

BELÍO-APAOLAZA, HELENA SOFÍA

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY, CAMBRIDGE, ESTADOS UNIDOS

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN ELE: PROGRESIÓN DIDÁCTICA PARA LOS GESTOS EMBLEMÁTICOS

BIODATA

Helena S. Belío-Apaolaza (hbelio@mit.edu) es doctora en lingüística por la Universidad de Salamanca, realizó un máster sobre la enseñanza de ELE en la misma universidad y es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad del País Vasco. Su investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE. Específicamente, se enfoca en los gestos emblemáticos, donde además de llevar a cabo investigaciones empíricas y trabajos pedagógicos relacionados con su aprendizaje, estudia teóricamente su naturaleza lingüística, ahondando en los procesos semántico-cognitivos, pragmáticos y sociolingüísticos que intervienen en el uso de estos gestos en la comunicación. En la actualidad ejerce como docente de español en el Departamento de Lenguas Globales del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en Cambridge, Estados Unidos.

RESUMEN

Este trabajo desarrolla una progresión didáctica para el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE. Para ello, se compendian y organizan una serie de prácticas propuestas por diferentes autores que pueden integrarse dentro de la secuenciación establecida por Cestero (2004, 2017a). Además, debido a la variabilidad intercultural de los signos no verbales y, por ello, a su importancia para la comunicación entre diferentes culturas, se profundiza en actividades que incluyen la comunicación no verbal como parte del desarrollo de la competencia intercultural. Esta revisión general para la enseñanza de los signos no verbales se toma como referencia para profundizar en la progresión didáctica para el aprendizaje de los gestos emblemáticos, donde se adaptan algunas de las actividades compendiadas y se proponen otras nuevas, así como se reflexiona sobre cómo llevar a cabo actividades de evaluación.

PALABRAS CLAVE: comunicación no verbal, signos no verbales, gestos emblemáticos, emblemas, progresión didáctica

NONVERBAL COMMUNICATION IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A DIDACTIC SEQUENCE FOR EMBLEMATIC GESTURES

This work develops a didactic sequence for learning nonverbal signs in the Spanish as a Foreign Language classroom. To do this, a series of activities proposed by different authors is summarized and organized into the learning sequence established by Cestero (2004, 2017a). In addition, due to the intercultural variability of nonverbal signs and, therefore, their importance for communication between different cultures, activities that include nonverbal communication as part of the development of intercultural competence are explored. This general review of the teaching of nonverbal signs is taken as a reference when going more deeply into the didactic progression for the learning of emblematic gestures, where some of the summarized activities are adapted and new ones are proposed. In conclusion, a reflection on how to carry out assessment activities is included.

KEY WORDS: nonverbal communication, nonverbal signs, emblematic gestures, emblems, didactic sequence

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que conforman los sistemas paralingüístico (cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, pausas y silencios), kinésico (gestos, maneras y posturas), proxémico (espacio y contacto físico) y cronémico (concepción y estructuración del tiempo) resultan una parte esencial para comprender el mensaje en la comunicación (Poyatos, 1994a, 1994b, 2017; Cestero, 1998, 1999, 2004, 2017a). En todos los sistemas anteriores existen signos no verbales que presentan diferencias interculturales, por lo que su inclusión en las clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE en adelante) resulta esencial para garantizar que los estudiantes desarrollen intercambios comunicativos interculturales satisfactorios. Sin embargo, la comunicación no verbal (CNV a partir de ahora) ha recibido poca atención por parte de los investigadores y, por lo tanto, la falta de trabajos al respecto ha repercutido en la presencia de los signos no verbales en el aula de ELE (Cestero, 2017b: 344).

No obstante, existen trabajos teóricos con orientaciones pedagógicas muy valiosas para la enseñanza de los signos no verbales, así como trabajos didácticos donde se pueden encontrar ejemplos de actividades para poner en práctica en el aula. Además, debido a la variación intercultural de la CNV, los estudios sobre la competencia (comunicativa) intercultural también brindan mucha información sobre cómo deben trabajarse los signos no verbales en las clases de L2/LE. Dentro de todos los aspectos que pueden estudiarse como parte de la metodología didáctica para la enseñanza de la CNV, este

trabajo se centra en la progresión didáctica, es decir, la secuenciación de actividades de diferente tipología que pueden desarrollarse para favorecer un aprendizaje significativo de los signos no verbales.

De esta manera, se lleva a cabo una revisión de los trabajos que permiten obtener una visión de la progresión didáctica adecuada para el aprendizaje de la CNV, donde también se tiene en cuenta su variación intercultural. Los trabajos pertenecen mayoritariamente al contexto de aprendizaje en ELE, aunque también se incluyen en ciertas ocasiones publicaciones dedicadas a otras L2/LE. Seguidamente, se profundiza en un signo kinésico: los gestos emblemáticos o emblemas (denominaciones que emplearemos indistintamente), los cuales pueden definirse sucintamente como gestos autónomos del lenguaje verbal que poseen una transposición oral directa y cuyo uso no es ambiguo dentro de una comunidad de habla (Ekman y Friesen, 1969; Poyatos, 2017). Por ejemplo, el gesto donde se levanta el pulgar para expresar 'ok' o el gesto donde se gira el dedo índice alrededor de la sien con significado 'loco', son emblemas.

Si bien es importante tener en cuenta los criterios generales comunes en el aprendizaje de los signos no verbales, consideramos que cada sistema de CNV y, asimismo, cada signo no verbal, merece un análisis profundo y específico de acuerdo a sus características propias: su papel en la comunicación, su naturaleza lingüística, su (no) interacción con el componente verbal de la lengua, su grado de variación intercultural, etc. Así, a partir de una revisión general sobre la enseñanza de la CNV, este trabajo se enfoca en la progresión didáctica para los emblemas, donde se conciben diferentes tipos de introducción y presentación en el aula, se secuencian diferentes actividades para su identificación, comprensión y producción y, por

último, se ofrecen una serie de consideraciones para llevar a cabo actividades de evaluación.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS SIGNOS NO VERBALES EN ELE

2.1. PROGRESIÓN DIDÁCTICA: UN COMPENDIO DE ACTIVIDADES

A pesar de la poca experiencia que existe en la integración de la CNV en el aula, Cestero (2017a) señala que la metodología más adecuada para su enseñanza es la comunicativa. Dentro de esta metodología, propone una serie de estadios secuenciados para garantizar la adquisición de los signos no verbales (Cestero, 2004: 611; 2017a:1111). En primer lugar, esta autora considera que deben presentarse explícita o implícitamente, atendiendo a la forma de producción y a la función comunicativa, y a través de las demostraciones del profesor o mediante materiales reales como películas o vídeos. Poyatos (2017: 98) añade el uso de textos literarios donde aparezcan referencias a signos no verbales. Corbett y Moore (1981), además de vídeos y películas, sugieren introducir la CNV en diálogos escritos. Específicamente para los gestos, se recomienda su presentación junto con las unidades léxicas con las que pueden asociarse (Forment, 1997; Diadori, 2001, *apud* Betti y Costa, 2006; Aguaded Pérez, Cuenca, Ripoll y Lorente Fernández, 2014).

En segundo lugar, tras la presentación, Cestero (2004, 2017a) propone la realización de actividades de práctica cerradas y dirigidas por el profesor para aprender los signos no verbales que se han presentado anteriormente. En tercer lugar, deben crearse actividades

¹ Bajo nuestro punto de vista, este tipo de actividad deberá estar acompañada de unas instrucciones guiadas por parte del profesor para que los estudiantes puedan hacer un buen análisis de la CNV en la escena. Por ejemplo, incluyendo algunos

de refuerzo del aprendizaje semicerradas y dirigidas. Para estas dos fases existen numerosas actividades posibles encontradas en las fuentes consultadas y que se organizan a continuación en identificación / comprensión y producción:

- Actividades de identificación y comprensión: desde ejercicios más estructurales como completar o terminar enunciados con signos no verbales (García García, 2002; Cestero, 2017a), relacionar expresiones verbales con gestos en imágenes, fotos o vídeos (Duque de la Torre, 1998; García García, 2002; Muñoz López, 2008; Monterubbianesi, 2011; Vaz Orta, 2013), traducir expresiones sinónimas con gestos para practicar estos signos no verbales y comprobar que un mismo gesto puede tener asociado diferentes exponentes lingüísticos (García García, 2002) o relacionar gestos con su significado (Muñoz López, 2008; Monterubbianesi, 2011); hasta actividades como crear textos o diálogos para ilustraciones (García García, 2002), analizar la CNV de un vídeo (por ejemplo, una escena de una película)¹ (Monterubbianesi, 2011), adivinar el contenido de un vídeo (de nuevo, por ejemplo, una escena cinematográfica) sin sonido (Bachman, 1973, *apud* Soudek y Soudek, 1985; Lonergan, 1984; Fitch, 1985; Monterubbianesi, 2011; Schmidt, 2013; Vaz Orta, 2013), suponer la relación entre diferentes personas en un vídeo o en fotografías a partir de su CNV (Schmidt, 2013) y crear los diálogos de estos vídeos (Darn, 2005).

- Actividades de producción: crear diálogos enfatizando la CNV (Corbett y Moore, 1981; Monterubbianesi, 2011), crear diálogos con contenido verbal y no verbal distinguiendo entre situaciones

aspectos en los que el estudiante tiene que prestar atención: saludos y despedidas, comportamiento táctil, turnos de palabra, gestos, entonación, etc.

formales e informales (Schmidt, 2013), representar diálogos solo a través de CNV (García García, 2002; Darn, 2005; Monterubbianesi, 2011); *charades* gestuales (Fitch, 1985); reaccionar a estímulos a través de signos no verbales (Duque de la Torre, 1998; García García, 2002; Cestero, 2017a) y actividades de interpretación, dramatización o *role-plays* donde se tenga que emplear CNV (Corbett y More, 1981; Diadori, 2001, *apud* Betti y Costa, 2006; García García, 2002; Betti y Costa, 2006; Muñoz López, 2008; Monterubbianesi, 2011; Surkamp, 2014; Cestero, 2017a). Estas últimas pueden aprovecharse como actividades de identificación y comprensión para el resto de estudiantes que no estén escenificando (Corbett y Moore, 1981; Monterubbianesi, 2011).

Las actividades anteriores pueden combinarse en juegos creados específicamente para la práctica de signos no verbales, por ejemplo, el juego de la Oca, donde cada casilla contenga una prueba de comprensión o producción no verbal (García García, 2002; Cestero, 2017a). Para el desarrollo de las actividades enfocadas en el aprendizaje de los gestos, además de la información transmitida por el profesor y los propios materiales, hay autores que proponen el uso de diccionarios kinésicos (Forment, 1997; Ciarra Tejada, 2012).

En cuarto y último lugar, Cestero (2017a: 1113) señala que deben desarrollarse actividades para conseguir la adquisición semidirigidas y abiertas donde los signos no verbales se utilicen en interacciones, en la medida de lo posible, naturales y espontáneas.

² De los trabajos citados, este es el único que, además de signos kinésicos, también incluye el sistema proxémico como parte de la evaluación.

³ A este respecto, es interesante leer el artículo divulgativo de BBC Mundo “Diez cosas que los extranjeros encuentran difíciles de manejar cuando hacen negocios

Además de las anteriores etapas de progresión didáctica, consideramos que deberían añadirse actividades de evaluación donde se mida el aprendizaje de los signos no verbales. A pesar de que no se ha encontrado ningún estudio que trate la evaluación de la CNV en el aula de ELE de manera explícita, sí se han localizado algunos trabajos prácticos que incluyen, como parte final en una secuencia de contenidos donde se practica la kinésica, una actividad de evaluación: Corbett y Moore (1981: 98)², Duque de la Torre (1998: 72), Martínez Díaz (1998: 87) y Busà (2015) incluyen una dramatización o representación donde se practican los signos kinésicos aprendidos; Madrigal López (1998: 103) incorpora una simulación junto con entrevistas dirigidas, reproducción de gestos asociados a una expresión y comprensión de dibujos; Busà (2015) propone también una exposición oral donde se analice el lenguaje corporal y la entonación; y Saldaña Rosique (2006: 192), por último, incluye una selección múltiple del significado de diferentes gestos a partir de fotografías.

2.2. LA IMPORTANCIA DE LA CNV EN COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los signos no verbales son parte fundamental para la comunicación intercultural (Cestero, 2017a: 1114), por lo que deberán tenerse en cuenta a la hora de trabajar y desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes³. Todos los sistemas de CNV, ya sean primarios (paralenguaje y kinésica), ya sean secundarios o culturales (proxémica y cronémica), contienen signos no verbales que varían interculturalmente, e, incluso, intraculturalmente, es decir, dentro de

en América Latina” (Johanson, 2015), donde, de los diez aspectos que recogen sobre comunicación intercultural entre latinoamericanos y miembros de otras culturas, seis pertenecen a la CNV.

la misma lengua y/o cultura. De hecho, Poyatos (2003: 68) define la CNV 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 construcción” e incluye los elementos no verbales como parte de los culturemas, los cuales son “cualquier poción 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” (Poyatos, 1994a: 37). Blanco Santos (1998: 27), en este sentido, recalca que los culturemas son hábitos aprendidos.

Por lo tanto, a la hora de desarrollar una progresión didáctica para trabajar los signos no verbales, además de la secuenciación recogida anteriormente, también deberán tenerse en cuenta las orientaciones metodológicas enfocadas en la competencia intercultural de los alumnos. Vilà (2003: 3), a partir del modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen (1998, *apud* Vila, 2003), entiende esta competencia basada en tres tipos de subcompetencias: *cognitiva*, la cual comprende el conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales; *afectiva*, donde se incluyen las actitudes y los valores hacia las otras culturas, y se desarrolla la empatía y la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas; y *comportamental*, donde se produce el contacto intercultural, se identifican y usan estrategias interculturales, y se evidencia una adaptación de la conducta a la situación y al contexto. En esta última podrían incluirse también las habilidades necesarias para llevar a cabo el papel de intermediario cultural.

Para entender en qué consiste ese papel de intermediario intercultural, es relevante recuperar los tres niveles de comunicación intercultural establecidos por Meyer (1991): *monocultural*,

intercultural y *transcultural*. En el nivel *monocultural*, el hablante se sitúa en la propia cultura, tomándola como referencia para interpretar la cultura extranjera. Aquí prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos. En el nivel *intercultural*, se sitúa entre las dos culturas, con recursos para compararlas y explicar las diferencias. En el nivel *transcultural*, se encuentra por encima de las culturas implicadas, con suficiente distancia para actuar de mediador entre ellas.

Tanto el Consejo de Europa (2002: 99-101) en su *Marco Común de Referencia Europeo* y el Instituto Cervantes (2006: vol. 1: 448) en su *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como ACTFL (2011: 17) (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) mencionan explícitamente la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural como parte del desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de una L2/LE. Así, el objetivo deseado es que los estudiantes sean competentes *transculturalmente*, es decir, que, por un lado, posean una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer intercambios interculturales satisfactorios y, por otro lado, desarrollen una serie de estrategias para que puedan actuar como intermediarios entre miembros de diferentes culturas. Liddicoat y Scarino (2013), de hecho, consideran este papel de intermediarios como una experiencia vital dentro de la diversidad cultural. No obstante, es probable que los estudiantes no lleguen a clase con ese estadio transcultural adquirido, sino que todavía se encuentren en un nivel monocultural donde la cultura de la lengua meta y, por lo tanto, los signos no verbales pertenecientes a ella, se vean e interpreten según los paradigmas de la cultura materna. Por ello, consideramos apropiado crear actividades para que el camino desde el nivel monocultural al transcultural se produzca gradualmente, donde sean los alumnos quienes vayan experimentando su propia evolución.

En relación con lo anterior, debe tenerse en cuenta el papel pedagógico de los malentendidos culturales producidos por signos no verbales. Estos son una herramienta muy útil para que los estudiantes establezcan hipótesis, los analicen, los resuelvan y desarrollen estrategias para que no se vuelvan a producir, y si se produjeran, para resolverlos o mediar para ello. Como señala Oliveras (2005: 26) "este tipo de experiencias de choque son muy útiles, pues hacen que la gente sea más receptiva en un aprendizaje intercultural, al tratarse de su propia experiencia". De esta manera, dentro de la progresión didáctica para el aprendizaje de la CNV, como parte de las actividades de práctica y refuerzo, puede incluirse el trabajo con malentendidos culturales producidos por signos no verbales. Este tipo de actividad servirá, en primer lugar, para presentar y trabajar con determinado signo no verbal, en segundo lugar, para enfrentarse a situaciones de conflicto intercultural que pueden surgir en la comunicación real, de manera que se reflexione sobre la propia CNV y el contraste intercultural y, en tercer lugar, para desarrollar, por un lado, estrategias afectivas respecto a la CNV de la lengua meta y, por otro lado, estrategias para prevenir ese tipo de malentendidos o actuar como mediador cultural si se produjeran.

Como analogía, podemos tomar los errores gramaticales. Si los docentes presentan en una sola ocasión un contenido gramatical, los estudiantes tendrán más posibilidades de fallar a la hora de utilizar la estructura. Sin embargo, si los alumnos en la práctica cometen errores gramaticales, reflexionan sobre ellos y entienden por qué los han cometido, tendrán más éxito la próxima ocasión que se enfrenten a dificultades similares. De hecho, si un compañero cometiera el mismo error por el que otro estudiante ya ha pasado y este último mediara para que su compañero lo entendiera, ese conocimiento se vería reforzado en ambos alumnos. Así, si en el aula solo se presentan los signos no verbales en una ocasión (y en compartimentos estancos aislados como sucede en muchos de los materiales en el mercado), es

probable que los estudiantes olviden ese contenido y caigan en malentendidos futuros, puesto que no se ha afianzado su uso, ni se han desarrollado estrategias para enfrentarse a él en la comunicación intercultural. Sin embargo, si se parte de la reflexión y el análisis del propio malentendido, se llevará a cabo un proceso basado en la experiencia que conducirá al éxito en futuras ocasiones. Si, además, los estudiantes median entre situaciones interculturales, se conseguirá que lleguen a ese estado transcultural donde tendrán un dominio de la situación. Esto potenciará su sentimiento de seguridad, acrecentando también la responsabilidad, el control, la autocrítica, la independencia y la implicación. Es decir, el malentendido servirá también para desarrollar estrategias afectivas respecto a la cultura y la lengua meta.

Por ello, deben crearse actividades que promuevan, siguiendo a García García (2004): analizar, interpretar, comparar, interactuar, relacionar, explicar, identificar u opinar. En todo ese proceso, es importante promover la negociación, el entendimiento, el respeto, el valor de las diferencias y la curiosidad. Así, se conseguirá evitar prejuicios y estereotipos para encaminar a los alumnos a ese estadio transcultural. A este respecto, son varios los autores que señalan la importancia de integrar los contenidos no verbales a través de discusiones donde se promueva la comparación intercultural (Balboni, 2004; Betti y Costa, 2006; Muñoz López, 2008; Vaz Orta, 2013).

Simón Cabodevilla (2011) propone una actividad donde los estudiantes deben rellenar una tabla con diferentes gestos donde deben introducir la siguiente información: *cómo se hace, qué significa y ¿es igual en tu país o cultura?, ¿significa otra cosa diferente?* Es decir, además de una atención a la forma y el significado, el estudiante debe reflexionar sobre el contraste intercultural. Es interesante también una actividad sobre el sistema

proxémico propuesta por Schmidt (2013: 403), donde a partir de un texto expositivo que explica la diferencia entre culturas de contacto y no contacto, los estudiantes, en primer lugar, deben realizar una actividad de comprensión (del tipo *verdadero* o *falso*) sobre la información proporcionada y, en segundo lugar, deben reflexionar sobre su lengua materna y la lengua meta. Esta actividad, además de practicar la comprensión lectora y, por lo tanto, integrar los signos no verbales junto con los elementos lingüísticos, también sirve como una presentación explícita de la CNV (incluso se incluyen fuentes como Hall (1963) y Jourard (1966)), de manera que se ofrece lo que se podría denominar un *metalenguaje no verbal*, donde se explican las diferencias culturales junto con los términos utilizados en la disciplina. Esto nos lleva a subrayar la importancia de incluir actividades donde se trabaje la conciencia metalingüística de los signos no verbales, la cual favorecerá la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

En relación con lo anterior, resulta muy interesante la propuesta establecida por Morain (1978) sobre actividades para sensibilización de la CNV. Este autor, además de actividades para practicar los signos no verbales de la lengua meta, sugiere una serie de ejercicios previos para que los alumnos reflexionen sobre su propia CNV materna y sobre la importancia de la CNV en la comunicación. Esto es muy importante para poder establecer comparaciones culturales, ya que, para ser conscientes de las diferencias no verbales con lengua meta, primero se debe conocer el propio código no verbal materno. Si bien cuando aprendemos una lengua nueva somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos con la lengua meta, no siempre lo somos de nuestro código cultural. Por

⁴ Hidalgo del Rosario (2011: 57) explica que en algunas culturas asiáticas, especialmente en China y Japón, la mayoría de las veces las sonrisas no manifiestan alegría como en las occidentales, sino vergüenza o nerviosismo. Es frecuente

ello, cuando nos comunicamos en una L2/LE, tendemos a trasladar nuestros comportamientos culturales, los cuales pueden entrar en conflicto con los de la lengua meta (Níkleva, 2012: 166). De hecho, como apuntan Hernández Sacristán (1999: 168) o Soler-Espiauba (2009: 220), los errores lingüísticos (que incluso pueden despertar el afán cooperativo) no son tan condenados como los culturales, los cuales causan prejuicios más graves que, por ejemplo, los errores gramaticales. Incluso, como señala Miquel López (2004), de un malentendido cultural con una sola persona se puede prejulgar a todo un país.

2.3. REVISIÓN DE LOS OBJETIVOS CULTURALES: COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN

Tras haber recogido una progresión didáctica de actividades para el aprendizaje de los signos no verbales y la importancia de estos en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, conviene reflexionar sobre los objetivos que se establecen en el aula respecto a la CNV. Si bien la etapa de identificación y comprensión no tiene por qué acarrear problemas, es importante considerar hasta dónde se pretende que lleguen los alumnos a la hora de producir los signos no verbales, pues aquí se manifiesta un asunto tan importante como es el de la identidad (cultural e individual) de cada estudiante: por ejemplo, *¿se debe pretender que los alumnos chinos dejen de sonreír aunque no estén alegres?*⁴ o *¿se debe estimular a los estudiantes estadounidenses anglohablantes para que saluden con uno o dos besos a pesar de la incomodidad que esto puede producirles?* Hay autores que consideran que la CNV de una L2/LE debe enseñarse únicamente con el objetivo de identificación y

también entre estas culturas taparse la boca cuando se ríe. Además, cuando sonríen no necesariamente significa que estén alegres, sino que pueden encontrarse turbados, desconcertados, temerosos o inseguros (Hidalgo del Rosario, 2011: 62).

comprensión (Taylor, 1980: 559; Betti y Costa, 2006: 372), mientras que otros apoyan la incorporación de la producción dentro de las secuencias didácticas (Rivers, 1983; Antes, 1996: 447). Soudek y Soudek (1985), a este respecto, señalan lo siguiente:

Another significant area not discussed here is the extent to which forcing learners of English would want to adopt or should be asked to adopt the non-verbal features of English. This depends on different English language teaching situations, purposes, and psychological and social factors that will influence learners' intentions and choices. (Soudek y Soudek, 1985: 113)

Comprobamos, pues, la dificultad de determinar con qué signos no verbales se debe plantear un objetivo, además de identificación y comprensión, de producción. O, desde otra perspectiva, cuáles son los criterios para delimitar en qué consiste ser competente no verbalmente en una L2/LE. Definitivamente, resolver esta cuestión necesita de un análisis complejo que variará dependiendo del contexto de enseñanza y de las características de los estudiantes, así como del sistema de CNV que se esté trabajando.

En cuanto al signo no verbal en el que profundiza este trabajo, los gestos emblemáticos, como se podrá comprobar en las páginas siguientes, consideramos que tanto las actividades de identificación/comprensión como las de producción son apropiadas en el aula. Como se defiende en Belío-Apaolaza (2019b), el aprendizaje de los emblemas está relacionado con los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del léxico e, igual que cuando se aprende el vocabulario de la lengua meta, la producción de estos gestos no impactará negativamente en la identidad cultural e individual de los estudiantes.

3. PROGRESIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS GESTOS EMBLEMÁTICOS

A partir de las etapas de progresión didáctica establecidas por Cestero (2004, 2017a) y las contribuciones de diferentes autores para trabajar los signos no verbales en el aula de ELE, a continuación se presentan una serie de consideraciones para la secuenciación de los emblemas.

3.1. PRESENTACIÓN

La primera fase de presentación consiste en la familiarización con las cuatro dimensiones que conforman el emblema (Belío-Apaolaza, 2019a): *forma* (en otras palabras, su realización gestual), *significado* (esto es, la representación mental asociada a la forma/significante del emblema), *uso* (es decir, los rasgos pragmáticos y sociolingüísticos de su aparición en la comunicación) y *exponentes lingüísticos asociados* (o sea, las unidades léxicas o elementos verbales con los que puede darse el emblema en la comunicación: por ejemplo, para el gesto /*loco*/, en el español de España, puede aparecer *estar loco*, *estar como una cabra*, *faltarle un tornillo*, *irsele la cabeza*, etc.).

Como apunta Cestero (2004), la presentación puede realizarse a través de materiales reales como películas o vídeos, así como mediante demostraciones del profesor. Recordamos que Corbett y Moore (1981) también sugieren mostrar la CNV en diálogos escritos. En los emblemas, esto puede llevarse a cabo mediante textos donde aparezcan diferentes unidades léxicas asociadas a los gestos, de manera que en lugar de comenzar por el emblema se empiece por el vocabulario. Este tipo de presentación es especialmente útil como sensibilización emblemática, ya que si se incluyen en el texto unidades léxicas con emblemas con el mismo significado y forma en español y en la lengua materna, se puede comenzar preguntando a los

estudiantes si conocen algún gesto para alguna de las expresiones del texto. Incluso en ese tipo de actividad se puede empezar a trabajar con las diferencias interculturales añadiendo en el texto unidades léxicas que (1) posean un gesto diferente en la lengua materna y en el español, (2) tengan un gesto asociado que posea otro significado en español o (3) haya un gesto para esa unidad léxica en la lengua materna, pero en español, en cambio, esa unidad no tenga ningún gesto asociado. De esta manera, podría compararse la interpretación gestual del texto en una primera fase sin haber comenzado la instrucción emblemática, es decir, bajo el código gestual materno, y en una fase posterior tras haber aprendido el código emblemático español y las diferencias con su lengua materna.

Lo anterior nos conduce a reflexionar sobre dos tipos de presentación: el primero, partir de la unidad léxica y de ahí abordar el emblema o, el segundo, comenzar por el gesto y a partir de él ofrecer diferentes exponentes lingüísticos asociados. En cuanto al segundo tipo, esta presentación puede realizarse explícitamente y deductivamente, es decir, presentando la forma de los emblemas junto con sus otras dimensiones lingüísticas (significado, exponentes lingüísticos y uso) o implícitamente e inductivamente, donde a partir del material los estudiantes deben encontrar las dimensiones que conforman el emblema, de manera que deben descubrir, razonar, interpretar y negociar hasta dar en la clave. Ambos tipos de presentación resultan válidos, si bien el segundo fomenta más el análisis interpretativo y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Incluso podría aprovecharse para promover el trabajo en grupo y la interacción si ese proceso se llevara a cabo en una forma social colaborativa.

Retomando la modalidad de la presentación, los materiales pueden mostrar los emblemas en contexto o aisladamente. Para ambos tipos, los vídeos parecen el formato más apropiado, ya que en ellos se

pueden observar los diferentes rasgos formales o, como Poyatos (2017: 22-23) los denomina, las cualidades parakinésicas (velocidad, número de repeticiones, orientación del movimiento, etc.). Si no se dispusiera de un vídeo, también pueden presentarse con una imagen donde aparezca la parte central del gesto. Poyatos (2017: 50) establece que en la producción de los signos kinésicos existen tres fases: en primer lugar, la fase *formativa*, esto es, el inicio; en segundo lugar, la *central*, donde se alcanza la imagen que lo define y adquiere el significado de un gesto, manera o postura específicos; y, en tercer lugar, la *desarticuladora*, es decir, el momento donde el acto kinésico se disuelve y se sucede una situación de reposo u otro movimiento o postura independiente. Como comenta este autor, la fase central es la que mejor define al signo kinésico, de manera que en una fotografía se reconocería mejor una captura de esta fase en lugar de si se tomaran las fases formativa o desarticuladora.

No obstante, a pesar de que una imagen donde aparezca la parte central del emblema también puede ser representativa, puesto que en ella el gesto generalmente no pierde su nivel referencial, no es posible observar el número de repeticiones o la velocidad del movimiento, por lo que debería ir acompañada de la representación kinésica del profesor. Por lo tanto, las fotografías o ilustraciones no servirían aisladamente en una primera fase de presentación, pero sí en las fases posteriores como recurso para practicar la identificación / comprensión, una vez los estudiantes ya hayan aprendido las cualidades parakinésicas de los gestos.

En cuanto a la presentación audiovisual aislada o en contexto, ambas deberían combinarse, ya que las dos presentan ventajas y desventajas: la presentación aislada no puede dar información sobre el uso del emblema, si bien es donde mejor se pueden observar sus rasgos kinésicos, puesto que se carece de otro tipo de distractores. En otras palabras, los estudiantes solo tienen que prestar atención a la

forma del gesto (y a las unidades léxicas si se incluyeran). Por el contrario, la presentación en contexto permite observar un uso real de estos gestos en la comunicación, de manera que puede extraerse información discursiva, pragmática y sociolingüística. Sin embargo, la interpretación y la captación de las cualidades parakinésicas es más difícil que en la presentación aislada, puesto que los estudiantes deben atender a otro tipo de elementos: el contenido verbal en torno a la conversación, los interlocutores, el tema, el ruido y las imágenes de fondo, etc.

Los vídeos donde aparecen emblemas en contexto pueden ser, por un lado, materiales reales. A continuación se presenta una lista de varios géneros visuales con ejemplos donde se incluyen gestos emblemáticos (se incluye su denominación entre barras oblicuas):

- Películas: en la *Ahora o nunca* (Ramos y Ripoll, 2015) se observa /caradura/ (minuto 0:53:00); en *Users* (Alcántara y Rodríguez, 2015) aparece /miedo/ (1:24:00); y en *La Jaula de Oro* (Alvarado y Quemada-Díez, 2013) encontramos /matar/ (0:17:42), /hambre/ (0:18:53) y /comer/ (0:18:55).

- *Sketches*: en "Hablar por gestos" de *Vaya Semanita* (Gardeazabal, 2007) aparecen /matar/ (0:16) y /cuernos/ (1:15) [<https://goo.gl/a1Nhhhy>].

- Entrevistas: la cantante India Martínez (*Elle España*, 2017) realiza /irse/ (2:13) en una entrevista sobre su música [<https://goo.gl/DmvY3a>].

- Galas televisivas: en la gala de la presentación de los Goya 2018 (RTVE, 2018) la actriz Itziar Castro realiza /delgado/ (4:46) [<https://goo.gl/6wAbjy>].

- Programas: en el programa de *Los 40 Vodafone Yu* (Garrido y Montalbán, 2018) aparece /mucho/ en dos ocasiones (2:19 y 4:34) [<https://goo.gl/grxrhx>]; o en *La resistencia* de Movistar+ (Subirats, 2019) se observa /a dos velas/ (17:30) [<http://bit.ly/2YQBMek>].

- *Videoclips* de canciones: en la canción "Un Poquito" de Diego Torres y Carlos Vives (2018) aparecen /darle vueltas a algo/ (0:35), /llamar/ (0:37) y /no/ (0:53) [<https://bit.ly/395qThj>]; o en la canción-parodia "Mangando" de los Morancos (Cadaval y Cadaval, 2014) observamos /robar/, /a dos velas/, /caradura/, /dinero/, /comer/, /no/ y /nada/ en repetidas ocasiones [<https://goo.gl/BEjTCu>].

- Reportajes: como en el siguiente sobre el sistema de salud español (Montesinos, 2018), donde aparece /matar/ (32:55) [<https://goo.gl/fhzRqe>].

- *Vlogs*: en uno de sus vídeos (Secretosvlog, 2017), la *vlogera* Patry Jordán realiza /comer/ (14:18) [<https://goo.gl/e1NrCW>].

- etc.

Estos materiales audiovisuales reales pueden aprovecharse para presentar los gestos que aparecen en ellos, como el caso de /caradura/ en la película *Ahora o nunca*, pero también para trabajar otros emblemas en torno a la unidad temática donde se enmarquen, por ejemplo, en la película anterior (cuyo argumento se basa en los problemas que suceden en torno a la celebración de una boda) podrían trabajarse /cuernos/, /juntos/, /dinero/ o /pagar/. Para profundizar en la incorporación de los gestos emblemáticos en diferentes unidades temáticas, puede consultarse la publicación de Belío-Apaolaza (2019b).

Por otro lado, también pueden diseñarse materiales adaptados al nivel y a las necesidades de cada grupo de estudiantes. Como ejemplo, pueden consultarse los siguientes vídeos creados por esta autora para sus clases de español inicial I y II, para presentar y trabajar con: (1) la diferencia entre distintas variedades del español para los gestos /miedo/ y /mucho/⁵ [<https://goo.gl/nH2xTW>]; (2) emblemas dentro del campo semántico del dinero, donde se incluye una diferencia intracultural entre España y México [<https://goo.gl/HrvxiX>]⁶; (3) los emblemas /juntos/ y /cuernos/ dentro de la unidad temática de las relaciones [<https://goo.gl/d8mzjM>]; y (4) diferentes emblemas en torno al tema de la comida y los restaurantes [<https://goo.gl/Qzzgfh>].

A propósito de los vídeos anteriores, es interesante emplear materiales donde se incluyan las diferencias no solo interculturales, sino también entre las diferentes culturas de los países hispanohablantes, es decir, la variación intracultural. Para ello, y en relación con lo que previamente explicábamos sobre la importancia de la CNV en la competencia intercultural de los estudiantes, podrán utilizarse ejemplos de malentendidos culturales causados por diferencias emblemáticas.

⁵ Ambos se realizan con la mano vertical y dedos estirados realizando varios movimientos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos. /Mucho/ pertenece a la variedad de España y /miedo/ a Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Salvador y Uruguay (Meo-Zilio y Mejía, 1983: 67-68). La realización de /miedo/ puede observarse en la película peruana *Users* (Alcántara y Rodríguez, 2015: minuto 1:24:00) y /mucho/ en <https://goo.gl/grxrhx> (Garrido y Montalbán, 2018: minutos 2:19 y 4:34).

⁶ Tanto en España como en México se realiza el emblema con significado 'dinero' con las yemas de los dedos índice y corazón de una mano, con sus puntas situadas

3.2. PRÁCTICA DIRIGIDA Y (SEMI)CERRADA

Las actividades de la segunda fase, es decir, de práctica cerrada y dirigida, y de la tercera fase, esto es, de refuerzo semicerrado y dirigido, como ya se ha presentado anteriormente, pueden dividirse en dos tipos de destrezas: identificación / comprensión y producción. A partir de las propuestas recogidas, se ofrecen a continuación una serie de actividades para la práctica y refuerzo de los emblemas. Además de clasificarlas por destrezas, también se tiene en cuenta si los gestos aparecen aisladamente o en contexto.

3.2.1. Actividades de identificación y comprensión

Identificación y comprensión aislada:

- Relacionar emblemas que aparezcan en vídeo aisladamente, que realice el profesor o que se muestren en fotografías e ilustraciones de la parte central, con su significado o exponentes lingüísticos, los cuales se pueden ofrecer en una selección múltiple o en un banco de palabras (práctica cerrada).
- Escribir el significado y/o los exponentes lingüísticos de gestos emblemáticos que aparezcan aisladamente en un vídeo, que sean

hacia arriba, rozando con un movimiento rápido y repetido la yema del pulgar (puede observarse en el siguiente vídeo: <http://bit.ly/2MbU6gB> (Velo Puig-Durán y Gómez Sancha, 2017: minuto 2:49)). En México, además, existe otro emblema con el mismo significado: "el pulgar y el índice de la mano derecha (resto del puño cerrado) en forma de herradura paralelamente al piso o también sesgados, con las yemas separadas a unos 4-5 cm., y representándose así una C con la abertura hacia la izquierda" (Meo-Zilio y Mejía, 1980: 121). Su realización puede observarse en el minuto 11:10 del episodio "Todos somos Cuervos" (núm. 12, temporada 4) de la serie de Netflix *Club de Cuervos* (Chiver, Vargas y Alazraki, 2019).

realizados por el profesor o que se muestren en fotografías o ilustraciones (práctica semicerrada).

IDENTIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN EN CONTEXTO:

- Ordenar partes de un texto que describan el argumento de imágenes (con o sin movimiento, es decir, en pequeños vídeos o en fotogramas) donde aparecen emblemas (cerrada).
- Crear textos para fotogramas o ilustraciones donde aparecen emblemas (semicerrada).
- Crear textos para vídeos sin sonido o con mucho ruido de fondo donde aparecen emblemas (semicerrada).
- Visualizar un vídeo sin sonido donde aparecen gestos e imaginar el contenido del mismo (semicerrada) o escoger entre uno de los contenidos que se ofrecen (cerrada).
- Visualizar un vídeo con sonido y asociar los emblemas con significados y exponentes lingüísticos (cerrada o semicerrada).
- Visualizar un vídeo con sonido e identificar si el uso del gesto es correcto (errores pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos) (cerrada o semicerrada).
- Adivinar la nacionalidad de los personajes de un vídeo solo por sus emblemas.

⁷ En el juego de *charades* se deben adivinar palabras o frases a partir de la mímica de los compañeros.

3.2.2. Actividades de producción

Producción aislada:

- Producir los gestos emblemáticos de manera guiada y aislada directamente después de la presentación para que el profesor pueda observar las dificultades de los estudiantes en la reproducción de las cualidades parakinésicas.
- *Charades*⁷ gestual, la cual también sirve de identificación para el resto de estudiantes.
- Tabú⁸ gestual, donde el elemento buscado, en lugar de ser una palabra o unidad léxica, sea un emblema.
- Juegos como la oca donde en cada casilla se deba producir un emblema diferente.

PRODUCCIÓN EN CONTEXTO I:

- Crear textos donde haya unidades léxicas con emblemas para reproducirlos kinésicamente.
- Rellenar huecos de un texto, pero en lugar de utilizar la unidad léxica, emplear el gesto.
- Representar diálogos utilizando solo gestos, donde aparezcan unidades léxicas asociadas con emblemas.

⁸ El juego del tabú consiste en adivinar una palabra a través de la descripción de un compañero, quien no puede utilizar una serie de términos *tabú* o *prohibidos* en su descripción.

- Crear un diccionario kinésico en formato digital donde los estudiantes se graben a sí mismos, incluyan enlaces de vídeos donde aparezcan los emblemas (proporcionados por el profesor o encontrados por sí mismos), incorporen las unidades léxicas asociadas a los gestos emblemáticos, anoten información pragmática, discursiva y sociolingüística sobre su uso, establezcan comparaciones con la lengua materna, etc. La organización de los emblemas deberá ser escogida por el estudiante dependiendo de sus preferencias o necesidades: por campo semántico, por orden alfabético del núcleo semántico, por extremidades empleadas, por orden de aparición en el curso, por tipo de emblema respecto a la lengua materna u otras L2/LE que conozcan, etc. Este repertorio podrá ser ampliado tanto cuantitativamente, es decir, en número de gestos, como cualitativamente, esto es, en exponentes lingüísticos asociados a cada emblema, en recursos donde se pueden visualizar estos gestos, etc.

PRODUCCIÓN EN CONTEXTO II:

- Dramatizaciones o *role-plays* semicerradas donde se guíe a los estudiantes para que utilicen una serie de unidades léxicas y emblemas.
- Recrear o parodiar vídeos donde aparecen gestos emblemáticos.

En estas segunda y tercera fases deben incorporarse actividades, de comprensión o de producción, donde se compare reflexivamente y se practique el componente emblemático con la lengua materna y se establezcan las diferencias inter- e intraculturales pertinentes. Además, estas actividades pueden desarrollarse presencialmente en clase o también como trabajo fuera del aula para que los estudiantes sigan practicando los gestos de manera más autónoma. Para la tarea individual, además de actividades de identificación y comprensión,

resulta de gran utilidad una producción aislada donde los estudiantes, primero, visualizan los emblemas y, después, se graban a sí mismos reproduciéndolos, como se ha incluido en la propuesta de diccionario kinésico. De esta manera, se puede comparar la producción nativa y su producción extranjera en una visualización conjunta posterior. Además, este ejercicio sirve también para ayudar al profesor a detectar los errores de producción o, dicho de otro modo, lo que Poyatos denomina *acento kinésico extranjero* (Poyatos, 2017: 22) o *acento visual extranjero* (Poyatos, 2017: 44). Tras la revisión de la tarea de los estudiantes, el docente debe ofrecer una retroalimentación donde se indique en qué gestos necesita más práctica y cómo llevarla a cabo.

3.3. PRÁCTICA SEMIDIRIGIDA Y ABIERTA

En cuarto lugar, Cestero (2017a: 1113) propone actividades semidirigidas y abiertas para conseguir la adquisición donde los signos no verbales se utilicen en interacciones naturales y espontáneas. En este estadio, además de dramatizaciones y *role-plays*, sugerimos tareas conectadas con la realidad de la lengua: por ejemplo, la creación de un vídeo para *youtube* donde los estudiantes expliquen las diferencias culturales entre un país hispanohablante y su país de origen, de manera que incluyan diferentes signos no verbales (entre ellos, gestos emblemáticos) con otros culturemas y elementos de la lengua. Además, los alumnos podrían presentarse a concursos reales como *Spanish in a day*, organizado por *Con C de*

Cine y dirigido a estudiantes de español de todo el mundo⁹. Para participar, se debe grabar un vídeo donde aparezcan situaciones interculturales, se incluyan reflexiones conscientes y críticas, y se demuestre la superación de estereotipos. Por ello, la CNV y los emblemas serían un excelente ejemplo como tema en el que basar el vídeo.

3.4. EVALUACIÓN

Tras una progresión didáctica para el aprendizaje de estos gestos, consideramos adecuado añadir en último lugar actividades que evalúen ese aprendizaje. Anteriormente dábamos cuenta de la poca atención que ha recibido la evaluación de los signos no verbales en las clases de L2/LE. Para el caso de los emblemas, nos encontramos ante la misma situación, no se ha localizado ningún trabajo que trate reflexiva ni sistemáticamente la evaluación de estos gestos. A continuación, se exponen algunas reflexiones que pueden tenerse en cuenta a la hora de decidir qué tipo de actividades y el contenido de estas como parte del proceso evaluativo.

En primer lugar, para la evaluación donde los estudiantes reciben una calificación, como criterio pedagógico consideramos que deben diseñarse pruebas cuya naturaleza ya conozcan los estudiantes de antemano. Dicho de otro modo, deben ser actividades similares a las que ya han realizado como actividades de práctica, refuerzo o adquisición a lo largo de la instrucción, como las que se han presentado a lo largo de este trabajo.

En segundo lugar, para obtener una visión completa del aprendizaje de los emblemas, es adecuado aplicar diferentes tipos de evaluación. Por ello, deben tenerse en cuenta diversos factores, como son: (1) el nivel de ejecución y los elementos considerados (evaluación holística/global del uso de los emblemas en la comunicación *vs.* analítica, donde se evaluarán aspectos concretos, por ejemplo, la realización correcta de la forma); (2) las habilidades y destrezas implicadas; (3) el momento de la evaluación (formativa / continua *vs.* sumativa / en un momento concreto), donde, además de concebir la evaluación como parte final de la progresión didáctica, también se puede incorporar en diferentes puntos del aprendizaje de manera formativa; y (4) el agente o responsable de la evaluación (profesor *vs.* estudiantes –a sí mismos o a sus compañeros). Con respecto a esto último, para que los estudiantes desempeñen un papel activo y reflexionen sobre su grado de control y progreso, es conveniente incorporar la autoevaluación y la coevaluación como parte de la evaluación continua y formativa. Ambas deben prestar atención a aspectos concretos, estar guiadas por el profesor y enfocarse tanto en los errores como en los logros.

En tercer lugar, para una evaluación sumativa completa deben crearse pruebas donde se integren diferentes actividades que midan las cuatro dimensiones del emblema (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos) a través de distintas habilidades (comportamentales, cognitivas y afectivas) y destrezas (exposición, interacción y comprensión oral: audiovisual o visual), así como a través de diferentes tipos de práctica (libre, semicontrolada o controlada). Recordamos que anteriormente se cuestionaba si el objetivo para el aprendizaje de los signos no verbales en el aula debería incluir, además de la identificación y comprensión, la

⁹ Para más información sobre este concurso, pueden consultarse los siguientes enlaces: <http://spanishinaday.com/> y <http://www.concedecine.com/>.

producción. Ya hemos adelantado la complejidad de resolver este asunto, el cual deberá recibir una atención específica a cada signo no verbal y contexto de aprendizaje. Para el caso de los gestos emblemáticos, no obstante, hemos determinado que son apropiadas los dos tipos de actividades, por lo que ambas también deben reflejarse en la evaluación. A este respecto, es importante que la producción de los estudiantes sea grabada en vídeo, visualizada y evaluada posteriormente por tres motivos: (1) asegurar una evaluación lo más objetiva posible donde se puedan analizar detenidamente las realizaciones kinésicas de los gestos, (2) para que en el momento de la producción en vivo el docente tenga el papel de observador y no de examinador (y se contribuya, así, a calmar la ansiedad de los estudiantes) y (3) disponer de la muestra lingüística para posibles revisiones donde los alumnos quieran consultar sus resultados.

4. CONCLUSIONES

Para garantizar el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE, los estudiantes deben tener la oportunidad de practicarlos a través de una secuenciación didáctica que comience con una presentación explícita, seguida por actividades de práctica y refuerzo y la culminación en actividades para la adquisición (Cestero, 2004, 2017a). Además, en esa secuenciación es importante tener en cuenta las orientaciones pedagógicas en torno al desarrollo de la competencia intercultural. Así, las actividades deben favorecer que los estudiantes adquieran una serie de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que reflejen, en primer lugar, el conocimiento no verbal del español y los valores culturales que poseen los signos no verbales, así como la capacidad de ponerlos en práctica en la comunicación; en segundo lugar, las actitudes positivas hacia estos signos no verbales de manera que se eviten situaciones incómodas o

desagradables, prejuicios y estereotipos; y, en tercer lugar, las estrategias para poder establecer diferencias entre culturas y actuar como mediadores interculturales ante malentendidos producidos por la CNV.

En el caso concreto de los gestos emblemáticos, la presentación puede realizarse a través de materiales reales o mediante materiales creados por el profesor que se ajusten al nivel y a las necesidades concretas de los estudiantes. Para ello, es preferible utilizar vídeos, aunque imágenes de la parte central del emblema también pueden ser útiles si se acompañan de la representación completa por parte del profesor. Asimismo, la presentación puede comenzar con el exponente lingüístico asociado y de ahí llegar al emblema o, al contrario, partir del gesto y seguidamente trabajar las diferentes unidades léxicas asociadas. Además, se pueden presentar aisladamente (donde se observan mejor los rasgos formales) o en contexto (donde se obtiene la información discursiva, pragmática y sociolingüística). La combinación de todas las anteriores es lo más adecuado para obtener una visión completa y pormenorizada de las cuatro dimensiones del emblema (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos).

Las actividades de la segunda fase (práctica cerrada y dirigida) y de la tercera fase (de refuerzo semicerrado y dirigido) se pueden dividir en destrezas de identificación/comprensión y producción. En ellas se han ofrecido una lista de ejemplos de actividades para realizar en el aula, donde también se ha tenido en cuenta si los emblemas aparecen aisladamente o en contexto. En estas fases, por un lado, se compara reflexivamente y se practica el componente emblemático con la lengua materna y, por otro lado, se establecen las diferencias inter- e intraculturales pertinentes. En la fase de actividades semidirigidas y abiertas para conseguir la adquisición, además de dramatizaciones y *role-plays*, se han propuesto tareas conectadas con la realidad de la

lengua. En este estadio es necesario prestar atención a la adecuación sociolingüística y al valor pragmático de los gestos.

Por último, deben llevarse a cabo actividades de evaluación que permitan medir el aprendizaje y el desarrollo de la competencia emblemática de los estudiantes. Es aconsejable que estas actividades (1) sean similares a las practicadas anteriormente en el aula, (2) cubran tanto la identificación y comprensión como la producción y (3) se desarrollen sumativa y formativamente. Además, junto con la evaluación del profesor, la coevaluación y la autoevaluación pueden resultar muy provechosas para la implicación y la responsabilidad de los estudiantes en el aprendizaje de los gestos emblemáticos.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS CITADAS

ACTFL-P21 (2011): *21st Century Skills Map*. Washington, DC: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Aguaded Pérez, A., B. Cuenca, I. Ripoll y P. Lorente Fernández (2014): "Esto me viene al pelo. La importancia del lenguaje no verbal en el aula de ELE", en N.M. Contreras Izquierdo (ed.): *La enseñanza del español como L2/LE en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional de la ASELE*. Jaén, 2013, 731-741.

Antes, T.A. (1996): "Kinesics: The Value of Gesture In Language and in the Language Classroom", *Foreign Language Annals* 29(3), 173-176.

Balboni, P.E. (2004): *Parole comuni culture diverse*. Venecia: Marsilio.

Belío-Apaolaza, H.S. (2019a): "La naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas: una propuesta de representación", *Círculo de Lingüística Aplicada a la comunicación* 80, 115-134.

Belío-Apaolaza, H.S. (2019b): "La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 12, 1-25.

Betti, S. y V.V. Costa (2006): "Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual", en E. Balsameda Maestu (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja (27-30 /09/2006 Logroño)*. Logroño: Universidad de la Rioja, 365-377.

Blanco Santos, C. (1998): "La comunicación y su relación con la cultura", en A.M. Cestero (coord.): *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 17-36.

Busà, G.M. (2015): "Teaching learners to communicate effectively in the L2. Integrating body language in the student's syllabus", *Linguae e Linguaggi* 15, 83-98.

Cestero Mancera, A.M. (1998): "El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", en A.M. Cestero (coord.): *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 7-16.

Cestero Mancera, A.M. (1999): *La comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Cestero Mancera, A.M. (2004): "La comunicación no verbal", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, 593-618.

Cestero Mancera, A.M. (2017a): "La comunicación no verbal", en A.M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1051-1122.

Cestero Mancera, A.M. (2017b): "Comunicación no verbal y diversidad cultural: necesidades y recursos en EL2 y ELE", en D.G. Níkleva (ed.): *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Berna: Peter Lang, 339-382.

Ciarra Tejada, A. (2012): "El lenguaje no verbal: los diccionarios de gestos disponibles en la red como recurso de enseñanza / aprendizaje en ELE. Propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)", en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.): *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. XXII Congreso Internacional de la ASELE*. Valladolid, 2011. Valladolid: Universidad de Valladolid, 185-194.

Consejo de Europa e Instituto Cervantes (trad.) (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

Corbett, S. y J. Moore (1981). "Teaching non-verbal communication in the Second Language Classroom", en M.W. Conner (ed.): *A Global Approach to Foreign Language Education*. Skokie: National Textbook Company, 83-92.

Darn, S. (2005): "Aspects of Nonverbal Communication", *The Internet TESL Journal* XI 2. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web:
<https://goo.gl/qHEJ4q>

Duque de la Torre, A. (1998): "Repertorio de gestos en una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE", en A.M. Cestero (coord.): *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 53-78.

Ekman, P. y W. Friesen (1969): "The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding", *Semiotica* 1, 49-98.

Fitch, K.L (1985): "Teaching nonverbal communication in the ESL classroom", *Cross Currents* 12(1), 15-25.

Forment Fernández, M.M. (1997): "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE", *Frecuencia-L4*, 27-31.

García García, M. (2002): "El lugar de la comunicación no verbal en la clase de español", en J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.): *Forma: Interculturalidad*. Alcobendas: SGEL, 137-160.

García García, P. (2004): "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua", *Zona Frecuencia L. Cultura e Interculturalidad. La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española*. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/x7bneH>

Hall, E.T. (1963): "A System for the notation of proxemic behavior", *American Anthropologist* 65(5), 1003-1026.

Hernández Sacristán, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.

Hidalgo del Rosario, A.V. (2012): *Cultura y comunicación no verbal en la clase de EL2/LE con estudiantes sinófonos*. Trabajo de fin de Máster de la Universidad de Gran Canaria, *Biblioteca redELE*. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/ana-vanessa-hidalgo.html

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Johanson, M. (2015): "Diez cosas que los extranjeros encuentran difíciles de manejar cuando hacen negocios en América Latina", *BBC Mundo*. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/bBo9dC>

Jourard, S.M. (1966): "An exploratory study of body accessibility", *British Journal of Social and Clinical Psychology* 5, 221-231.

Liddicoat, A. y A. Scarino (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Nueva York: Wiley-Blackwell.

Lonergan, J. (1984): *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Madrigal López, M.J. (1998): "Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera", en A.M. Cestero (coord.): *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 89-104.

Martínez Díaz, M.P. (1998): "Maneras y posturas: su inclusión en la enseñanza del español como lengua extranjera", en A.M. Cestero (coord.): *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 79-88.

Meo-Zilio, G. y S. Mejía (1983): *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica*, vol. II. Bogotá: Instituto Caro Cuervo.

Meyer, M. (1991): "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners", en D. Butjes y M. Byram (eds.): *Developing Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 136-159.

Miquel López, L. (2004): "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la*

formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Alcobendas: SGEL, 511-532.

Monterubbianesi, M.G. (2011): *La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación didáctica de E/LE*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Morain, G. (1978): *Kinesics and Cross-Cultural Understanding. Language in Education: Theory and Practice 7*. Arlington: Center for Applied Linguistics.

Muñoz López, J.J. (2008): "Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE", Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija, *Biblioteca virtual redELE*, 8. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web:

<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamaister/2-semester/munoz-l.html>

Níkleva, D. (2012): "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera", *RESLA* 25, 165-187.

Oliveras, A. (2005): "La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE", *Mosaico* 16, 24-26.

Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (2003): "La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación", *Revista de Investigación Lingüística*, VI(2), 67-83.

Poyatos, F. (2017): "La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera", en A. M. Cestero (dir.): *E-eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.

Rivers, W. (1983): *Communicating Naturally in a Second Language: theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saldaña Rosique, A. (2006): "Signos no verbales alemanes y españoles: estudio comparativo", *Biblioteca virtual redELE*, 5. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web:

<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaister/1-semester/saldana-r.html>

Schmidt, S. (2013): *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Simón Cabodevilla, T. (2011): "La comunicación no verbal en la clase de ELE. Propuesta Práctica", en Instituto Cervantes: *Actas del I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en India / Instituto Cervantes de Nueva Delhi*. Nueva Delhi: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2011/18_simon.pdf

Soler-Espiauba, D. (2009): "Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L", *Estudios de lingüística: E. L. U. A.* 3, 215-248.

Soudek, M. y L.I. Soudek (1985): "Nonverbal channels in language learning", *ELT Journal*, vol. 39(2), 109-114.

Surkamp, C. (2014): "Non-verbal communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities", *Scenarió* 8(2), 28-43.

Vaz Orta, V. (2013): *La comunicación no verbal en la Península Ibérica: Análisis contrastivo entre España y Portugal*. Memoria de fin de máster. Comillas: Universidad de Cantabria.

Vilà, R. (2003): "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación", en J. Perera (ed.): *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.

RECURSOS AUDIOVISUALES

Alcántara, C. (prod.) y T. Rodríguez (dir.) (2015): *Lusers* [cinta cinematográfica]. Perú y Chile: Tondero Films y Bamboosa.

Alvarado, D. (prod.) y D. Quemada-Díez (dir.) (2013): *La Jaula de Oro* [cinta cinematográfica]. México: Animal de Luz Films, Machete Producciones.

Cadaval, C. y J. Cadaval, "Los Morancos" (05/11/2014): *Mangando* [archivo de vídeo]. Forraje films. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web:

<https://goo.gl/HsDkLe>

Chiver, M., M. Vargas (prods.) y G. Alazraki (dir.) (2019): "Todos somos Cuervos" episodio 12, temporada 4 [Capítulo de serie]. En M. Chiver y M. Vargas, *Club de Cuervos*. México: Netflix y Alazraki Entertainment.

Elle España (24/04/2017): *Sara Carbonero entrevista a India Martínez* [archivo de vídeo]. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/DmvY3a>

Gardeazabal, J. (prod. ejec.) (2007): *Vaya semanita: Hablar por gestos* [programa de televisión]. San Sebastián: Pausokoa, EITB. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/MDF3G5>

Garrido, T. y C. Montalbán (prods.) (01/03/2018): "Chica Fitness contra los haters" [archivo de vídeo], en *Vodafone Yu* [programa de televisión]. España: Los 40 Principales, Vodafone y Wink TTD. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/grxrhx>

Montesinos, X. (prod. ejec.) (30/04/2018): *En el punto de mira* [programa de televisión]. España: Unicorn Content. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/fhzRqe>

Ramos, P. (prod. ejec.) y M. Ripoll (dir.) (2015): *Ahora o nunca* [cinta cinematográfica]. España: A. I. E. Atresmedia Cine; AXN; Canal+ España; Telefónica Studios.

RTVE (2018): *Paquita Salas entrega el Goya a Actriz Revelación* [archivo de vídeo]. [consulta: 23/11/2020] Disponible en la web: <https://goo.gl/6wAbjy>

Secretosvlog (21/05/2017): *Cómo fue realmente mi experiencia en el festival de Cannes* [archivo de vídeo]. [consulta: 23/11/2020]
Disponible en la web:
<https://goo.gl/e1NrCW>

Subirats, X. (prod. ejec.) (23/01/2019): "La Resistencia: Entrevista a Laia Sanz" [archivo de vídeo]. En *La Resistencia* [programa de televisión]. España: El Terrat y Movistar+. [consulta: 23/11/2020]
Disponible en la web:
<http://bit.ly/2YQBMek>

Torres, D. y Vives, C. (19/07/2018): *Un poquito* [archivo de vídeo]. Sony Music Entertainment US, Latin LLC. [consulta: 23/11/2020]
Disponible en la web:
<https://bit.ly/395qThj>

Velo Puig-Durán, L. y G. Gómez Sancha (25/12/2017): "Odio la Navidad" [Archivo de vídeo]. En *Sin Filtros* [programa de televisión]. España: Cuerdos de Atar Producciones S.L. [consulta: 23/11/2020]
Disponible en la web:
<http://bit.ly/2MbU6gB>

FECHA DE ENVÍO: 24 DE NOVIEMBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 DE DICIEMBRE DE MES DE 2020