será fácil explicar a partir de los contextos que se propongan, las costumbres y creencias de una comunidad sobre el tiempo libre, partiendo de lugares típicos como la propia vivienda, los cines y teatros, las plazas, los parques y los bares (Cestero 1999a). Esta es la manera más común de integrar los contenidos comunicativos culturales en los diseños curriculares, aunque es necesario aumentar el número de signos no verbales que se enseñan de la cultura y no sólo aquellos más tópicos y alejados de la cotidianidad del estudiante (Fernández 1993, Martínez Vidal 1993, Soler-Espiauba 1994).

Como hemos comentado antes, los signos culturales pueden también ser presentados de manera independiente, ofreciendo una asignatura más, llámese cultura, civilización o costumbres, que cuente con un amplio programa en el que tengan cabida desde las costumbres y creencias más generales relativas a los grandes temas culturales, como sociedad, folclore, historia, geografía, religión, política y arte, hasta las más particulares como comportamiento, ambiente y creencias en los servicios públicos y privados, comportamiento, ambiente y creencias en los establecimientos de distinto tipo públicos y privados, comportamiento, ambiente y creencias en los parques públicos y en la calle (Cestero 1999a:25).

La forma de presentar los contenidos culturales en el aula ha de ser en parte implícita y en parte explícita, dependiendo del tipo de contenido de que se trate y del nivel de adquisición que tenga el estudiante. Lo más conveniente es comenzar la enseñanza de la cultura de forma implícita, trabajándola integralmente con los contenidos funcionales de los distintos programas, así han de introducirse gran parte de los llamados hábitos “menores” o cotidianos relacionados, por ejemplo, con la familia, las relaciones sociales y las formas de vida de una comunidad (Instituto Cervantes 1994). Posteriormente, se debe aumentar progresivamente la presentación explícita de temas sociales, geográficos, religiosos, artísticos..., etc., partiendo de los hábitos más generales y desglosándolos poco a poco hasta llegar a los hábitos menos y peculiares.

Debemos evitar en las clases, a medida que sea posible, el uso de las socorridas explicaciones del profesor o de las largas exposiciones de los alumnos sobre temas culturales y fomentar el conocimiento y la comprensión de los hábitos no verbales a partir de la observación participativa (Cestero 1999a).

No debemos olvidar que, sea cual sea la forma en que se incluyan los signos y sistemas culturales en la didáctica de lenguas y culturas extranjeras y sea cual sea la metodología elegida para su tratamiento en el aula, ha de pretenderse, como objetivo único, que los aprendientes conozcan y comprendan los hábitos característicos de la comunidad, no que los hagan suyos.

Por tanto, nosotros apostamos por una metodología dinámica e interactiva cuyo único objetivo es la enseñanza/aprendizaje de la cultura, superando así la visión mediadora de ésta como un mero soporte para la adquisición de contenidos estrictamente lingüísticos. En otras palabras, el aprendizaje de la cultura ha pasado de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismo. Así, hoy en día la enseñanza de una segunda lengua es puesta en estrecha relación con la cultura en la que esta se desarrolla.

b. Incorporación y desarrollo de la comunicación no verbal en la clase de ELE

Con los principios cognitivistas la lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación, la cual consiste en la transmisión de significado. El objetivo principal de este método es proporcionar al alumno un acercamiento a la lengua, y en nuestro estudio también a la cultura y, consecuentemente, a la comunicación no verbal, para que estas sean accesibles y tangibles. En definitiva, que se conviertan en un instrumento de comunicación que se pueda adaptar dependiendo del contexto y que dé resolución a los problemas del día a día.

Concebimos el aprendizaje como un proceso acumulativo: lo nuevo es aprendido sólo cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo.

Nuestro punto de partida es el Enfoque Comunicativo. Este enfoque toma como base el aprendizaje orientado al uso comunicativo del lenguaje y no a la forma. El enfoque comunicativo persigue la adquisición del conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua y de los signos y sistemas culturales con respecto a diferentes aspectos, así podríamos saber qué comunicar a quien, cuándo y cómo comunicarlo y cuándo simplemente permanecer en silencio.

Canal y Swain presentaron en 1980 un esquema conceptual que permitía representar la relación entre los diferentes factores que intervienen en la comunicación. Este esquema enfoca la competencia comunicativa desde la perspectiva de los siguientes componentes: competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma); competencia discursiva (capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de un texto oral o escrito); competencia estratégica (dominio de las estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer ésta más eficaz). Adquirir estas cuatro competencias integradas a lo

largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua implicaría adquirir una competencia comunicativa en esa lengua.

En la actualidad, el término competencia comunicativa se ha ampliado hasta convertirse en un concepto complejo, integrado por una serie de subcompetencias estrechamente vinculadas, como propone Van Ek:

- 1) *Competencia gramatical*: engloba el dominio de gramática y léxico. Se refiere a lo que Chomsky denominaba competencia lingüística.
- 2) *Competencia sociolingüística*: se refiere al contexto social en que se da la comunicación. Engloba, asimismo, a la relación entre los interlocutores, la información que comparten y su intención comunicativa.
- 3) *Competencia discursiva*: interpretación de la relaciones entre los diferentes elementos que forman el mensaje, así como la relación entre este y el resto del discurso.
- 4) *Competencia estratégica*: la capacidad de los hablantes de comenzar, finalizar, mantener, reorientar y corregir una conversación.
- 5) *Competencia sociocultural*: implica el familiarizarse con el contexto sociocultural en que se da la lengua meta.
- 6) *Competencia social*: apela al deseo del alumno de relacionarse con otros así como a su capacidad de participar en relaciones sociales.

(Van Ek, 1984, en Oliveras, A. 2000:24)

Todas las competencias descritas no hacen sino resaltar el hecho de que aprender a comunicarse es sumergirse en un proceso de socialización. El enfoque comunicativo, pues, concede una importancia a la dimensión

sociocultural nunca vista hasta el momento, y concibe como intención final de la enseñanza de la lengua “el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno en el contexto del desarrollo social y personal” (Breen y Candlin, 1980, en García-Santa Cecilia, A., 1995: 65).

El Marco de Referencia en el capítulo 4 llamado “El uso de la lengua y el usuario o alumno”, incluye la comunicación no verbal dentro de “actividades comunicativas de la lengua y estrategias” y nos invita a tener presente y considerar:

- Qué destrezas tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto, con el fin de relacionar acciones con palabras y viceversa.
- En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características paratextuales tendrá que reconocer el alumno (y a cuáles responder), cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

Para incluir en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras los sistemas comunicación no verbal previamente han de elaborarse inventarios de signos no verbales y llevarse a cabo estudios comparativos interculturales o Intercomunitarios que nos permitan seleccionar los elementos peculiares de cada cultura (Cestero, 1999a y 2000, y Poyatos, 1994b: 227-233). Cumplidas estas fases se puede comenzar, de forma progresiva, la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula, integrando los elementos de los distintos inventarios en los distintos diseños curriculares, de la misma manera que se hace con los del sistema lingüístico. A este respecto, cabe afirmar que la incorporación de los elementos de los sistemas paralingüístico y kinésico (así como parte de los de los sistemas de comunicación no verbal culturales proxémico y cronémico) en los diseños curriculares de español

como lengua extranjera, puede ser inmediata, pues contamos con algunos inventarios de signos paralingüísticos (Poyatos, 1993 y 1994b), con varios de elementos kinésicos españoles o hispanoamericanos (Coll, Gelabert y Martinell, 1990; Green, 1968; Meo-Zilio y Mejía, 1980-1983; Saitz y Cervenka, 1962 y 1972, Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert, 1998, y el cederrón *Hablando por los codos. Gestos para entender y "hablar" español* realizado por el Agustín Yagüe y publicado por la Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda a finales de 2003) y con al menos uno que recoge de forma integrada, signos de los cuatro sistemas de comunicación no verbal (Cestero 1999b).

Como paso previo a su enseñanza en el aula, debe realizarse una *graduación por niveles*, en consonancia siempre con el diseño curricular con el que estemos trabajando, ordenándose los elementos no verbales en primer lugar de acuerdo a su mayor o menos funcionalidad. En segundo lugar los ordenaríamos en relación a su mayor o menor frecuencia de uso. Por último, este orden se haría en lo que se refiere a la mayor o menor dificultad que entraña su realización. Lo ideal es que la graduación por niveles venga dada desde el propio inventario, con lo que se aumenta la dificultad de elaboración de los repertorios, pero se facilita su incorporación en los diseños curriculares (Cestero 1999a, 1999b, 2000). Así Cestero (2000) propone que:

- En los niveles elementales se trabaje sólo con signos no verbales (paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos) que pueden utilizarse en lugar de signos léxicos o de determinadas construcciones lingüísticas sencillas de uso frecuente, así como con los correspondientes no verbales de algunos deícticos y conectores y con determinados sonidos fisiológicos o emocionales tales como la risa el llanto, la tos y el carraspeo. Ha de tenerse en cuenta que, si bien el conjunto de signos no verbales que puede enseñarse en los primeros niveles de adquisición tiene que ser reducido, la labor del profesor en los primeros estadios es más difícil y compleja que en los estadios posteriores, pues debe corregir e intentar eliminar de forma sistemática, la utilización, por parte del aprendiente, de signos no verbales específicos de otra cultura que no se la meta. Si no se

cumple este cometido en las primeras fases de adquisición, los elementos transferidos se fosilizarán con las implicaciones que ello conlleva).

- En los niveles intermedios, se amplíe el repertorio de signos no verbales básicos, se trabaje con los correspondientes de algunas expresiones fijas de uso común y con los marcadores de las preposiciones y conjunciones que se utilizan más frecuentemente y se introduzca, además, las cualidades y los modificadores fónicos y más sonidos fisiológicos y emocionales.
- En los niveles superiores, se termine de ampliar el repertorio de signos no verbales básicos y se complete el de expresiones fijas, marcadores cualidades y modificadores fónicos y sonidos fisiológicos y emocionales.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, *la presentación en el aula* de los signos no verbales no creará problemas, puesto que se haría conjuntamente con sus correspondientes o alternantes lingüísticos: fonéticos, gramaticales, léxicos o conversacionales. Sirva como ejemplo:

- En las primeras unidades de los niveles iniciales enseñaremos signos verbales con usos sociales, como las fórmulas verbales de saludo y de despedida, enseñaremos junto a ellas gestos y elementos cuasiléxicos que se utilizan para realizar la misma función (un beso en cada mejilla en contextos informales, el estrechamiento de la mano en contextos formales y los distintos gestos de levantamiento de mano o los signos paralingüísticos Ey, Eeh, Chss... que pueden utilizarse como saludos o despedidas de paso).
- Cuando presentemos las expresiones verbales que se utilizan comúnmente para pedir permiso o concederlo, pedir perdón, dar las gracias, facilitar...presentaremos también sus correspondientes paralingüísticos y kinésicos.
- Junto con la enseñanza de elementos verbales de relación y organización discursiva, enseñaremos los gestos que se combinan con

ellos o que pueden realizar la misma función estructuradora de discurso: el estiramiento de dedos (comenzando por el pulgar) para ordenar los contenidos que se expondrán a continuación, acompañando o sustituyendo a Primero/ En primer lugar... Después / En segundo lugar..., Por último / En tercer lugar...

- Cuando trabajemos con reguladores conversacionales simples, del tipo de indicar que se mantiene el turno de palabra o que finaliza el discurso, enseñaremos los signos verbales y no verbales que pueden realizar estas funciones.
- Al enseñar y ejercitar, por ejemplo, como situar objetos o lugares, cómo referirse a acciones presentes, pasadas o futuras, cómo sugerir u opinar o la expresión de los sentimientos, sensaciones, estados, deseos...trabajaremos conjuntamente la expresión verbal, paralingüística y kinésica.

Sólo mediante el desarrollo conjunto de la expresión verbal y no verbal favoreceremos la adquisición de la competencia comunicativa.

Cestero (2000) considera que la metodología más adecuada es la comunicativa o nocio-funcional, e indica los siguientes pasos a seguir:

1. *Presentación, explícita o implícita, de los signos no verbales.* El profesor debe mostrar, de forma clara y precisa, los elementos no verbales con los que desea trabajar, prestando especial atención a su forma de producción y a su función comunicativa. No ha de dar por concluida esta fase hasta que no esté completamente seguro de que los estudiantes comprenden su utilidad y son capaces de realizarlos. El profesor puede presentar estos signos no verbales representándolos él mismo, si se trata de signos kinésicos, o produciéndolos, cuando son signos paralingüísticos. También resultará muy útil emplear materiales audiovisuales, como películas de corte realista o cómics, en los que los elementos aparecen contextualizados, fotografías espontáneas, dibujos o ilustraciones publicitarias.

2. *Realización de actividades* encaminadas al *aprendizaje de signos no verbales*. Una vez que se han presentado los signos no verbales, ha de realizarse cierto número de actividades, dirigidas totalmente por el profesor y cerradas, en las que se ejercite el uso de los signos que nos ocupan de forma individual o en grupos reducidos.

Estas *actividades* pueden ser la interpretación, las conversaciones y los discursos no verbales, el crear textos o inventar relatos para ilustraciones o secuencias de ilustraciones y la observación participativa. Con estas herramientas de base y con distintos materiales de apoyo (vídeos, fotografías, tarjetas con dibujos o transcripciones de elementos cuasiléxicos, viñetas con o sin representación de sonidos..., etc.), son muchos y muy diferentes los ejercicios que se pueden confeccionar. Así por ejemplo, podemos proponer ejercicios clásicos, más o menos estructurales, como completar o terminar enunciados con signos no verbales, reaccionar no verbalmente a estímulos o comunicar sin hacer uso de signos verbales o combinando elementos de distintos sistemas; o podemos manipular o crear juegos para practicar determinados signos no verbales de forma aislada o en combinación con sus correspondientes verbales.

En las metodologías más actuales de *contenidos integrados*, pueden realizarse estos dos primeros pasos de forma independiente (haciendo actividades para mostrar y aprender contenidos gramaticales, léxicos o no verbales) o de forma integrada (procurando que los ejercicios que realicen los estudiantes favorezcan el aprendizaje de contenidos léxicos, gramaticales y no verbales). Sin embargo, el tercer y cuarto paso, los encaminados a conseguir el desarrollo de la expresión oral y no verbal, así como la adquisición de los distintos contenidos, deben realizarse de forma integrada, ideando actividades en las que el aprendiz tenga que poner en funcionamiento, a la vez, los signos verbales y no verbales con los que estemos trabajando.

3. Realización de actividades diseñadas para *reforzar el aprendizaje de los signos no verbales*. Se trata de actividades dirigidas por el profesor y semicerradas, con las que se pretende ejercitar el uso de signos que nos ocupan en la interacción didáctica o de grupos reducidos.
4. Realización de actividades para *conseguir la adquisición de los signos no verbales*. Por último el profesor dirigirá parcialmente determinadas actividades abiertas, con las que pretenderá que los estudiantes utilicen, en interacciones más o menos naturales y de forma espontánea, los signos aprendidos.

En estos dos últimos pasos no es necesario proponer actividades específicas para ejercitar la comunicación no verbal, pues lo más conveniente es que los estudiantes realicen ejercicios ideados para desarrollar la expresión oral y no verbal conjuntamente. La tarea más difícil, en las dos últimas fases, es la del profesor, que deberá controlar que sus alumnos utilicen de forma natural y espontánea, en todo momento, los signos verbales y no verbales aprendidos.

Así, considerando lo dicho anteriormente, si el aprendizaje de una lengua consiste en adquirir los conocimientos y las estrategias que utilizan los hablantes y oyentes nativos, no podemos relegar a un segundo plano los que se encuadran dentro de los sistemas no verbales, puesto que son un componente fundamental e indispensable en el camino para alcanzar la competencia comunicativa en una segunda lengua; usar y enseñar en nuestras clases de español como lengua extranjera la kinésica, el paralenguaje, la proxémica y la cronémica se debe convertir en algo cotidiano.

5. Enseñanza de ELE mediante tareas y comunicación no verbal

a. Definición de tarea

En los últimos años se ha introducido en la enseñanza del español como lengua extranjera “la tarea” como componente clave de su currículo. Este término ha sido definido de muchas maneras. Aquí recogemos algunas de ellas.

Podemos comenzar con la que hace Long, una definición que no es técnica ni lingüística, sino que describe el tipo de cosas que una persona diría si le pidiéramos que definiera dicho concepto:

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

Seguidamente ofrecemos otra definición extraída de un diccionario de Lingüística Aplicada en la que los autores han adoptado una visión pedagógica al definir las tareas en función de lo que el alumno hará en la clase y no en el mundo exterior:

“Una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden podrían tomarse como

tareas. Las tareas pueden conllevar o no la producción de lengua. Una tarea normalmente requiere que el profesor especifique lo que se interpretará como la consecución satisfactoria de la misma. Suele considerarse que la utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que ésta sea más comunicativa... ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que va más allá de la mera práctica lingüística.” (Richards, Platt y Weber 1986:289)

La tercera definición que mostramos es de Breen:

“...cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que “tarea” se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.” (Breen 1987:23)

Por su parte, Nunan (1989:10) interpreta tarea como *“una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. La tarea también deberá caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que puede considerarse por sí misma un acto comunicativo”*

Javier Zanón (1999:16) afirma que la enseñanza mediante tareas no es un método. Es una propuesta evolucionada dentro del Enfoque Comunicativo (Brumfit y Johnson 1979). Su núcleo es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje. La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de

modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación,...) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.

A través de un riguroso plan de trabajo se intenta responder a la pregunta: ¿Mediante qué tareas mis alumnos desarrollarán *el conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa* necesarios para la realización de la tarea final? Es decir, se atiende a *la dimensión formal* del español (¿Qué contenidos léxicos, gramaticales y funcionales necesitan mis alumnos?) y a *la dimensión instrumental* (¿Qué tareas comunicativas se necesitan para desarrollar la capacidad de entender, hablar, leer y escribir sobre el tema de la unidad?).

Zanón no incluye en ningún momento en la enseñanza mediante tareas *el conocimiento no lingüístico* como elemento necesario a desarrollar, junto al conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa, para la realización de la tarea final. Tampoco menciona dentro de *la dimensión formal* del español los contenidos socioculturales. Nuestra intención es realizar la integración de estos contenidos, concretamente los que se refieren a la comunicación no verbal, junto con el resto de los léxicos, gramaticales y funcionales, que el alumno necesita manejar para poder alcanzar los objetivos planteados en la tarea.

Juzgamos que para que los alumnos creen en la clase un espacio de *comunicación real* en español mediante el trabajo con las tareas es necesario que también trabajen con signos y sistemas culturales de comunicación no verbal.

b. Cómo integrar el contenido sociocultural en general y la comunicación no verbal en particular dentro de la tarea.

Tomando como punto de partida el artículo *¿Qué significa trabajar en clase con las tareas comunicativas?* de Ernesto Martín-Peris (2004) y teniéndolo como referencia y base de nuestro análisis, nos preguntamos: “¿cómo podemos integrar el contenido sociocultural en general y la comunicación no verbal en particular dentro de la tarea?”. Integraremos el contenido no verbal en actividades que hagan a nuestro alumno reflexionar sobre coincidencias y contrastes entre la sociedad y la cultura de origen de los estudiantes y la del mundo hispano.

Este tipo de actividades que propondremos a los alumnos no sólo consistirá en practicar una serie de contenidos lingüísticos y socioculturales, sino que va más allá de esa práctica: los estudiantes usan la práctica de esos contenidos para **realizar una actividad social** similar a cualquiera de las muchas que podemos llevar a cabo en nuestra vida cotidiana en el mundo externo al aula. Además, ha de existir una relación directa, y no arbitraria, entre las características de esa actividad social que se propone y la selección de los contenidos que se trabajan.

Sin embargo, es posible prever unos probables contenidos (léxicos, funcionales, gramaticales y socioculturales) mediante cuyo uso los aprendices pueden resolver una determinada tarea. Además, hay un tipo de recursos lingüísticos y no lingüísticos que sí tienen una relación directa con la tarea y que es necesario que los alumnos aprendan a usar. Nos referimos a recursos tales como el tono en el que se expresan los interlocutores en una situación de comunicación determinada, el vocabulario más coloquial o más formal que utilizan, en una palabra, el registro escogido para adecuar su discurso al contexto, el uso de gestos propios del contexto sociocultural donde ésta tiene lugar, etc. Estos recursos no son aleatorios, sino que vienen determinados, como hemos indicado antes, por las características del contexto en el que se realizan las distintas actividades que conforman la tarea.

Aclaremos, no obstante, que la selección de una determinada tarea tiene en sí misma un grado de arbitrariedad similar al que encontramos antes en la selección de los contenidos y esta arbitrariedad reside en una serie de condiciones, relacionadas todas ellas con la adecuación de la misma al grupo (en lo que respecta a su tema, a su contenido, a la extensión y duración de su ejecución, etc.), lo que propiciará que haya tareas más adecuadas a un grupo que a otro. Esto está en estrecha relación con el hecho de que las tareas han de estar abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo.

Las tareas introducen los contenidos en el programa con una serie de actividades orientadas a una finalidad, una finalidad extralingüística. Lo cual quiere decir que la actividad está guiada por la acción, que lo que se dice, lo que no se dice, lo que se emite o se gesticula tiene sentido en relación con unos propósitos y un objetivo, que los aprendices deben prestar buena atención a lo que se recibe por parte de su interlocutor y a lo que con ello se quiere transmitir. Así pues, no basta con entender únicamente lo que las palabras, gestos (faciales o corporales), interjecciones (como ¡Ay!), sonidos (como el suspiro o la tos) del interlocutor significan literalmente, sino que también hay que entender lo que éste quiere comunicar con ellos. Es una actividad con la atención centrada simultáneamente en lo que se desea comunicar y en la forma de hacerlo. Esto conlleva la exigencia de que los alumnos la realicen estableciendo una relación entre la tarea y el propio mundo de experiencias y conocimientos, valores y preferencias. Este hecho requerirá del estudiante que sus respuestas sean más matizadas, más diversas, más abiertas. Cada aprendiz podrá encontrar diferentes recursos (entre ellos los signos no verbales) para expresar lo que desea.

Normalmente en este tipo de actividades existirá un tema general, pero las aportaciones de cada uno de los aprendientes a ese acto comunicativo no se preestablecerán ni en su secuencia ni en el contenido de lo que se comunica con ellas. Esto, por un lado, responde de manera más fiel a lo que es la comunicación en la vida externa al aula con lo cual se facilita que los alumnos se entrenen en la clase en las distintas estrategias de

comunicación que van a necesitar fuera de ella; y, por otro lado, promueve aún más, el hecho de que los distintos interlocutores deben prestar atención al contenido de las intervenciones de sus compañeros, ya que no pueden dar por supuesto en qué sentido se orientarán éstas.

Continuamos así con el análisis del artículo de Martín-Peris (2004) donde expone dos de las principales características que definen la comunicación lingüística con el objeto de comprender mejor los principios en los que se basa la enseñanza mediante tareas:

La comunicación no se reduce a una mera actividad de procesamiento de información, de codificación y decodificación de mensajes. Cuando los humanos nos comunicamos, tanto si lo hacemos por medios lingüísticos como si lo hacemos con otros códigos, llevamos a cabo una serie de actividades que sobrepasan (aunque, lógicamente, la incluyen) la comprensión de las unidades lingüísticas (o de las de los otros sistemas semióticos), orientadas a la interpretación de lo que esas unidades transmiten.

Cabe recordar aquí que *“cuando un hablante comunica, acompaña o alterna con lo estrictamente lingüístico de su discurso, apoya o contradice los mensajes esenciales transmitidos por sus palabras y frases con su configuración entonativa, y utiliza también otros elementos sutilmente estructurados, llamados paralenguaje y kinésica”* (Poyatos 1994a:129-130).

Esta serie de actividades conforma un plan estratégico con el que todo interlocutor aborda una actividad de comunicación; dicho plan pone en marcha la actuación de los interlocutores, la dirige y la controla con la finalidad de alcanzar las metas que se han propuesto.

Por este motivo, podemos hablar de *contenidos de comunicación* y de *procesos de comunicación* desde dos puntos de vista: en **la comunicación cotidiana y el aula de lengua**.

En la vida cotidiana y extraescolar la comunicación no la producen automáticamente los textos y los recursos lingüísticos que contienen junto con los signos y sistemas culturales, sino que se basa en procesos que llevan a cabo conjuntamente los interlocutores y que reciben el nombre de *negociación de sentido*. Esto es, que el sentido no se encuentra encerrado en el interior de las palabras, ni de las estructuras, ni de los signos no verbales, sino que los humanos nos servimos de éstos para crearlo, y lo hacemos cooperativamente.

Cada uno de los interlocutores inicia la comunicación con un plan estratégico para la consecución de sus objetivos. Este plan le lleva a tomar conciencia del contexto en el que se produce la comunicación, formular su expresión lingüística o emitir un signo no verbal (pasivo o activo) de la manera más apropiada a ese contexto, escuchar la respuesta y extraer el sentido que conlleva, evaluar la relevancia de ese sentido en relación con los objetivos y continuar con las previsiones del plan estratégico, o bien, modificar esas previsiones.

Mientras todo esto ocurre, el otro interlocutor está inmerso en un proceso del mismo tipo, y es ahí donde surge la negociación del sentido y la dimensión social o interpersonal de la comunicación: los dos interlocutores se aseguran de que se entienden mutuamente y toman las medidas necesarias para evitar que se produzcan malentendidos, o para deshacerlos si comprueban que se han producido. Y así es como progresa la comunicación. Estos procesos de negociación de significado incluyen siempre la referencia, no necesariamente explícita, de las unidades lingüísticas y no verbales a un contexto particular y compartido.

Una lengua se aprende usándola y su cultura se aprende observando y reflexionando sobre el uso y sobre las coincidencias y contrastes entre la sociedad y la cultura de origen de los estudiantes y del mundo hispano en este caso. Si utilizar la lengua quiere decir llevar a cabo una *actuación comunicativa lingüística*, utilizar la kinésica, por citar alguno de los sistemas

de comunicación no verbal, quiere decir llevar a cabo una *actuación comunicativa no verbal*.

La enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación con la atención a los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios. Así, podemos hablar de “contenidos necesarios para la comunicación” y de “procesos de comunicación”, ambos establecen una estrecha relación en la enseñanza por tareas.

El aula es un espacio social en cuyo seno un grupo de personas se comunica, y lo hace con el fin de aprender algo de manera conjunta; no es posible caracterizar de otra forma un aula y una clase; y es importante enfatizar la relación directa que se establece entre lo social, la comunicación y el aprendizaje: todo ello afecta de manera directa a la concepción de las tareas y a la forma en que se llevarán a cabo en cada aula.

Por un lado, este uso de la lengua sirve para alcanzar mejor los propósitos que nos han reunido; pero por otra parte, sigue unas reglas propias y particulares, más allá de las reglas de la gramática y la sintaxis, sin las que la comunicación sería imposible.

Además, la clase de lenguas segundas y extranjeras es un acontecimiento social y comunicativo. Las personas organizamos toda nuestra vida social en torno a acontecimientos de este tipo, en los que utilizamos nuestra lengua acompañada de otros códigos de comunicación, tales como el gestual, el mímico, el proxémico... etc. Es un contexto en el que podemos comunicarnos en la nueva lengua, precisamente para llegar a aprenderla. Pues bien, los procesos y los contenidos de comunicación se pueden observar también desde esta última perspectiva: la de la comunicación en el aula mediante una determinada lengua con la finalidad del aprendizaje de esa lengua en concreto.

El conocimiento de los contenidos necesarios para la comunicación se adquiere mediante el estudio, la observación y la práctica. En el aula, se

trabajan en unas actividades que podemos llamar precomunicativas. Los alumnos pueden hablar de ellos y demostrar su conocimiento.

En cuanto a los procesos de comunicación, se adquiere su dominio mediante la ejercitación. En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas. Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.

Recordemos que una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser comunicativamente competente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable –e indisociable- de la competencia comunicativa y que los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural (Miquel y Sans 1992).

Martín-Peris (2004) reconoce el valor del principio en el que se asientan las tareas, cuando dice que son una versión de los programas procesuales, y que el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos. Considera que una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posea UNAS determinadas características:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

En consecuencia, podemos ofrecer una descripción de las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

Estamos de acuerdo con Ernesto Martín-Perís en todo lo mencionado anteriormente. Sin embargo, consideramos que las actividades que se realizan en el aula para poder ser representativas de las que se producen fuera de ella han de incluir no sólo el uso de la lengua sino también el uso de signos no verbales.

Así, proponemos que en la descripción de las tareas se incluyan actividades representativas del mundo real que requieran el uso de signos no verbales pertenecientes al sistema kinésico, paralingüístico y a los sistemas de comunicación no verbales culturales como el proxémico y el cronémico.

Por tanto, ejecutando una actividad que también incluye de manera relevante este tipo de signos no verbales, alcanzaremos el propósito de la tarea, del cual parten todas las actividades que la integran, creando así un contexto en el que adquieren su significado las formas lingüísticas y no lingüísticas que se utilizan.

Paralelamente pondremos a disponibilidad del alumno la actualización de procesos de uso iguales a los que encontrarán en el mundo real.

La tarea, a su vez, se lleva a cabo a través de la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan los signos verbales y no verbales que están aprendiendo como un instrumento para ejecutarla en las diferentes fases en la cuales se estructura. Estas fases están interrelacionadas y vienen dictadas por las propias características del propósito que se quiere conseguir, que bien podría ser de carácter cultural y no verbal, así como por criterios pedagógicos.

Al caracterizarse la tarea por unos contenidos y resultados abiertos condicionados por los procesos que el alumno lleva a cabo (si bien estos se pueden formular de manera aproximada), los de naturaleza lingüística pueden integrarse, si la tarea así lo pide, con los de naturaleza sociocultural en general y no verbal en particular.

c. Componentes de la tarea

La definición de una tarea para el aprendizaje de la lengua requiere la especificación de cuatro componentes (Nunan 1989):

La tarea establecerá (implícita o explícitamente) los **objetivos**, intenciones generales que se encuentran tras cualquier tarea de aprendizaje. Aportan un punto de contacto entre la tarea y el currículo general y se relacionan directamente con los resultados generales. Así, puede diseñarse un programa para interpretar y producir los diferentes signos y sistemas no lingüísticos correspondientes a la kinésica cultural que proporcionará a los alumnos las habilidades para llevar a cabo las muchísimas tareas que implican la interpretación y producción de estos emblemas, sin los cuales la realización de la tarea final no podría llevarse a cabo de manera completa.

Las tareas han de incluir algún tipo de **información de entrada** que se refiere a los datos presentados sobre los que trabajará el alumno. Son el punto de partida de la tarea. Este input puede ser *verbal* (por ejemplo, un diálogo o texto de lectura...), o *no verbal* (por ejemplo, unas imágenes extraídas de una película en la que los actores llevan a cabo la comunicación con la utilización de signos verbales y no verbales, como gestos; una comprensión oral centrada en los silencios que ocurren entre interlocutores o bien en los turnos de habla, etc.

Esta información de entrada no ha debido ser producida específicamente con el propósito de enseñar una lengua. El material utilizado tiene que ser auténtico. Si queremos que nuestros alumnos entiendan textos orales y escritos y sean capaces de comprender signos y sistemas no lingüísticos de índole cultural provenientes del mundo real, deben tener la oportunidad de trabajar con estos materiales reales en el aula.

En cuanto a la dificultad de la información de entrada Nunan (1989) considera que lo primero a tener en cuenta es la complejidad del texto, que quedará afectada por los factores gramaticales, su densidad, la cantidad de vocabulario de baja frecuencia, la velocidad de los textos auditivos y el número de hablantes incluidos, lo explícita que sea la información, la estructura del discurso y la claridad con que está señalado.

La cantidad de material de apoyo que se facilite al oyente o al lector también guarda relación con la dificultad textual. Un texto con titulares y subtítulos que cuente con fotografías, ilustraciones, tablas, gráficos, etc. debería ser más fácil de procesar que uno que no incluya material de apoyo.

También podemos proveer al alumno con material de apoyo de índole no lingüístico. El único problema que se podría plantear en este caso sería el que el alumno no comprendiera o malinterpretara este tipo de material por tratarse de un falso cognado o simplemente que este no existiera en su cultura. Es precisamente en este tipo de input en el que tenemos que poner mayor énfasis al ser el elemento que tendría mayor dificultad.

Encontraremos una **actividad derivada** que establezca lo que los alumnos deberán hacer en relación con el material, con la información de entrada que constituye el punto de partida de la tarea de aprendizaje.

Las tareas de clase se justifican según criterios del “mundo real” o en términos de “carácter pedagógico”. Las tareas con una justificación de “mundo real” requieren que el alumno se aproxime al tipo de comportamiento que deberá adoptar en el mundo que está fuera del aula. Por otro lado, las tareas que se justifican según criterios pedagógicos implican que el estudiante haga cosas que difícilmente tendrá que realizar fuera del aula. Así, aunque el aprendiz esté llevando a cabo actividades que tiene pocas probabilidades de realizar fuera del aula, estas tareas estimulan los procesos interiores de adquisición. Por tanto, mientras que la selección de tareas del “mundo real” se dará a partir de un análisis de necesidades, las tareas que se justifican según criterios pedagógicos se seleccionarán tomando como referencia alguna teoría o modelo de adquisición de segunda lengua. Estos dos tipos de tareas forman parte de un *continuum* y, consecuentemente, tendremos por una lado tareas que, aunque en principio sean auténticas, será tan poco probable que ocurran que solamente se producirán en el aula y, por otro, se podrían crear contextos del “mundo real” para tareas que son obviamente pedagógicas. Otras estarán en el centro de este *continuum* y será difícil catalogarlas.

Con el uso de textos auténticos controlamos la dificultad de la actividad, no a partir de la simplificación de la información de entrada a la que se expone al alumno, sino de la variación en la dificultad de las actividades que se espera que lleve a cabo.

Así pues, las actividades se caracterizan por ser un ensayo para la vida real; por estimular la adquisición de habilidades y su consiguiente práctica; y por su orientación hacia el desarrollo de la fluidez y/o el desarrollo de la corrección, que, como dice Brumfit (1984), no son contrarios sino complementarios.

Los **papeles** son la parte que se espera que interpreten el alumno y el profesor al realizar las tareas de aprendizaje, así como las relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes.

Otro factor que se relaciona directamente con el papel del alumno a la hora de llevar a cabo la tarea es lo que él aporta a la misma en lo referido a entender y utilizar una lengua y su cultura. Pearson y Johnson (1972) sugieren que la comprensión es un proceso de construcción de puentes entre lo conocido y lo desconocido. Empezamos con un marco de conocimientos en el que intentamos acoplar nueva información. En los casos en que la nueva información no se ajuste a nuestro marco preexistente, tendremos que modificar dicho marco. Esto lo relacionamos directamente con lo dicho anteriormente sobre el material de apoyo a la información de entrada. ¿Qué ocurriría si nuestro alumno se encontrara con, por ejemplo, un emblema de idéntica forma pero de significado diferente o simplemente un emblema no existente en su cultura madre? Podemos ilustrarlo así: Un estudiante de español lengua extranjera se encuentra en una localidad española con un amigo español. Deciden ir a comer a un restaurante. Llegan al lugar donde está el local. Este restaurante muestra su interior a través de unas paredes y puertas a modo de escaparate. El amigo español entra para preguntar si hay mesa para dos. Nuestro estudiante observa a través de las paredes de cristal la interacción que tiene lugar entre su amigo y el encargado del restaurante. Su amigo lo mira y levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose

lateralmente hacia la izquierda, desde la posición de reposo, unos 145 grados, mantiene la mano semiestirada, en vertical, hacia arriba, con los dedos muy juntos (apiñados), con la mano realiza un movimiento continuo juntando y separando los dedos. Nuestro estudiante no comprende que su amigo le quiere hacer entender con la utilización de este signo no verbal que hay mucha gente, que el restaurante esta lleno. Este signo no se encuentra en “lo conocido”. Por tanto, este aprendiente tendrá que modificar su marco de conocimientos preexistente e incluir este nuevo signo dentro de lo conocido.

Nunan (1989:104) citando a Brindley, sugiere que, además de la información previa, las características del alumno incluirán la confianza, la motivación, el ritmo de aprendizaje, la habilidad observada en destrezas lingüísticas, los conocimientos lingüísticos y los conocimientos y la conciencia cultural.

Si nos detenemos en los conocimientos y la conciencia cultural del alumno habría que preguntarse si la tarea requiere conocimientos culturales y, si es así, si puede esperarse que el alumno los tenga y finalmente si la tarea supone conocimientos sobre un tema determinado.

Las expectativas de quien habla o escribe sobre los conocimientos culturales de quien escucha o lee pueden tener un importante efecto sobre la habilidad del alumno para comprender un texto. Por tanto, la habilidad del alumno para comunicarse puede verse afectada negativamente por las expectativas culturales y provocar un problema para el profesor o para quien elabora materiales cuando intenta ajustar los conocimientos culturales –o la falta de ellos- del alumno. El profesor, consecuentemente, ha de determinar los conocimientos culturales previos que el alumno pueda o no tener.

Martín-Peris (2004) por su parte divide la tarea en tres bloques:

Los **objetivos**: son establecidos en términos de aprendizaje y no se pueden confundir con la meta del plan estratégico que se fijarán los alumnos

como interlocutores que participan en una actividad social. Forman parte del currículo y no son aleatorios; o, al menos, no lo son en la medida en que lo es la actividad social elegida como base de la tarea. La opción por una u otra tarea vendrá condicionada fundamentalmente por tres consideraciones:

- El grado de interés que pueda suscitar en los alumnos que la han de realizar. Así, el primer paso en la realización de una tarea es la evaluación de su adecuación a las condiciones de su ejecución por parte del grupo.
- La medida en que pueda contribuir a la consecución de los objetivos del currículo que sigue el grupo.
- El grado de dificultad que suponga para los aprendientes. Sobre este particular es importante tener presente que una tarea puede resultar más o menos difícil como consecuencia de un conjunto de factores que intervienen simultáneamente, de los cuales unos se relacionan con las características de los textos (en la *fuentes* o en el *producto*), otros con las condiciones de ejecución de la tarea (tiempo disponible, conocimiento previo del tema...) y otros con las condiciones de los alumnos individuales.

La **estructura**, cuyos componentes son los más característicos de las tareas:

- Toda tarea puede concebirse como el conjunto de actividades conducentes a la elaboración u obtención de un determinado **producto**; en muchos casos este producto puede consistir en un texto —oral o escrito— pero, de hecho, también puede ser cualquier otro tipo de producto, la lista de posibles productos no es cerrada, ni está limitada a lo lingüístico.
- Los alumnos tendrán que pasar por una fase de **capacitación** para obtener el producto. Esta fase incluye en la misma medida **conocimientos** y **habilidades**, tanto del ámbito de la lengua y de la comunicación como del ámbito del aprendizaje, que se desarrollarán mediante la realización de unas **actividades previas**. Es en estas actividades donde se trabajarán

estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos. También en estas actividades se realizarán los procesos de planificación, evaluación y control de aprendizaje, muchos de los cuales se tiende a promover de forma cooperativa.

- Los **agentes** entendidos como las agrupaciones de alumnos que las diferentes actividades exigirán para su realización, y que se diversificarán en agentes individuales, parejas, pequeños grupos o la clase en su conjunto.

- Las **fuentes** son los documentos —que en su mayor parte serán textos, pero no exclusivamente— a partir de los cuales se generarán las diferentes actividades.

-La **evaluación** se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea, para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo. Esta evaluación es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos. Habrá también una evaluación (en forma de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros) al finalizar la tarea —fase de post-tarea—, mediante la cual se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, así como las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto. Esta evaluación no afectará únicamente a dificultades, problemas o carencias en el desarrollo de la tarea: también es posible evaluar el interés que por determinados contenidos de aprendizaje y por su extensión o profundización, haya despertado la experiencia de realizar la tarea.

De esta forma, identificando carencias e intereses, se puede enriquecer el aprendizaje por la vía de las **actividades derivadas**. Desde el punto de vista de su formato y contenido, dichas actividades serán iguales que las previas. Aunque no serán actividades que capaciten para obtener un producto, permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o reforzarlo, enriquecerlo y potenciarlo. Todo ello se llevará a cabo mediante técnicas y procedimientos de desarrollo de la autonomía del aprendiente.

Y finalmente tenemos la secuencia o el componente didáctico-discente de la tarea, que se concreta en tres momentos:

- El **planteamiento**, o como algunos lo denominan, la pre-tarea. Éste es el momento de centrar la atención de los alumnos en diferentes aspectos: los objetivos de la tarea y sus procedimientos, que han de ser perfectamente comprendidos por los estudiantes; el nivel de conocimientos y capacidades de los aprendices en relación con los que exige la realización de la tarea; la familiaridad con el modelo concreto de tarea que se propone realizar; etc.

- La **preparación** y la **ejecución**, en los que la atención de los alumnos, centrada en los contenidos comunicativos, nunca descuida los recursos lingüísticos que está aprendiendo ni tampoco las estrategias de comunicación y de aprendizaje que hay que utilizar.

- La **post-tarea**, en el cual pueden llevarse a cabo muchas actividades, de manera alternativa o sucesiva: una evaluación de lo que ha ocurrido, o bien una presentación (o, en su caso, representación) pública del producto...



Martín-Peris (2004)

d. Tipología de Tareas

A continuación hemos recogido las diferentes tipologías establecidas por los diferentes autores expertos en la enseñanza de ELE mediante tareas:

Zanón (1999:17) establece tres variantes en la enseñanza mediante tareas según el tipo de dinámica en el aula:

- Las Tareas: planes de trabajo que conducen a la elaboración de una Tarea final (Estaire y Zanón 1994), por ejemplo *elaborar una campaña contra el tabaquismo*. Normalmente se trabaja con una serie completa de materiales y cada unidad está organizada en torno a la realización de la Tarea final. La secuencia de trabajo es dictada por los materiales, aunque es posible ampliarla o modificarla, en función de la dinámica de negociación participación generada en el aula.
- La Simulación (Care y Debyser 1984) establece un marco de actuación para los alumnos en la clase en torno a un tema (El matrimonio gay). Guiados por el profesor, los aprendientes crean y asumen los papeles y elementos cotidianos (biografías, personalidad, características sociales y profesionales) de los diferentes personajes que habitan el contexto simulado. Los materiales suelen ser textos auténticos que generan las diferentes situaciones que los personajes de la simulación deben resolver. Para ello, el profesor nutre al grupo con ejercicios, modelos lingüísticos, etc. de cara a capacitar a los alumnos para actuar.
- Los Proyectos (Ribé y Vidal 1993, Vidal 1998) son proyectos de trabajo en español que implican de forma personal a los alumnos en todas las fases del mismo. Un proyecto (Yo y mis circunstancias) parte de la negociación con los estudiantes del tema (autobiografía), el plan de trabajo, el calendario y el resultado o producto final del mismo. Los aprendices vivencian sus propias experiencias en español y deciden con el grupo y el profesor los procedimientos, ejercicios y materiales que se utilizarán. La dinámica de trabajo destaca por el alto nivel de implicación y participación de los alumnos en la definición y elaboración del proyecto.

Sheila Estaire (Zanón 1999:56), por su parte, establece los siguientes tipos de tareas en la clase de lengua extranjera:

1. Tareas que, de forma oral o escrita, se centran en dar o registrar información, en expresar o registrar ideas, opiniones, sentimientos.
2. Tareas que se centran en la obtención de información, en la interpretación de significados a través de textos hablados o escritos.
3. Tareas que se centran en simulaciones del “mundo real”, entendiéndose por “mundo real” lo que sucede fuera del aula.
4. Tareas que se centran en la reflexión sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación.
5. Tareas que se centran en el desarrollo de una concienciación de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, y a través de esta concienciación en el desarrollo de un aprendizaje más responsable y autónomo. En ellas el aula ES el “mundo real”.
6. Tareas que se centran en la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de conjuntos o secuencias de tareas o unidades didácticas, y su evaluación. Tareas que cubren aspectos tales como: intereses y necesidades de los aprendices, recursos necesarios, objetivos, tareas a realizar, organización de las tareas, planes de trabajo, reflexión sobre el trabajo realizado, retroalimentación evaluación.

En ellas el aula ES el “mundo real”. Estas tareas están estrechamente vinculadas con el tipo 5 ya que esta participación activa de los alumnos se basa en, y al mismo tiempo refuerza, el proceso de aprendizaje más consciente, responsable y autónomo.

Martín-Peris (Zanón 1999:32) distingue las tareas por:

- El objetivo que persiguen; este objetivo puede pertenecer a uno de estos cuatro campos: la **comunicación lingüística**, la **forma lingüística**, los contenidos **temáticos y socioculturales** y el **aprendizaje** de la lengua.

- La estructura y extensión que tenga la tarea: **sencillas**, cuando constan de una sola tarea; **complejas**, cuando encierran en sí varias subtareas, o tareas sencillas.
- Su autonomía con respecto a otras actividades: **finales**, cuando representan el final de un ciclo más o menos largo, que da paso a la realización de una nueva tarea, o **capacitadoras**, cuando se inscriben en fases o etapas previas a la realización de una tarea final. Dentro de estas últimas cabría distinguir entre las **previas**, o capacitadoras propiamente dichas, y las **derivadas**, o tareas concebidas y realizadas como consecuencia de la evaluación de una tarea final.

Por tanto, las tareas **comunicativas o finales** contienen **fases o pasos** en los cuales realizan actividades que les preparan, desde distintos puntos de vista, para la ejecución de la tarea final. Estos puntos de vista coinciden generalmente con los cuatro ámbitos de objetivos que hemos señalado anteriormente. Es decir, la preparación para la realización de la tarea final puede consistir alternativa o simultáneamente en la capacitación del alumno desde el punto de vista **lingüístico** (aprendizaje de determinados elementos del vocabulario, de la gramática, de la fonética...), desde el punto de vista **comunicativo** (aprendizaje de determinadas nociones o funciones, elementos del discursos, estrategias comunicativas, etc.); desde el punto de vista **temático o sociocultural** (familiarización y conocimiento de diversos temas o aspectos socioculturales relacionados con la tarea final); o finalmente, desde el punto de vista **discente** (desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas o socio-afectivas). Toda esta preparación se lleva a cabo mediante tareas **previas, capacitadoras o posibilitadoras**.

Además, la tarea, como unidad de trabajo en el aula dirigida intencionalmente al aprendizaje, incorporará generalmente una fase de (auto) evaluación. De la misma se podrá obtener información acerca de una serie de peculiaridades de cada alumno individual y del grupo en su conjunto, en relación con el aprendizaje: necesidades y carencias, preferencias acerca de

temas o procedimientos, respuesta al tipo de tarea en cuanto al grado de interés y motivación que ha despertado... En base a esta información se estará en condiciones no sólo de planificar ulteriores tareas comunicativas, sino también subtareas sencillas – similares a las capacitadoras – encaminadas a reforzar los elementos en los que se han detectado las necesidades y las carencias.

Las tareas previas/derivadas adquieren así una propia entidad y una cierta autonomía con relación a la final. Ello no quiere decir que pierdan su conexión con la misma. Sigue siendo la tarea final la que motiva su concepción y da sentido y fundamento a su realización. Pero constituyen subunidades, en las cuales actuarán con la misma fuerza los factores generales que pretendemos que actúen en la tarea final, y entre ellos muy especialmente éstos: la interacción entre los aprendientes, el aprendizaje en cooperación y la obtención de un resultado o producto.

Martín-Peris (2004) sustituye los adjetivos “capacitadoras” o “posibilitadoras” por los de “previas” y “derivadas”. Como ya hemos señalado anteriormente se consideraba que, para poder realizar la “tarea final”, el alumno requería una determinada preparación o capacitación. Sin embargo, de lo que se trata no es tanto de que el estudiante sea capaz de realizar la tarea final sino de que aprenda (eso sí, y por descontado: realizando la tarea, y realizándola en su totalidad, es decir, tanto las actividades —las previas y las derivadas— como el producto). Abriendo el espectro de actividades que el aprendiz puede realizar en el desarrollo de una tarea, no solo incluiremos aquellas que le capaciten para elaborar el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. Por lo tanto, las habrá que serán de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas...), pero podrá también haberlas de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales, de evaluación del proceso...). Así, el término de “capacitadoras” o “posibilitadoras” resulta insuficiente para referirse con propiedad a lo que hace el alumno que, fundamentalmente, es aprender.

Pero es que, además, no hay razón alguna para limitar ese trabajo de aprendizaje a la fase de capacitación para la ejecución del producto final. Pues de lo que se trata, principalmente, no es de obtener ese producto, sino de aprender con ocasión de la realización de usos lingüísticos necesarios para tal obtención; la consecuencia lógica —y necesaria— es que la ocasión de aprendizaje que representa la obtención del producto no se agota con ésta: tras su finalización puede seguir actuando como ocasión de aprendizaje. Por lo tanto, podemos realizar nuevas actividades (de las mismas características, del mismo contenido, con los mismos procesos que los de las “tareas capacitadoras”) a las que ya no tendrá sentido alguno denominar “capacitadoras”, pero que sí tendrá mucho sentido seguir realizando. Esa es la única razón de llamarlas “derivadas”. Y lo único que las distingue de las “previas” es el momento y la ocasión de su realización.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

1. Nuestra situación de enseñanza

Nuestra situación de enseñanza se da en Leeds, una de las principales ciudades en Inglaterra. El Reino Unido, pese a ser la cuna del enfoque comunicativo tiene una tradición de enseñanza bastante tradicional. En nuestro caso específico hay un ambiente relajado ya que los alumnos son adultos que normalmente trabajan durante el día y asisten a clases de español por la noche. La gran mayoría de los estudiantes participan muy activamente en las clases pese a que haya uno o dos que prefieran no hacerlo. Las clases están basadas en un enfoque comunicativo intentando integrar destrezas pero enfatizando las destrezas orales. Pese a ser un centro universitario no todos los alumnos terminarán con una titulación ya que, aunque se imparta en este tipo de institución el objetivo de éstos no es licenciarse sino aprender español.

Los alumnos asisten a este tipo de centro que imparte clases nocturnas para adultos obteniendo de esta manera una titulación académica (certificado, diploma, licenciatura...). Cada alumno tiene un nivel educativo diferente y por tradición han recibido una metodología nocional-funcional.

Nuestro curso es un curso extensivo que se desarrolla durante 27 semanas (entre octubre y mayo incluidos) sumando un total de 54 horas lectivas que se dividen en sesiones semanales de 2 horas. Los alumnos tienen un nivel avanzado que correspondería al nivel B2 del Marco de Referencia Europeo.

El profesorado es nativo habiendo cursado la especialidad de filología en España. Todos son jóvenes e interesados en los diferentes aspectos de la actualidad española y latinoamericana. Este personal académico proviene de diferentes zonas de la geografía hispanohablante, con capacidad de liderazgo, y con un gran dominio de la lengua española. Como complemento a su formación universitaria todos los profesores tienen cursos de formación

específica en la didáctica de segundas lenguas, con especial hincapié en ELE.

Estos profesores comparten la visión de que el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas son los idóneos para este tipo de grupos. Los profesores ayudan a los aprendices a analizar sus propias necesidades y a descubrir sus estilos de aprendizaje. La enseñanza está supeditada a las características, necesidades e intereses de los aprendientes. El profesor crea un ambiente distendido que potencia el rendimiento de los alumnos y facilita la interacción comunicativa del grupo. El conocimiento, por parte del profesor, de los intereses de sus alumnos estimula la motivación.

2. Las variables de los alumnos

Los estudiantes tienen como lengua materna el inglés británico y ningún alumno domina otra lengua extranjera. Su nivel de dominio de ELE es el superior habiendo realizado los cursos correspondientes para alcanzar este nivel.

Sus edades oscilan entre 20 y 75 años. El lugar de residencia para la gran mayoría de ellos es la zona metropolitana de Leeds. Las profesiones de los alumnos son diversas: abogados, funcionarios del estado, profesores, estudiantes, amas de casa, jubilados...

En general nuestros alumnos son alumnos muy sociables y motivados. Todos están interesados en las culturas española y latinoamericana. Su actitud ante el aprendizaje de lenguas es muy positiva ya que llevan estudiando español varios años. En el caso de algunos de ellos sus parejas son españoles; otros han vivido en un país hispanohablante y otros quieren trasladarse a España en el futuro.

Algunos alumnos muestran su interés por un método más tradicional ya que expresan su deseo de recibir reglas gramaticales en lugar de inferirlas. Son estudiantes sociales ya que han sido acostumbrados a ello desde los primeros momentos de su aprendizaje (porque la cultura británica no invita a la interacción social, sino al individualismo). Son aprendientes visuales y para ello se usan diferentes recursos visuales en clase.

Los alumnos sienten necesario desarrollar sus destrezas orales aunque no las escritas. Sin embargo, el profesor percibe que debido a su formación básica gramatical es necesario que la enseñanza de la gramática sea un elemento importante en el proceso de adquisición de las destrezas escritas para poder potenciar una mayor corrección en su expresión oral.

En lo que se refiere a las necesidades comunicativas de nuestros alumnos la diversidad de sus intereses y necesidades hace que sea prácticamente imposible una unificación. Sin embargo podríamos señalar que algunos quieren poder aprender un lenguaje más literario-lingüístico (para poder ser profesor universitario en España), otros quieren conseguir la corrección gramatical absoluta (para poder ser profesor de español), otros pretenden la integración fluida dentro de la sociedad española, otros lo hacen por intereses económicos, por placer, etc.

3. Libro del alumno

JUEGO DE SABADO NOCHE

Conoce los orígenes y la verdadera historia del parchís.



PARCHIS (del indostánico pachisi, que significa 25).

- El juego, sin querer entrar en detalles muy menores, procede de la India. En cualquier libro de juegos que consultes, aparecen dos anécdotas o mitos (mitad verdad y mitad mentira), sobre este juego:
 - ⌚ El tablero más antiguo proviene del valle del Deccan en el siglo VI antes de Cristo.
 - ⌚ Un emperador mongol jugaba en un tablero gigante, en el cual las fichas eran jóvenes ataviadas con ropas con los colores del juego.
- El juego se comercializa durante el Imperio Británico, bien avanzada la época Victoriana, con una gran acogida en los EE.UU., hecho que marcara su aceptación definitiva.
- Su éxito viene favorecido por el deslumbramiento de la cultura oriental, la reina Victoria se hace nombrar Emperatriz de la India, y dotará su Corte de empleados hindúes, que le darán un cierto exotismo, es el reflejo de la atracción por todo lo referente a la India, que tan bien describirá Kipling en su obra.

● Su comercialización implica una evolución en cuanto al trazado original. Aumenta el número de casillas, se incorporan los dados, se hace de cartón y se modifican las reglas básicas; Pero tal vez lo más importante es que se convierte en un juego destinado a la esfera de lo privado, es decir lo familiar. Su aceptación y popularidad fueron inmediatas.

● El juego del parchís llegó a España varias décadas más tarde, es decir iniciado el siglo XX, siendo la década de los 20 cuando alcanza su máximo apogeo que se mantendrá durante décadas. Su bajo precio en comparación con los juguetes de hojalata y lo elemental de sus reglas lo harán asequible a todas las clases sociales.

● En España, como en otros lugares de Europa, evolucionará hacia el mundo infantil, muestra de ello es que conserva el cubilete que favorece la manipulación del dado. En contraposición al ajedrez que se masculinizará, se incorporará a la esfera de lo público, mediante campeonatos de mundo, etc y se politizará (URSS) e intelectualizará.

● El parchís es un juego de persecución cruciforme, como otros juegos parecidos, que se entiende como un mandala (figura geométrica que sirve para la meditación). Tiene un objeto en sí mismo por lo que no necesita de la apuesta en dinero para que tenga emoción.

● Es un juego de azar, pero se le reconoce una cierta estrategia. El objeto del juego consiste en introducir las cuatro fichas en espacio central antes que el contrario, lo cual condiciona y marcan el "tempo" adecuado a cada situación.

● Se ha querido establecer una interpretación como una especie de viaje iniciático, viaje de la vida en la que cada uno recorremos un camino común y un camino propio (las casillas de color propias), los seguros son castillos donde el peregrino descansa de los peligros del camino. Es un juego al igual que la oca que recoge el fenómeno de la reencarnación, morir y volver a nacer.

Texto extraído y adaptado de <http://www.mundialdeparchis.com/pages/lahistoria.htm>

- **¿Conocías la historia del parchís? ¿Te ha sorprendido? ¿Por qué?**
- **Si sabes cómo se originaron otros juegos, cuéntaselo a tus compañeros.**
- **¿Qué juegos de mesa te parecen más entretenidos?**

¿CUÁL ES CUAL?

6 juegos y 6 descripciones. Empareja cada juego con su descripción.

Dados

Scrabble

Ajedrez

Monopoly

Tabú

Risk

Este juego ha sido muy popular desde la era de los gladiadores romanos. Los jugadores apuestan en si el lanzador obtendrá o no, una combinación ganadora con un par de... de seis caras cada uno. Difícilmente, encontrará usted un juego tan excitante y divertido como este.

La idea de este juego es obtener grandes beneficios, comprando, alquilando o vendiendo propiedades, de forma que uno de los jugadores llegue a ser el más rico y, por consiguiente, el ganador.

Juego entre dos personas, cada una de las cuales dispone de 16 piezas movibles que se colocan sobre un tablero dividido en 64 escaques. Estas piezas son un rey, una reina, dos alfiles, dos caballos, dos roques o torres y ocho peones; las de un jugador se distinguen por su color de las del otro, y no marchan de igual modo las de diferente clase. Gana quien da jaque mate al adversario...

El juego consiste en formar palabras de dos letras, como mínimo, y colocarlas en el tablero, horizontal o verticalmente, de manera que puedan ser leídas de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo. Después de la jugada inicial, cada palabra debe ligarse con alguna de las incorporadas.

El objetivo es que el participante dé todas las indicaciones necesarias para que su propio equipo pueda adivinar la palabra que está en la tarjeta. Se puede hablar y explicar todo lo que el participante quiera, pero no se puede usar la palabra que hay que adivinar, ni las "prohibidas" que están enumeradas más abajo.

En este juego clásico de estrategia militar, luchas para conquistar el mundo. Para ganar debes emprender intensos ataques, defenderte en todos tus frentes y recorrer los bastos continentes. Pero recuerda, los peligros y las recompensas son grandes. Justo cuando parece ser el dueño del mundo, ¡tu oponente puede contraatacar y quitarte todo!

ERRORES DE IMPRENTA

Al manual de reglas de este juego de mesa le faltan los nombres de los distintos apartados. ¿Puedes reponerlos? ¿Sabes de qué juego se trata?

Reglas de juego	Tiempo de juego	Final	Elementos	Estrategia	Jugadores	Objetivo	Dificultad
------------------------	------------------------	--------------	------------------	-------------------	------------------	-----------------	-------------------

1.....: entre una hora y una hora y media.

2.....: cualquier número.

3.....: tablero; tarjetas con preguntas y respuestas; un dado; una ficha para cada jugador; "pasteles" con sus cuñas de puntuación para rellenarlos.

4.....: es un juego de información que acepta jugadores de cualquier edad (que tengan, eso sí, un mínimo de conocimientos sobre el tema que se trata).

5

Llegar a la casilla central hexagonal y responder correctamente a una pregunta de un tema elegido por los demás jugadores. Antes de llegar a este punto, el jugador debe haber ganado todas las porciones de su pastel y haber respondido sin error a una pregunta de cada tema.

6

Puede jugarse de forma individual o en equipos de igual número de contendientes. Cada jugador selecciona una ficha y recibe el "pastel" vacío y las seis cuñas de puntuación (son como las porciones de un pastel que hay que ir completando); cada una de las porciones es del color de un tema. Para establecer quién tira primero, lanzad el dado y el que consiga la puntuación más alta es el primero. Si dos o más jugadores empatáis, tirad otra vez.

Arroja el dado y, comenzando desde la casilla central, mueve tu ficha el número de casillas resultante. Elige la dirección que desees. El objetivo es llegar a la casilla principal de un tema para responder la pregunta y obtener la porción de pastel correspondiente.

En una misma tirada, puedes cambiar de dirección si te encuentras en un cruce. Pero no puedes volver hacia atrás en una misma tirada.

Mueve el número completo de casillas que marque el dado.

Cuando llegues a una casilla de un tema o a una casilla principal, tus contrincantes te formularán una pregunta sobre el tema correspondiente.

Cada tema se distingue con un color diferente: azul, geografía; rosa, espectáculos; amarillo, historia; marrón, arte y literatura; verde, ciencias y naturaleza; naranja, deportes y pasatiempos.

La manera de formular la pregunta es la siguiente: en este juego se incluyen una serie de tarjetas en el interior de una caja, con numerosas preguntas sobre cada tema. El contrincante que pregunte debe tomar una de las tarjetas y formular la pregunta. La respuesta está en el dorso de cada tarjeta.

Si respondes correctamente a la pregunta, tira de nuevo y avanza tu ficha. En ese caso aterrizarás en una casilla con un tema diferente y se te realizará una nueva pregunta, utilizando otra tarjeta. Cada vez que terminéis con una tarjeta, colocadla en la parte trasera de la caja de la que se ha extraído, y para realizar las siguientes preguntas, siempre tomad la nueva tarjeta de la parte delantera de la caja.

Continúa tirando mientras puedas responder a las preguntas. En el momento en que falles, el turno pasa al jugador de tu izquierda.

Cuando la pregunta se corresponda con una casilla principal y respondas correctamente, coloca la cuña de puntuación del color de la pregunta en su "pastel".

Si no respondes correctamente a la pregunta de una casilla principal, en tu siguiente turno debes salir de la casilla principal y volver más adelante.

Si vas a parar a una de las doce casillas ilustradas con un dado, tira de nuevo.

Cuando una ficha coincida en la casilla central antes de que tenga el pastel completo, se considera una casilla de tema libre y puedes elegir el tema de la pregunta.

En una misma casilla pueden coincidir cualquier número de fichas.

7

En el primer turno, elige el tema que desees dirigiéndote hacia la casilla de ese tema.

Acordad antes el tiempo que se dará a cada turno.

Concretad el grado de precisión que se pedirá. Por ejemplo, en el caso de una persona, ¿es suficiente con el apellido o debe mencionarse el nombre y el apellido?

8

Cuando hayas completado tu pastel (es decir, has respondido correctamente las seis preguntas centrales) dirígete a la casilla central para ganar la partida. Para entrar en la casilla central hay que conseguir el número exacto; si no, pasarás sobre ella. Una vez estés en la casilla, los demás jugadores eligen el tema de la pregunta final:

1. Si contestas correctamente, ganas la partida.

2. Si no contestas correctamente, en el próximo turno deberás abandonar la casilla central a intentar caer en ella de nuevo para conseguir una nueva pregunta final.

Si se diese el caso de que un jugador ganara la partida en el primer turno de juego, debería dar la oportunidad a los demás jugadores de igualar su hazaña.

Para explicar las reglas del juego, recuerda y fíjate bien en

> el imperativo:

- ❖ *Arroja* el dado.
- ❖ *Mueve* el número completo de casillas que marque el dado.
- ❖ *No puedes* volver hacia atrás en una misma tirada.
- ❖ *Acordad* antes el tiempo que se dará a cada turno.

> las oraciones temporales:

- ❖ **Cuando** *llegues* a una casilla de un tema o a una casilla principal, tus contrincantes te formularán una pregunta sobre el tema correspondiente.
- ❖ **Cada vez que** *se termine* con una tarjeta se coloca en la parte trasera de la caja de la que se ha extraído.
- ❖ **En el momento en que** *falles*, el turno pasa al jugador de tu izquierda.
- ❖ **Cuando** una ficha *coincida* en la casilla central **antes de que** *tenga* el pastel completo, se considera una casilla de tema libre a en su "pastel".
- ❖ **Una vez** *estés* en la casilla, los demás jugadores eligen el tema de la pregunta final.

> para + infinitivo:

- ❖ Para establecer quién tira primero, lanzad el dado.
- ❖ Para entrar en la casilla central hay que conseguir el número exacto.

> las oraciones de relativo con el antecedente no específico:

- ❖ El que *consiga* la puntuación más alta es el primero.
- ❖ El contrincante que *pregunte* debe tomar una de las tarjetas y formular la pregunta.

> las oraciones condicionales:

- ❖ Si respondes correctamente a la pregunta, tira de nuevo y avanza tu ficha.
- ❖ Si vas a parar a una de las doce casillas ilustradas con un dado, tira de nuevo.
- ❖ Si contestas correctamente, ganas la partida.

¿CÓMO SE JUEGA AL TABÚ?

Las instrucciones de este juego están manchadas y no se entienden muy bien. ¿Por qué no escribes los verbos que faltan en la forma correcta?

Adivinar
Ser
Mover
Poder
Estar
Coger
Sentarse
Dejar
Dar
Colocar
Mirar
Elegir
Seguir
Continuar

EN TU TURNO

Cuando es tu turno, sientate con el equipo contrario al otro lado de la mesa y coloca la bandeja y el reloj frente a ti.

El jugador sentado a tu izquierda cogerá el reloj y el de tu derecha cogerá la bocina, ¡preparado para hacerla sonar si te equivocas!

Cuando es preparado, toma una carta del compartimento especial de la bandeja. Al mismo tiempo, el jugador sentado a tu izquierda le dará la vuelta al reloj. *Sólo podéis mirar la carta tú y el equipo contrario.*

Tan rápido como puedas, empieza a dar pistas para que tu equipo adivine la Palabra Clave escrita en la parte superior de la carta. Las cinco palabras de abajo son las palabras Tabú que no puedes usar. Tienes que conseguir que tu equipo adivine la Palabra Clave sin utilizar *ninguna* de las palabras Tabú que aparecen en la carta, y sin romper ninguna de las *Reglas para dar las Pistas* (en el cuadro especial). Las pistas que das pueden consistir en frases completas o en sencillas palabras.

A medida que das las pistas, tus compañeros de equipo irán diciendo las palabras que ellos crean que puede ser la Palabra Clave. No hay penalización si se equivocan.

Cada vez que uno de tus compañeros de equipo dice la Palabra Clave, tu equipo conseguirá un punto. Tendréis que poner la carta adivinada dentro del compartimento marcado con un '✓'. ¡Deprisa, toma otra carta y empieza dando pistas tan rápido como puedas! Sigue jugando hasta que se termine el tiempo.

Si queda una carta a mitad, tócala fuera del juego. Esto no afectará a vuestra puntuación.

El número de cartas adivinadas al final de tu turno es el número de puntos que conseguirá tu equipo (aunque hayáis tenido fallos). Mueve el peón de tu equipo (rosa o azul) sobre el tablero tantas casillas como puntos hayáis conseguido.

¿A QUÉ JUGAMOS ESTA NOCHE?

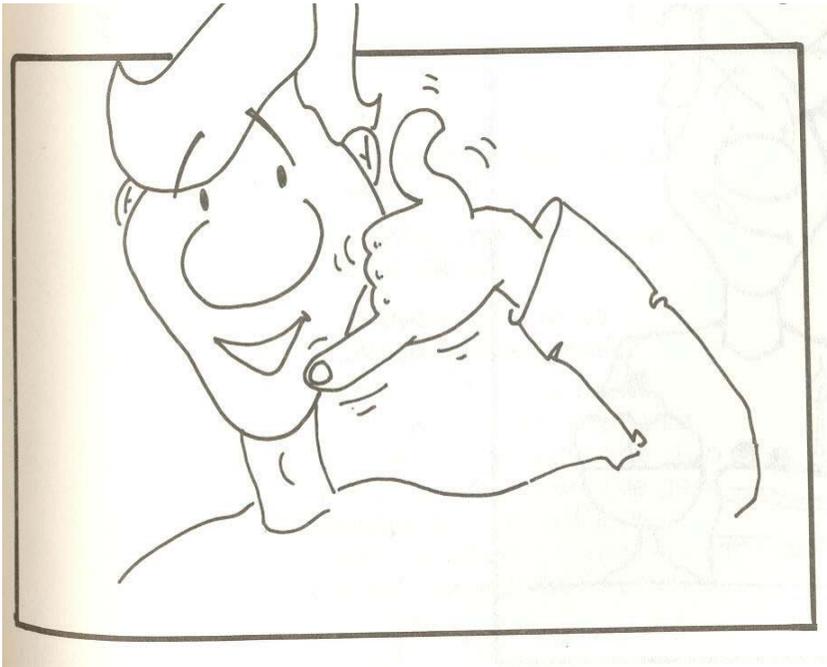
a) Tres amigos han quedado en casa de uno ellos para jugar a algún juego de mesa, pero no se ponen de acuerdo con cuál jugar. Escúchales y adivina qué juego propone cada uno y a cuál acuerdan jugar finalmente. Toma nota de las palabras y frases clave que te han llevado a esa conclusión.

	PALABRAS Y FRASES CLAVE	JUEGO
ISIDORO		
ANA		
RAQUEL		

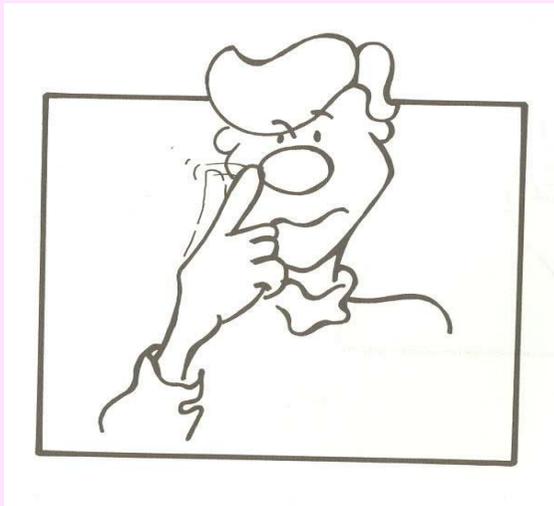
b) Explícale a tu compañero cuál es tu juego favorito, describe las reglas y objetivos, los componentes, número de jugadores, etc. pero no le digas de cuál se trata... ¡Que lo adivine!

Gestos, gestos y más gestos

a) Describe que están haciendo los personajes que aparecen en los dibujos. ¿Qué crees que quieren decir con esos gestos?

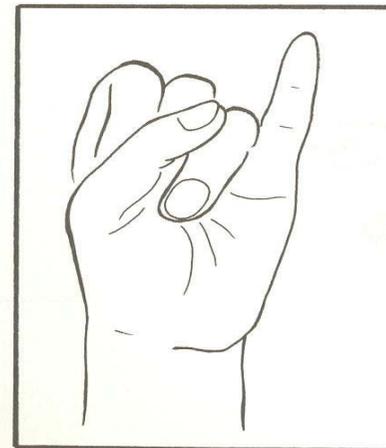


b) Fíjate en estos gestos y lee lo que significan.



Esto huele mal

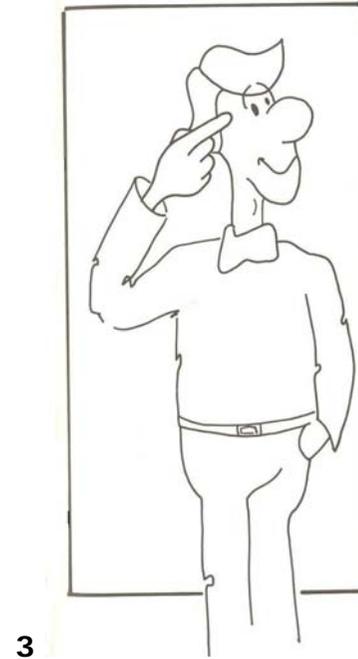
- Exteriorizamos la sensación de sospecha apoyando el índice en un lado de la nariz y dando unos suaves golpecitos. Si a esa sospecha se le añade desagrado puede hacerse una mueca con la boca.
- La razón de este gesto es evidente: el verbo *oler* también significa *adivinar o tener indicios*. Por eso decimos: *esto me huele mal, esto me huele a chamusquina, me huelo que esto acabará mal*. En situaciones muy claras el gesto no necesita palabras o bien basta con: *¡esto...!*



Muy delgado

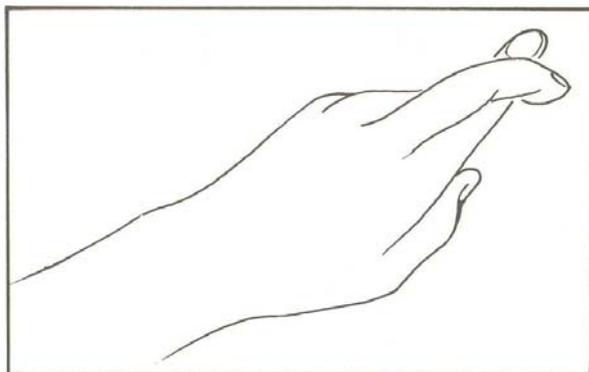
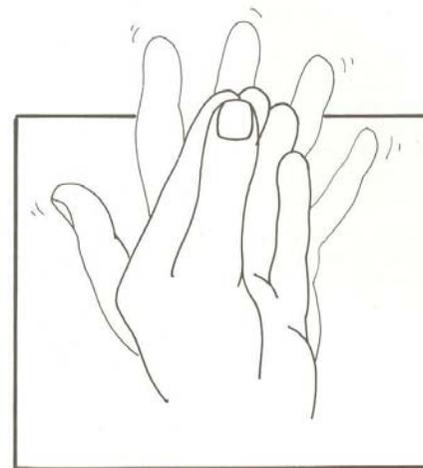
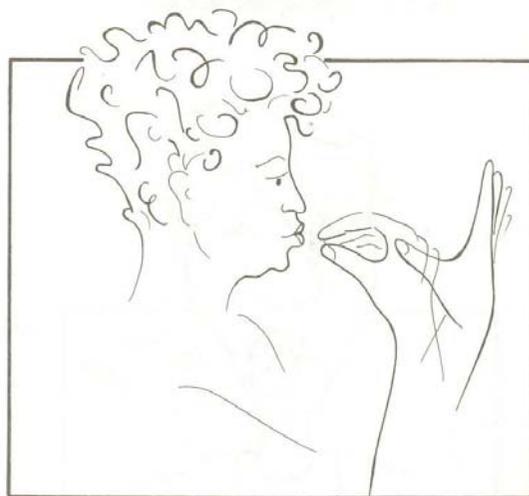
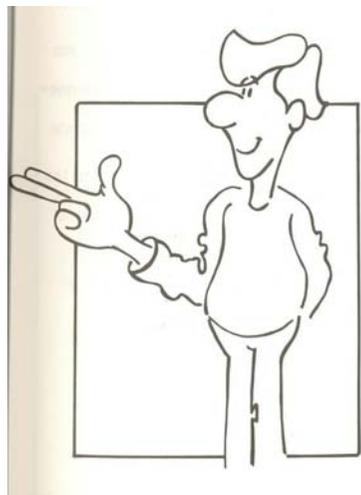
- Evocamos la figura escuálida de otro levantando la mano, puño cerrado y el meñique extendido. No nos referimos al interlocutor sino a lo delgada que está una tercera persona.
- Este gesto va acompañado de la frase *está así* y lo hacemos en el momento de emitir el adverbio.
- Hay otras expresiones equivalentes como *está como un fideo, está que no queda, se ha quedado como un palillo*.
- Los sustantivos *palillo o fideo* aluden metafóricamente a la delgadez.

c) Ahora empareja estos otros gestos con su significado.



- a) Significa *estoy harto*. Este gesto va acompañado de la frase *estoy hasta aquí...* y lo hacemos en el momento de emitir el adverbio. En muchos casos la frase se reduce a *estoy hasta...* Es un gesto informal y frecuente; para hacerlo necesitamos tener una cierta confianza con el interlocutor.
- b) La palabra *ojalá*, del árabe *wasá Alláh* (¡quiera dios!), expresa nuestro deseo de que algo ocurra. Puede ir acompañada del gesto de juntar las manos como si fuéramos a rezar, al mismo tiempo que los ojos se elevan al cielo como si nos encomendáramos.
- c) Normalmente tachamos a alguien de loco poniendo el índice contra la sien y haciendo un movimiento giratorio con el dedo. Podemos reforzarlo con expresiones como *te falta un tornillo*, *estás chiflado*, *estás para que te encierren*, *estás como una cabra*, *estás como un cencerro*.

d) Escucha y numera los gestos según el orden en el que oigas su descripción.



- e) ¿Significan lo mismo en España que en tu país? ¿Se utilizan en situaciones similares? ¿Conoces tú otro gesto utilizado en España o Latinoamérica? Enséñaselo a tus compañeros a ver si saben cuándo y cómo se usa. Si no, pues explícaselo.
- f) Vamos a comunicarnos con gestos. Cada uno de vosotros tiene unas situaciones que debe interpretar y, luego, reaccionar ante la interpretación de vuestro compañero.

Alumno A

- Estás en un banco lleno de gente y tú eres el último de la cola. Tu amigo te está esperando en la calle. Os podéis ver por los ventanales. Tu amigo te pregunta algo mediante gestos. Interpreta sus movimientos y contesta también por gestos a lo que crees que te pregunta.
- Ves al otro lado de la calle a un amigo tuyo. Salúdale y pídele mediante gestos que te llame por teléfono más tarde.
- Acabas de salir de un examen de español. Y te encuentras fuera a un compañero de clase. Comenta el examen con tu compañero y acompañando tu respuesta con gestos hazle saber lo mucho que deseas aprobar y lo bien que te ha salido. Pregúntale a él cómo se le ha dado.

Alumno B

- Estás en la puerta de un banco esperando a tu amigo. Os podéis ver por los ventanales. Pregúntale a tu amigo mediante señas cuanto tiempo le queda. Espera su respuesta.
- Ves al otro lado de la calle a un amigo tuyo que te saluda y mediante gestos te pide que le llames por teléfono más tarde. Dile por señas que sí y que le llamas a las 5.
- Acabas de salir de un examen de español y estás fuera del aula donde el examen ha tenido lugar. Sale un compañero tuyo y empezáis a comentar el examen. Pregúntale qué tal le ha salido y responde a sus preguntas diciéndole lo mucho que has estudiado y que esperas tener muy buena suerte acompañando tu respuestas con gestos.

DICCIOGESTOS

OBJETIVO

Jugando por equipos, un miembro de un equipo debe, mediante gestos, intentar que sus compañeros identifiquen de qué palabra se trata; todo ello en el tiempo de un minuto. Ganando el equipo que primero consiga el recorrido del tablero.

JUGADORES

Puede ser cualquier número de jugadores de 3 a 16, formándose equipos equilibrados.

ELEMENTOS

Un tablero, un dado, una ficha para cada equipo, reloj de arena y 100 Tarjetas. Cada tarjeta contiene 4 palabras, una de cada categoría: O: Objetos; P: Personajes; L: Lugares; A: Acciones.

REGLAS DEL JUEGO

Antes de comenzar la partida, los jugadores deben acordar qué **gesto** asignar a las diferentes **categorías**.

Comienza la partida el equipo que obtenga mayor puntuación con el dado.

Cada vez que se cambia el turno, o si un equipo identifica una palabra, el equipo al que le toque jugar tirará el dado avanzando tantas casilla como puntos marque el dado. Un miembro del equipo cogerá entonces la 1ª tarjeta de la caja e intentará, gesticulando, que sus compañeros identifiquen la palabra de la categoría que marque la ficha en el tablero. Los miembros del equipo podrán hacerle a su compañero todas las preguntas que consideren necesarias estando prohibidas las que tienen por respuesta SI o NO. El jugador que gesticula no podrá hablar en ningún momento.

Alternativamente, todos los miembros del equipo deben explicar gesticulando a sus compañeros la palabra que corresponda.

Mientras que un equipo pierda el turno, es decir, mientras que el equipo logre identificar palabras, en el tiempo límite de un minuto, puede continuar tirando el dado y avanzando cada vez que acierte.

Si un equipo no identifica la palabra pasa el turno al equipo de la derecha.

Cuando una ficha cae en la categoría de JUGAMOS TODOS, todos los equipos tendrán a un jugador que gesticule e intentarán identificar la palabra antes que el resto de los equipos. Siendo el equipo que primero identifique la palabra, **el que conseguirá el turno** y por lo tanto **avanzar**.

En el caso de que ningún equipo identifique la palabra, la partida continúa normalmente, pasando el turno al siguiente equipo.

No se puede llegar a la última casilla más que con la tirada exacta, por lo tanto si sobran puntos, la ficha debe retroceder tantas casillas como puntos sobren.

Una vez que se tiene la ficha en la última casilla, ya no se tira más el dado, debiendo ganar un JUGAMOS TODOS para ganar la partida.

La partida se gana sólo en el turno de un equipo. por lo tanto. primero hay que conseguir el turno en un JUGAMOS TODOS o en un turno normal.

4. Guía didáctica del Profesor

JUEGO DE SABADO NOCHE

TAREA

Jugar a un juego de mesa.

COMUNICACIÓN

Durante la unidad los aprendientes desarrollarán la capacidad de:

- a) Definir y describir en qué consiste un juego en forma oral y escrita.
- b) Pedir y dar información sobre objetos, personas, lugares y acciones.
- c) Comprender y dar instrucciones relacionadas con los juegos de mesa en forma oral y escrita.
- d) Describir gestos, maneras y posturas.
- e) Comunicarse y describir conceptos mediante gestos de carácter general y específicos de la cultura española.

CONTENIDOS

Funcionales	Informarse y explicar las reglas de un juego de mesa y sus componentes; pedir y describir información acerca de objetos, personajes, lugares, acciones, gestos, maneras y posturas.
Gramaticales	Repaso del imperativo; oraciones subordinadas temporales, finales, relativas y condicionales; artículos; adjetivos calificativos; concordancia de género y número y pronombres interrogativos
Léxicos	Vocabulario relacionado con los juegos de mesa; la descripción de gestos, posturas, maneras; objetos, profesiones, la descripción física, la personalidad y el carácter, lugares y acciones.
Socioculturales	Gestos culturales españoles.

ACTIVIDADES

Conoce los orígenes y la verdadera historia del parchís

Actividad de presentación en la que se introduce el tema de la tarea mediante la historia y los orígenes del juego del parchís. Se hace una lectura en clase y se comenta el texto con ayuda de las preguntas que lo siguen.

¿Cuál esCuál?

Los alumnos tienen que emparejar los juegos con sus descripciones. El objetivo de esta actividad es que los aprendices se familiaricen con algunos juegos de mesa y el léxico que se utiliza en estos.

Soluciones:

Este juego ha sido muy popular desde la era de los gladiadores romanos. Los jugadores apuestan en si el lanzador obtendrá o no, una combinación ganadora con un par de... de seis caras cada uno. Difícilmente, encontrará usted un juego tan excitante y divertido como este: **Los Dados**

La idea de este juego es obtener grandes beneficios, comprando, alquilando o vendiendo propiedades, de forma que uno de los jugadores llegue a ser el más rico y, por consiguiente, el ganador. **Monopoly**

Juego entre dos personas, cada una de las cuales dispone de 16 piezas movibles que se colocan sobre un tablero dividido en 64 casillas. Estas piezas son un rey, una reina, dos alfiles, dos caballos, dos roques o torres y ocho peones; las de un jugador se distinguen por su color de las del otro, y no marchan de igual modo las de diferente clase. Gana quien da jaque mate al adversario...**Ajedrez**

El juego consiste en formar palabras de dos letras, como mínimo, y colocarlas en el tablero, horizontal o verticalmente, de manera que puedan ser leídas de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo. Después de la jugada inicial, cada palabra debe ligarse con alguna de las incorporadas. **Scrabble**

El objetivo es que el participante dé todas las indicaciones necesarias para que su propio equipo pueda adivinar la palabra que está en la tarjeta. Se puede hablar y explicar todo lo que el participante quiera, pero no se puede usar la palabra que hay que adivinar, ni las "prohibidas" que están enumeradas más abajo: **Tabú**

En este juego, clásico de estrategia militar, luchas para conquistar el mundo. Para ganar debes emprender intensos ataques, defenderte en todos tus frentes y recorrer los bastos continentes. Pero recuerda, los peligros y las recompensas son grandes. Justo cuando pareces ser el dueño del mundo, ¡tu oponente puede contraatacar y quitarte todo! **Risk**

Errores de imprenta

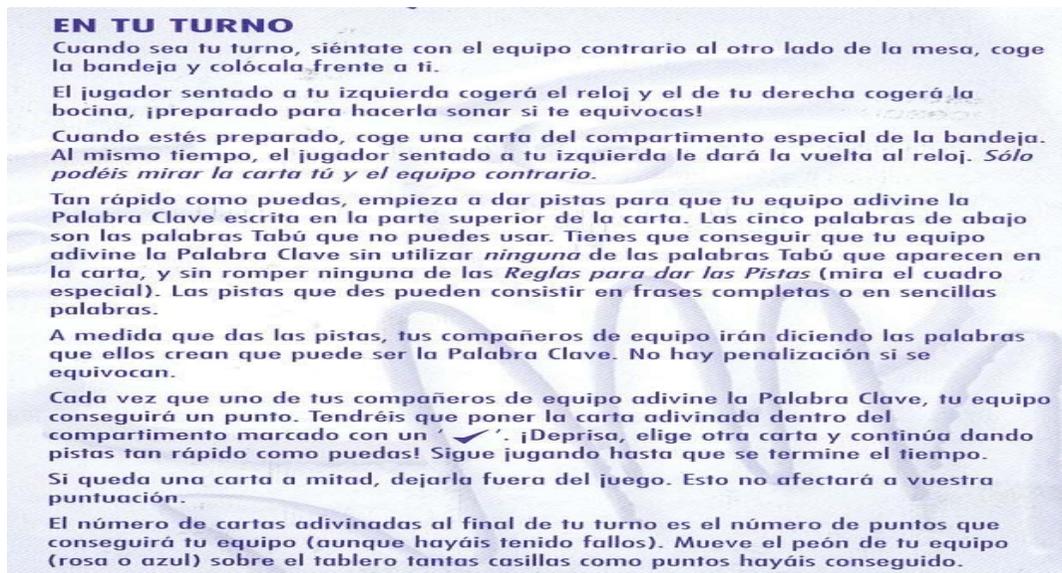
El alumno tiene que rellenar los huecos y poner títulos a los diferentes apartados del juego del Trivial Pursuit. El objetivo es que los estudiantes conozcan más léxico relacionado con los juegos de mesa, sus reglas y elementos, además de qué exponentes gramaticales, ya conocidos por los aprendientes, se utilizan a la hora de explicar las reglas de un juego. Para ello se incluyen ejemplos de estos exponentes gramaticales extraídos del texto con el que se trabaja a modo de recordatorio.

Soluciones:

1. Tiempo de juego; 2. Jugadores; 3. Elementos; 4. Dificultad; 5. Objetivo; 6. Reglas del juego; 7. Estrategia; 8. Final.

¿Cómo se juega al Tabú?

Texto en el que explican las reglas de turno del juego llamado Tabú. El texto original ha sido “manchado” en lugares estratégicos donde el aprendiz tiene que poner el verbo en su forma correcta: imperativo o subjuntivo para poder saber cómo se juega. Para ello se le proporcionan los verbos en infinitivo.



¿A qué jugamos esta noche?

a) El alumno tiene que escuchar la conversación entre los tres amigos y averiguar de qué juego habla cada uno y a cuál van a jugar finalmente, prestando especial atención y tomando nota de las palabras y frases clave que hacen al alumno llegar a esa conclusión.

Trascripción:

Isidoro: Pues yo prefiero jugar al... Es que me encanta eso de los "quesitos" o "pastelitos". Son tan monas las piezas, una de cada color. Y tirar el dado y caer en la casilla de la categoría que mejor conoces...

Ana: ¡Pues vaya tontería que estás diciendo! Con lo emocionante que es jugar al... Comprar, comprar, comprar....Vamos es que se me pone la carne de gallina...

Isidoro: ¡Qué codiciosa! ¡Dios mío! Pero con lo culto que es el... Mira, con cada tarjeta aprendes un montón: que si geografía, que si ciencias, deportes, espectáculos, literatura, historia...

Raquel: Anda, dejaos de rollos de esos. Yo soy malísima al... No sé nada de historia, ni de geografía, ni de ciencias...

Isidoro: Ya, ya. Entonces ¿tú de qué sabes?

Raquel: A mí me gusta jugar con palabras. Me encanta eso de describir la palabra sin poder, ni tan siquiera, pronunciarla porque es... Cada tarjeta con 6 palabras que no puedes decir. Creo que ahí opera tu habilidad para definir y describir.

Ana: Claro, como a ti te gusta tanto hablar... Yo prefiero comprar casas... y eso de ir a la cárcel no sabes cómo me gusta y sobre todo cuando no te toca a ti y le toca a otro jugador. Tirar el dado y caer en la Gran Vía y comprar todos los hoteles y más dinero y más dinero... Y cuando te toca también ser la Banca... ¡Qué emoción!

Isidoro: Pero que no, que no, que a mí eso de llegar al centro del tablero con mi pastel completo porque he sabido contestar a todas las preguntas y sobre todo a las de "geografía", que son mis favoritas. Cuando tienes toda la ficha completa con las diferentes porciones de colores: rosa, azul, marrón, amarillo, verde y naranja. Vamos, que de todas maneras, al final es que lo que haces es "culturizarte" que es lo que cuenta.

Raquel: ¡Qué pesado con la cultura! Pues mi juego también es cultural. Lo que más me gusta es cuando le dan la vuelta al reloj y empieza tu turno y justo antes sólo puedes mirar la carta tú y el equipo contrario. Y tan rápido como puedas, empiezas a dar pistas para que tu equipo adivine la Palabra Clave escrita en la parte de arriba de la carta...

Ana: Pero si sólo somos tres. No podemos tener un equipo con dos jugadores y otro con sólo uno.

Raquel: Llevas razón. No me había dado cuenta. ¡Vaya!

Ana: Nada, nada, no pasa nada. Jugamos al mío que a mí eso de hacerme rica, aunque sea ficticio, me pone muy contenta.

Isidoro: Bueno, vale. Jugamos al... me habéis convencido.

	PALABRAS Y FRASES CLAVE	JUEGO
ISIDORO	Quesitos, pastelitos, piezas, tirar el dado, caer en la casilla, color, categoría, culto, tarjeta, geografía, ciencias, deportes, espectáculos, literatura, historia, tablero, pastel, preguntas, colores, azul, verde, rosa, amarillo, marrón, naranja	Trivial Pursuit
ANA	Comprar casas, ir a la cárcel, tirar el dado, caer en la gran vía, hoteles, dinero, banca, hacerme rica.	Monopoly
RAQUEL	Palabras, describir la palabra sin poder ni siquiera pronunciarla, tarjeta con seis palabras, habilidad para definir y describir, el reloj, tu turno, la carta, el equipo contrario, dar pistas, adivinar la palabra clave.	Tabú

b) El objetivo de esta actividad es que el aprendiente; de manera oral y haciendo uso de todos los contenidos lingüísticos aprendidos en las actividades anteriores (junto con los que ya tenía antes de comenzar al tarea), explique a su compañero cuál es su juego favorito, su objetivo y reglas, elementos, número de jugadores, etc. El compañero tiene que adivinar de qué juego se trata.

Gestos, gestos y más gestos

- a) Introducimos el contenido sociocultural con esta actividad en la que el alumno tiene que describir simplemente lo que ve en los dibujos e interpreta los gestos que hacen los personajes. La respuesta es libre teniendo como objetivo así el que el alumno entre en contacto con el mundo de los gestos. Se aconseja que se realice la actividad en parejas en una primera fase. Seguidamente el grupo-clase hará una puesta en común.

Primero se ha elegido un gesto que es utilizado en muchas culturas para evocar la acción de llamar por teléfono colocando la mano cerca de la oreja, con los dedos pulgar y meñique extendidos, como una reproducción del auricular. El segundo gesto que encontramos es principalmente característico de la cultura española: el gesto de agitar la mano como si la sacudiéramos que traduce una referencia a la cantidad (mucho) y que generalmente va acompañado de un soplo que trascibimos ¡buf!. Este gesto se hace en circunstancias diversas, junto a frases como *se bebió un montón de cervezas, se compró muchas camisas, ¡le subió la fiebre...!*

Los alumnos no tendrán ninguna dificultad para interpretar el primer gesto correctamente. Sin embargo, se espera que el segundo les ofrezca más dificultades y les haga reflexionar sobre el hecho de que hay gestos que sólo existen en determinadas culturas.

- b) En esta actividad primero se presenta al alumno un gesto que existe en varias culturas pero con significados diferentes: en español expresamos sospecha, “Esto huele mal”, pero en Gran Bretaña indicamos que alguien es un cotilla. En inglés *nosy* proveniente de *nose* se aplica a la persona que “mete su nariz donde no le importa”. El segundo gesto que presentamos (muy delgado) es, al igual que en la actividad anterior, un gesto propio del español peninsular.

El objetivo es que el alumno descubra y reflexione sobre la existencia de, por un lado, gestos comunes entre culturas, por otro, diferentes en otras culturas, y finalmente gestos que son iguales en otras culturas pero su significado es diferente y pueden dar lugar a malentendidos. Además se persigue que el alumno se familiarice con la descripción de gestos.

- c) En este apartado de la actividad se presentan al alumno tres gestos 1. Ójala 2. Estoy harto 3. Está loco. Se persigue que el alumno, ya familiarizado con este tipo de descripciones, sea capaz de identificar correctamente los gestos y asociarlos a su descripción y significado.
- d) Pida a los alumnos que escuchen atentamente las descripciones de los gestos representados en los dibujos y que los numeren según el orden en el que los oigan.

Trascripción:

1. Apiñamos los dedos de una o de las dos manos, y los separamos en un movimiento rítmico para describir que un lugar está lleno de gente. Este gesto va, por lo general, acompañado de expresiones como: *está así...; se puso así...; sus clases siempre así...*; y el gesto se hace al emitir el adverbio.
2. Se cruzan los dedos de una o de las dos manos poniendo el dedo corazón sobre el índice. Puede ir acompañado de la exclamación *¡lagarto, lagarto!*, que parece que procede de una antigua superstición popular, o de la expresión *toco madera*, o *yo por si acaso...cruzo los dedos*.
3. Con el índice y el dedo corazón extendidos marcamos un supuesto límite de la cantidad que no deseamos sobrepasar. Este gesto puede referirse tanto al líquido como a una tela o al pelo. El gesto suele ir acompañado de la expresión *dos dedos* u otras equivalentes: *un chorrito* en el caso de un líquido, *un trozo así* para referirse a la tela. La

expresión *dos dedos* aparece en otras frases como *no tener dos dedos de frente*, *estar a dos pasos de...* Los numerales dos y cuatro siempre aluden a pequeña cantidad.

4. Asociamos la acción de estudiar con la imagen de alguien sentado a una mesa con los codos apoyados en ella, la cabeza entre los puños y la mirada sobre el libro. Por eso el gesto de apoyar los codos en el aire o en una superficie, manteniendo los puños cerrados hacia arriba, es una evocación clara. La expresión *hincar los codos* es equivalente de estudiar.
 5. Prevenimos a alguien llevándonos el índice a la parte inferior del ojo y, a veces, tirando de él. Este gesto se interpreta con facilidad ya que el sustantivo *ojo* en sentido figurado, equivale a *¡atención!* o *¡cuidado!* Por lo tanto, el gesto no requiere palabras aunque éstas refuerzan su significado: un aviso, ya sea de forma espontánea o amenazadora.
 6. El gesto de dirigir los dedos apiñados a la boca y besarlos traduce la satisfacción ante algo que ha resultado bien. Este gesto, equivalente a *de rechupete*, sustituye a ésta o a cualquier otra expresión de valoración positiva.
- e) Esta actividad invita a los alumnos a la discusión y al debate utilizando las preguntas dadas como elementos organizadores de dicha discusión. Si en el grupo hay alumnos de más de una cultura, el objetivo de la actividad será plenamente alcanzado pues la aportación de los alumnos a la actividad será más diversa si pertenecen a culturas diferentes. Resultará sin duda muy divertida.

- f) Finalmente con esta actividad a los alumnos se les ofrece la oportunidad de poner en práctica los gestos aprendidos junto con otros de carácter etnológico. Siguiendo las pautas que se dan en cada situación los alumnos tienen que comunicarse verbalmente y mediante gestos e interpretar y reaccionar ante la interpretación del compañero.

TAREA FINAL

Dicciogestos

Existen dos versiones comerciales de este juego: el “Pictionary” y el “Dicciopinta”. Por tanto, puede comprarse una de las dos y hacer uso así del material que este contiene. También pueden crearse fichas teniendo en cuenta el vocabulario enseñado en clase.

Siguiendo las reglas que aparecen en el libro del alumno se hace una lectura en grupo-clase para facilitar su comprensión y evitar cualquier malentendido. El profesor también puede tomar parte en el juego o únicamente ser espectador / director.

Una de las reglas es que los jugadores deben acordar antes de empezar el juego qué gesto asignar a las diferentes categorías léxicas: acción, objeto, lugar, personaje (y dificultad si se opta por la versión comercial). El alumno así tendrá que asociar ideas, reflexionar en la relación que existe entre el gesto y la categoría, siendo activo y responsable de su propio aprendizaje además de cooperar en grupo para alcanzar el acuerdo.

En general este tipo de juegos ayuda a crear un ambiente de familiaridad, deportividad y relajación, a la vez que es una forma entretenida de usar la lengua y, en este caso, también la kinésica. También posibilitan la repetición necesaria para interiorizar los

exponentes lingüísticos renovando la atención cada vez y creando las condiciones para que se produzcan lagunas de información e interés en el intercambio comunicativo.

Clasificación

- a) Contenido gramatical: práctica de artículos y adjetivos calificativos, fijación de concordancia de género y número, frases relativas, pronombres interrogativos, imperativo.
- b) Contenido léxico: objetos, profesiones, vocabulario relacionado con la descripción física, la personalidad y el carácter, lugares y acciones.
- c) Contenido funcional: pedir y describir información acerca de objetos, personajes, lugares y acciones; dar instrucciones.
- d) Contenido sociocultural: gestos en España.
- e) Nivel: Avanzado (B2).
- f) Destreza que predomina: expresión oral/comprensión auditiva.
- g) Destinatarios: jóvenes/adultos.
- h) Tipo de agrupamiento en clase: equipos.

Preparación

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: tarjetas con los nombres de los objetos, personajes, acciones y lugares; tablero, dado, fichas de diferentes colores y reloj de arena/temporizador.

Tiempo de duración en clase: 55 minutos

BIBLIOGRAFIA

- Agüadero, F. (1997) *El arte de comunicar*, Madrid, Ciencia 3.
- Álvarez, G., Rodríguez, L. (2002) "Análisis contrastivo de la kinésica en inglés, español y japonés". En: *Studies in Contrastive Linguistics*. Coords./Eds.: Luis Iglesias Rábade y Susana María Duval Suárez. pp. 109-121. Publicaciones Universidad de Santiago de Compostela.
- Álvarez Mayo, C. (1998) "La funcionalidad de lo no verbal en una comedia ligera de Eduardo Mendoza". Universidad de Oviedo http://www.geocities.com/noverbal_cmayo/index.htm
- Antúnez, I. (2004) "La Comunicación No Verbal en la Filología Actual" en la revista digital *Investigación y Educación* nº 8.
- Benítez Pérez, Pedro (1992) *La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros*. En Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Birdwhistell, Ray L. (1952). *Introduction to Kinesics: Annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, D.C. Department of State, Foreign Service Institute.
- Breen, M. (1987) "Learner contribution to task design" en Candlin, C. y Murphy, D.
- Brindley, G. (1987) "Factors affecting task difficulty" en Nunan, D. (1987b)
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Byram, M. y M. Fleming (1998) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press
- Cestero, A. M. et al. (1998) *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen.
- Cestero, A. M. (1999) *Repertorio Básico de signos no verbales en español*. Madrid, Arco Libros
- Cestero, A. M. (1999) *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros

- Cestero, A. M. (1996), "Funciones de la risa en la conversación en lengua española", *Lingüística Española Actual*, XVIII/2, págs. 279-289.
- Cestero, A. M. (1995), *Análisis de la conversación: alternancia de turnos en la lengua española*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Microfichas.
- Cestero Mancera, Ana María; Gil Bürmann, María (1995) "Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España II", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 5 (1995), pp. 62-66.
- Cestero Mancera, Ana María; Gil Bürmann, María (1995) "Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España I", en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Cestero, A. M. (2000), "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Carabela*, 47, pp. 69-86.
- Coll, J., M.J. Gelabert y E. Martinell (1990) *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa
- Cuadrado, I. (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Badajoz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Davis, F. (1976) *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- Davis, P. K. (1998) *El poder del tacto*, Barcelona, Paidós.
- Devers, T. (1990) *Aprenda a comunicarse mejor. Expresión no verbal, actitudes y comportamientos*, Barcelona, Rijalbo.
- Duque de la Torre, Aurora (1998) *Hablar, escribir, entender y... hacer: la integración de la kinésica en la clase de ELE* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes.
- Estaire, S. (2004) "La programación de unidades didácticas a través de tareas" en *Red ELE*, nº 1. Reedición de cable nº 5.

- Estaire, S. y J. Zanón (1990) “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Estaire, S. y J. Zanón (1994) *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford, Heinemann.
- Estévez Funes, María; Oliver, Pilar; Peña, Alicia de la (1998) *Comunicación no verbal* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Fast J. (1991) *El sublenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). Memoria de master: *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Forment, M. (1997) “La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE” en *Frecuencia-L*, nº 4. pp. 27-31.
<http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/mforment.htm>
- Forment, M, (1995) “Los repertorios extraverbales del personaje literario” en *Actas del V Encuentro de Jóvenes Hispanistas*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Forner, A. (1987) *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*, Barcelona, Graó.
- Forgas Berdet, Esther; Herrera Rodrigo, María (2000) *Propuesta de tipología no verbal en los discursos públicos* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- García García, M. (2001). Memoria de master: *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E.L.E. Kinésica contrastiva*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gelabert, María José; Martinell, Emma (1990) *Aprender una lengua es también aprender sus gestos: proyecto de un diccionario de gestos* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Hall, E. T., 1959, *The Silent Language*, Garden City, Doubleday and Company, Inc.
- Hall, E. T., 1966, *The Hidden Dimension*, Garden City, Doubleday and Company, Inc.
- Harris, M. (1990), *Antropología Cultural*, Alianza ed., Madrid.

- Herrera Rodrigo, María (2000) *Análisis de los elementos no verbales en el discurso académico oral y de su relevancia en el aprendizaje del español como lengua extranjera* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Hervás, G. (1998) *La comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.
- Hudson, R. A. (1981) *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- Iglesias-Casal, I. (2000) “Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación”, en *Espéculo*, Madrid: servicio de publicaciones de la Universidad Complutense
- Iglesias-Casal, I. (1999): “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”, *Boletín ASELE*, no 21, págs. 13-23.
- Iglesias-Casal, I. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, no 54, Madrid, Págs. 5-28.
- Instituto Cervantes, (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- Izquierdo Merinero, Sonia (1998) *La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Knapp, M.L. (1997) *La comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós.
- Long, M. (1985) “A role for instruction in second language acquisition.” En Hyltenstam, K y Pieneman, M. edits. (1985). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters. Clevedon Avon.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Martín Peris, E. (1999) “Libro de texto y tareas”, en: Zanón, J. (Comp): *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.
- Martín Peris, E. (2004) “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? en Red ELE, nº 0.

- Martínez Díaz, Paz (1997) *La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Martinell Gifré, Emma (1993) *El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Miquel, L. y Neus Sans (2004) “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” en Red ELE, nº 0.
- Moreno, C; García Naranjo, J.; Hierro, A. (2001): *Cuentos, cuentos, cuentos*. Nivel avanzado. Madrid: SGEL.
- Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Parejo, J. (1995) *Comunicación no verbal y verbal*, Barcelona, Paidós
- Pearson, P. D. y Johnson, D. D. (1972) *Teaching Reading Comprehension*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York
- Pease, A. (1993) *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós
- Peña Portero, Alicia de la; Estévez Funes, María (2000) *Hablar sin palabras: la comunicación no verbal en la clase de ELE* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Porcher, L. et al. (1988) *La civilisation*, Clé Internacional, Paris
- Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo
- Poyatos, F. (1975), “Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III”, Yelmo
- Richards, J., Platt J. y Weber, H. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman, Londres.
- Sánchez Lobato, J., I. Santos Gargallo (2004) “La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /lengua extranjera*, págs. 593-616, Madrid, SGEL, 22, págs. 14-16.

- Soler-Espiauba, D. (2000) “Lo no verbal como un componente más de la lengua”, en *Espéculo*, Madrid: servicio de publicaciones de la Universidad Complutense. P. 1-16
- Soler-Espiauba, D. (2004) “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante” en Red ELE, nº 0.
- Sanz Álava, Inmaculada (2001) *Las presentaciones orales en el español profesional* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Sancho Sánchez, Míriam (2001) *Gestos* en Biblioteca del Centro Virtual Cervantes
- Takagaki, T, H. Ueda, E, Martinell, Ma. J. Gelabert (1998) *Pequeño diccionario de gestos españoles* (ed. en japonés), Tokio, Hakusuisha
- Tylor, E. B. (1871) “Primitive Culture. Researches into the development of mytology, philosophy, religion and custom” 2vol. H. Murray. Londres.
- Ueda, H y E, Martinell, M. *Diccionario de gestos españoles*. (2005) Versión Internet: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/index.php>
- Urpi, M. (2004) *Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*, Barcelona, Paidós
- Wainwright, G.R. (1998) *El lenguaje del cuerpo*, Madrid, Pirámide.
- Yagüe, A. (2004) “ELAO y ELE. “Hablando por los codos. Enseñar gestos en la clase de español” en Red ELE, nº 1.
- Zanón, J. (Comp.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.