

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*  
CIESE-Comillas – UC  
Año académico 2018/2019

# EL VALOR COMUNICATIVO DEL SILENCIO EN EL AULA DE ELE

Trabajo realizado por: María Palomo Díaz

Dirigido por: Manuel Martí Sánchez

## Índice de contenidos

<b>RESUMEN.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: Comunicación y cultura.....</b>	<b>10</b>
1.1 Comunicación y cultura en el aula de ELE.....	12
1.2 Competencia comunicativa intercultural.....	14
1.3 Competencia cultural en la enseñanza de ELE.....	17
<b>CAPÍTULO 2: Comunicación no verbal.....</b>	<b>21</b>
2.1 Origen.....	22
2.2 Comunicación no verbal en ELE.....	24
2.3 Su tratamiento en PCIC y MCER.....	25
<b>CAPÍTULO 3: El silencio dentro de la comunicación no verbal.....</b>	<b>26</b>
3.1 Los silencios positivos.....	30
3.2 El silencio en la poesía y la filosofía.....	31
3.3 Los silencios negativos.....	32
3.4 Diferencias culturales y conflictos comunicativos.....	34
3.5 <i>La vía silenciosa</i> .....	35

<b>PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>40</b>
<b>1. Ficha de la propuesta didáctica.....</b>	<b>40</b>
1.1 Nivel y destinatarios.....	40
1.2 Tipo de actividad.....	40
1.3 Objetivos.....	40
1.4 Destrezas predominantes.....	40
1.5 Contenidos.....	41
1.6 Dinámica.....	41
1.7 Material necesario.....	41
1.8 Duración.....	41
1.9 PCIC.....	41
1.10Desarrollo.....	42
<b>2. Propuesta didáctica.....</b>	<b>44</b>
 <b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>54</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>55</b>

## Resumen

Existe una gran tradición en la filosofía y las religiones de defensa del silencio, como el clima imprescindible para la escucha; pero su observación en el campo de la comunicación no verbal ha tardado en llegar. Desde la convicción de su importancia en el proceso comunicativo, el presente Trabajo de Fin de Máster analiza el silencio como signo no verbal y propone su integración en el aula de Español como Lengua Extranjera.

Este análisis del silencio conducirá a la necesidad de trabajar las diferencias culturales dentro de las aulas de segundas lenguas, así como los diferentes sistemas y signos de la comunicación no verbal de cada una de ellas. Esto, sin duda facilitará el proceso de aprendizaje de los alumnos y los ayudará a desenvolverse en contextos sociales reales en la lengua meta.

**Palabras clave:** Comunicación no verbal, Interculturalidad, Español como Lengua Extranjera, Silencio, Competencia cultural.

## Abstract

Language is multifaceted, constructed but not only grammar and syntax, but of signs and systems of nonverbal communication. Analysis of these silent moments will shed light on the cultural systems within language, thus leading to the implementation of these tools in teaching. This will undoubtedly facilitate the student's learning process and help them to develop language skills in appropriate social contexts within the target language.

**Key Words:** Nonverbal communication, Interculturality, Spanish as a Foreign Language, Silence, Cultural competence.

# INTRODUCCIÓN

El silencio es un fenómeno comunicativo con diferentes valores socioculturales y pragmáticos, por lo que su conocimiento obliga a estudiar en qué situaciones se produce y qué contenido transmite en cada una de ellas. A ello hay que añadir que siendo un hecho universal su interpretación depende mucho de las diferencias culturales.

El silencio existe en igual medida que el lenguaje, de tal manera que no podría existir el uno sin el otro. Como dijo O. Paz en su discurso de inauguración del Congreso Internacional de la Lengua Española de Zacatecas (México) en 1997:

Desde el principio el poeta sabe, obscuramente, que el silencio es inseparable de la palabra, es su tumba y su matriz, la letra que lo entierra y la tierra donde germina. Los hombres somos hijos de la palabra, ella es nuestra creación; también es nuestra creadora, sin ella no seríamos hombres. A su vez la palabra es hija del silencio: nace de sus profundidades, aparece por un instante y regresa a sus abismos.

Más prácticamente, la consideración del silencio resulta necesaria a la hora de aprender una lengua extranjera, por su mucho contenido comunicativo cuya comprensión puede ser fundamental en una buena interacción. Además veremos que el uso del silencio está estrechamente relacionado con el contexto cultural, por lo que deben entenderse de forma simultánea.

Las funciones y valores asignados al silencio son muchos y variados. Todos ellos tienen una alta carga cultural, de modo que no podremos analizar sus usos sin adscribirlos a una cultura determinada. Su significado pragmático puede inferirse en virtud de su posición y su relación con los demás signos verbales y no verbales. De hecho, la combinación del silencio con otros signos es tan variable como la que se produce en la verbalidad. (Méndez Guerrero, 2016: 170)

Esta importancia del silencio en el funcionamiento comunicativo se completa con su valor en sí mismo como la base de la reflexión e introspección humanas. Para alcanzar el conocimiento interior pleno es necesario encontrar la ausencia de sonido, de palabras y de interrupciones. Como bien mencionó Martí (2004) “el silencio representacional, vinculado a nuestro lenguaje interior, nos ayuda a conocernos mejor”.

Esta perspectiva nos lleva a analizar los silencios positivos por un lado, aquellos que favorecen la comunicación a través de la cavilación y la reflexión de la lengua, y por otro los silencios negativos, obstáculos que generan en el individuo sentimiento de soledad y provocan inseguridades que dificultan la introspección y en consecuencia el adecuado uso de la lengua.

El presente trabajo se divide en dos partes principales: el marco teórico y una propuesta práctica enfocada a tratar el precedente contenido teórico. En primer lugar se presenta el contenido temático, donde reflexionaremos sobre la definición de la comunicación y comunicación no verbal (a partir de ahora, CNV), y analizaremos los signos que se encuentran dentro de ella, entre ellos el silencio que será el objetivo principal, como ya hemos comentado. Dentro de este apartado diferenciaremos los grandes grupos de silencios que se observan desde la perspectiva de la didáctica de ELE: silencios positivos y silencios negativos. En relación con el primer grupo, se reflexionará sobre la perspectiva poética y filosófica del silencio y el beneficio que este supone para las habilidades comunicativas del ser humano.

En cuanto a los silencios negativos, recapitaremos sobre las diferencias culturales que existen respecto a la utilización y percepción de los silencios en las diferentes culturas y los conflictos comunicativos que estas interferencias pueden ocasionar entre los interlocutores.

Por último, se abordará el concepto de *la vía silenciosa* o *the silent way* en inglés, que propone una nueva metodología para introducir el método comunicativo en las aulas de ELE a través del silencio del docente.

Tras este marco teórico, el trabajo se completa con la presentación de una propuesta didáctica que pretende introducir dentro del aula de ELE el silencio desde un enfoque comunicativo a través de una secuenciación de actividades. Se trabajarán, en primer lugar, algunos aspectos culturales relevantes de España a través de la interacción grupal de la clase para ubicar a los estudiantes y crear un ambiente de confianza. Progresivamente se les hará ver que la cultura no solo influye en aspectos como la gastronomía y la música, sino también en la forma de comunicarnos y se les inducirá a la reflexión sobre las diferencias comunicativas y conductuales presentes en la clase.

Una vez comprendido este hecho, se introducirá el concepto del silencio como elemento determinante en la comunicación y se reflexionará sobre su uso en la lengua española a través una actividad basada en *la vía silenciosa* de Caleb Gattegno.

Los objetivos generales que pretende alcanzar este trabajo fin de máster son los planteados a continuación:

- Análisis y reflexión sobre la relación de los conceptos de comunicación y cultura dentro del contexto de la enseñanza de ELE: exposición del enfoque comunicativo como método de aprendizaje ligado al contexto cultural.
- Presentación del término *interculturalidad* en un contexto educativo.
- Enfoque de la *comunicación no verbal* dentro del aula de ELE.
- Análisis del significado del silencio en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.
- Distinción entre silencios positivos y silencios negativos.
- Realización de una secuencia didáctica que facilite la inmersión cultural y la asimilación de las diferencias comunicativas entre la L1 y la lengua meta, así como la comprensión de los usos adecuados de los silencios en esta última.

Desde los griegos, la enseñanza de segundas lenguas ha sido objeto de interés, y las metodologías propuestas han aumentado en los últimos años ya que los expertos no dejan de buscar la perfección de los métodos. Los aplicados más frecuentemente son el método tradicional, el directo, el audio lingual y desde hace unas décadas, el comunicativo. El más antiguo es el método tradicional, también conocido como “de gramática y traducción”. Según Hernández Reinoso (2000), el método tradicional se basaba en la repetición y traducción de elementos gramaticales para facilitar la adquisición de nuevas palabras y nuevas estructuras: “En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción” (Hernández Reinoso, 2000: 142).

Como reacción a este método surgió el método directo, cuyo objetivo principal era la adquisición de la L2 ignorando los conocimientos de la L1 para evitar que se llevasen a caso traducciones de una lengua a otra. Rechaza los ejercicios de traducción ya que pretende “establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las

acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna” (Hernández Reinoso, 2000: 143).

Por otro lado, el método audio lingual se basa en la repetición de oraciones y de diálogos con el objetivo de que los estudiantes consigan expresarse sin errores. Según Hernández Reinoso (2000): “Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición”

Por último, el método comunicativo principalmente pretende capacitar al alumno para desenvolverse en conversaciones reales en la lengua meta. “Entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad” (Hernández Reinoso, 2000: 148). Será desde la perspectiva de este último como se enfocará el análisis del silencio en este trabajo

En primer lugar se realizará un análisis de la influencia del contexto cultural en el ámbito comunicativo de los hablantes, así como su posible adaptación dentro del aula de ELE. El marco cultural en que se engloban las lenguas afecta directamente a su uso, por lo que su estudio dentro de las aulas de lenguas extranjeras será esencial para garantizar un aprendizaje óptimo y productivo.

Posteriormente analizaremos el concepto de competencia comunicativa intercultural y su introducción a la didáctica de lenguas extranjeras con el objetivo de conseguir intercambios comunicativos satisfactorios entre los estudiantes de a L2. Esto nos llevará a determinar hasta qué punto la lengua es protagonista en este proceso y pasaremos a plantearnos la importancia del tratamiento de la CNV de igual manera que se hace con el lenguaje.

Analizaremos de dónde procede y qué significados tiene la CNV y su aplicación a las aulas de enseñanza de segundas lenguas desde una perspectiva comunicativa, así como su distinción dentro del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante MCER).

Desarrollado el concepto general de CNV, se abordará de forma más específica el silencio como signo perteneciente a esta categoría comunicativa. Se realizará un análisis de la funcionalidad y significación del silencio dentro de la cultura española así como sus usos más frecuentes. También se propondrá una distinción entre las dos categorías principales de silencios existentes: positivos y negativos. Así como el uso apropiado de los silencios positivos puede propiciar un buen aprendizaje dentro del aula, los silencios negativos suponen un obstáculo para el proceso de aprendizaje por lo que debemos observar atentamente por qué y cómo se generan para impedir que esto suceda.

Para concluir, ante este último punto argumental, se propone una secuencia didáctica cuyo objetivo final es hacer conscientes a los estudiantes del uso adecuado del silencio en la lengua española. Para llegar a este punto se introducen previamente determinadas actividades que pretenden trabajar aspectos culturales tanto conductuales como comunicativos para introducir a los alumnos la idea de que la lengua en sí misma no es lo único que se ha de comprender para poder comunicarse en la lengua meta.

# MARCO TEÓRICO

## 1. Comunicación y cultura

El ser humano es un ser social por naturaleza, lo que siempre le ha llevado a buscar recursos para interactuar y transmitir sus sentimientos y emociones a sus iguales. Este proceso en el que se emiten y reciben mensajes de otros individuos se denomina comunicación:

La comunicación es un proceso constante y permanente. Los individuos somos seres sociales que intercambiamos mensajes continuamente, es decir, enviamos señales a los que nos rodean y, al mismo tiempo, inferimos las que ellos nos transmiten. (Méndez Guerrero, 2016: 170)

La comunicación humana comenzó siendo exclusivamente un acto corporal, pues el instinto de supervivencia desarrolló determinadas habilidades sociales que potenciaron la capacidad de emitir y recibir mensajes de otros individuos a pesar de carecer de habilidades lingüísticas: “Las capacidades comunicativas que los *actores* humanos han desarrollado más que sus antecesores animales, reflejan tanto las determinaciones de las necesidades naturales como de las sociales” (Martín Serrano, 2007: 2). Progresivamente las aptitudes del ser humano fueron progresando hasta dar lugar al lenguaje hablado, un sistema de signos que ha ido evolucionando en el tiempo y que actualmente se encuentra diferenciado en comunidades de hablantes, dando lugar a lo que conocemos como “idiomas”.

En ese tiempo, en el que al tiempo avanzan hominización y humanización se crean los cuerpos expresivos; los instrumentos comunicativos; los lenguajes; los universos de la indicación y de la referencia que solo existen en y por la comunicación humana; se inventa la verdad, lo prohibido, lo imposible (Martín Serrano, 2007: 3).

Este proceso en que se consigue hacer llegar un mensaje de un interlocutor a otro a través de las palabras se denomina comunicación oral, e independientemente del idioma ante el que nos encontremos, para que sea plenamente satisfactorio tienen que darse los siguientes elementos:

- Emisor: es la persona que emite el mensaje
- Receptor: es la persona que recibe y que comprende el mensaje. Si el receptor no capta lo que el emisor quiere transmitir, se consideraría que el acto de comunicación ha fallado.
- Mensaje: Información que el emisor transmite y el receptor debe recibir.
- Canal: Medio a través del cual se envía el mensaje. Por ejemplo a través del aire cuando hablamos, por carta, por e-mail...
- Código: Forma en que se transmite el mensaje. Por ejemplo, cada lengua existente en el mundo es un código con sus respectivos signos y señales.
- Contexto: Situación en que se transmite el mensaje (hora, lugar, entorno...)

El acto del habla o comunicación oral puede categorizarse en cuatro grupos en base a la finalidad que quiera alcanzar cada uno de ellos. De acuerdo con Searle, podemos encontrarnos ante actos del habla **asertivos** (afirmar o negar), **directivos** (pedir o convencer), **compromisivos** (condicionar la conducta del hablante), **expresivos** (manifestar una idea o sentimiento) o **declarativos** (modificar la realidad). Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC):

Los actos de habla asertivos dicen algo acerca de la realidad: [*el teatro estaba lleno*]; los directivos pretenden influir en la conducta del interlocutor: [*no te olvides de cerrar con llave*]; los compromisivos condicionan la ulterior conducta del hablante: [*si tengo tiempo pasaré a saludarte*]; en los expresivos el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes: [*lo siento mucho, no quería molestarle*] y los declarativos modifican la realidad [*queda rescindido este contrato*]. (Martín Peris (dir). 2018)

Pero el habla no es el único medio que el ser humano utiliza para transmitir estos mensajes. Las últimas investigaciones lingüísticas han demostrado que un alto porcentaje del contenido comunicativo se encuentra en los signos no verbales (contacto visual, gestos, expresión facial...). Esto implica que podemos agrupar las formas de comunicación en dos grandes categorías que actualmente suelen darse simultáneamente: comunicación verbal y la CNV.

## 1.1 Comunicación y cultura en el aula de ELE

El tratamiento de la lengua desde un punto de vista más comunicativo se está haciendo cada vez más frecuente dentro del aula de ELE desde el surgimiento de la metodología comunicativa en el siglo XX. Este nuevo enfoque no hace referencia únicamente a aspectos como la literatura, el cine o la gastronomía, sino que engloba el tratamiento de las características socioculturales y pragmáticas mucho más profundas y más difíciles de experimentar dentro de un aula. Se trata principalmente de involucrar al estudiante en un contexto real y enseñarle a desenvolverse ante problemas comunicativos que pudieran surgir ante el uso de la lengua meta en situaciones concretas, comprendiendo y utilizando no solo el lenguaje, sino también los signos no verbales de dicha lengua.

Además el enfoque comunicativo plantea una visión diferente del tratamiento de la gramática dentro de la clase, teniendo como objetivo principal que los alumnos utilicen la gramática para comunicar y no tanto para realizar oraciones perfectas carentes de errores. Rodríguez Díez (2010) lo define como “cubrir prioritariamente las necesidades comunicativas de los alumnos, por encima de las limitaciones lingüísticas”.

Hasta hace un par de décadas se consideraba que cualquier error gramatical suponía un fracaso en el proceso de aprendizaje del estudiante y la labor del docente era corregir cualquier equivocación. Actualmente la intención principal es que los estudiantes sean capaces de transmitir sus ideas y de comunicarse con los demás aunque no utilicen la gramática a la perfección para llegar a este fin. El profesor ha de guiar al alumno en este proceso e inculcar la idea de que cometer errores es natural y es algo que se puede corregir mientras se hace uso de la lengua. Según Collantes Cortina:

Tenemos que conseguir que nuestros alumnos pierdan el miedo a equivocarse y a cometer errores en clase. Hay que conseguir, aunque a veces sea una tarea difícil, que vean el error como algo positivo y que les va a servir para aprender. Si desde un principio hablamos con nuestros alumnos sobre el error y les mostramos que forma parte del proceso, creo que tendremos mucho ganado (Collantes Cortina, 2012: 8)

Para llevar a cabo esta metodología dentro del aula de ELE se fomenta la participación en clase y se incita a los estudiantes a interactuar entre ellos haciendo uso de la lengua meta para desarrollar las habilidades comunicativas. La práctica conversacional es uno de los puntos clave del desarrollo de este método.

Las razones fundamentales por las que la conversación y su enseñanza han alcanzado tal prioridad son dos: la consideración de que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser conseguir que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada, y la conversación es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana, y, además, la constatación de que únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos. (Cestero Mancera, 2012: 33)

Antes de la aparición del enfoque comunicativo se dominaba el enfoque tradicional o estructuralista, centrado en la gramática y casi dissociado de la cultura. El estudio de esta era muy superficial e incluso, en ocasiones, se presentaba de manera distorsionada, y no ayudaba a los estudiantes a conocer aspectos que verdaderamente les ayudasen a integrarse en la cultura de la lengua meta.

El tratamiento didáctico que recibía la cultura era, en general, muy superficial y se reducía a una galería de estereotipos acerca de España y los españoles, casi expuestos de manera anecdótica y accesoria, lo que fomentaba el asentamiento de ideas preconcebidas por el estudiante. (Calayeta Gil, 2014: 207)

Existen diferentes estudios que afirman que no se puede aprender una lengua satisfactoriamente si no se conoce igualmente la cultura que la rodea y el contexto social en que se utiliza. El hecho de conocer la gramática no va a ayudarnos a desenvolvernos ante situaciones culturales que desconozcamos, por lo que es imprescindible introducir este concepto en el aula para preparar a los estudiantes a actuar correctamente ante situaciones reales.

Para conseguir que los estudiantes se sientan motivados es imprescindible saber buscar sus intereses y fomentar la participación activa en clase. El aprendizaje del lenguaje a través del crecimiento y del interés personal y de la cultura se denomina *motivación integrativa*, la cual implica que el aprendizaje de la lengua se lleve a cabo con la finalidad de poder relacionarse e integrarse en la comunidad de habla: “En relación con el concepto de motivación de tipo integrativo (orientada a conocer no solo la lengua, sino su cultura), opinamos que sin una correcta asimilación de ese binomio un

estudiante nunca logrará alcanzar una correcta adquisición de la LE” (Di Franci, 2006: 280)

Para que el estudiante desarrolle este sentimiento de integración cultural y lingüística será primordial el apoyo del docente dentro del aula, pues será quien tenga el papel de motivarle y ayudarle a crear una imagen positiva de sí mismo frente a estos aspectos nuevos para él.

Para poseer ese deseo de integración en el sentido de conocer la cultura, interactuar con la comunidad lingüística e intentar analizar la situación desde una postura abierta e intercultural, es importante para el estudiante tener una “imagen idealizada” de sí mismo en la LE que sea positiva. Es decir, es esencial en primer lugar visualizarse como hablante de la LE de manera positiva para poder desarrollar ese deseo de integración y comunicación intercultural. (Moreno Bruna, 2013: 12)

## 1.2 Competencia comunicativa intercultural

La introducción del concepto de competencia comunicativa intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras se debe a Michael Byram, un lingüista británico cuyo objetivo era que estas competencias se trabajasen dentro del aula para conseguir desarrollar conductas comunicativas eficaces: “Para construir su concepto de CCI, Byram parte del modelo de competencia comunicativa de van Ek (1984) y lo redefine considerando que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje es el hablante intercultural, en lugar del hablante nativo” (Martínez, 2011)

De este modo surgió la idea de competencia comunicativa intercultural, que puede definirse como la **capacidad para negociar significados culturales y adoptar conductas comunicativas eficaces** (Rodrigo, 1999). Por eficaces se entiende que sean aceptables para los interlocutores [...] Su objetivo fundamental es conseguir una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al alumnado su encuentro con otras culturas. (González di Pierro, 2010: 135)

Byram presenta un modelo de competencia comunicativa intercultural cuya dimensión sociocultural es central en todo el proceso de aprendizaje. El objetivo principal es que el estudiante sea capaz de comunicarse satisfactoriamente con su interlocutor procedente de una cultura diferente. Esto implica conocer los rasgos

característicos de la otra cultura, tener habilidades comunicativas y pragmáticas que le permitan comprender y utilizar signos verbales y comprender la organización social que engloba a esa cultura.

Se centra en la idea de que el alumno necesita aprender a relacionarse con muchas culturas, no con una específicamente, por lo que trata de desarrollar habilidades más generales que permitan aplicarse a cualquier otro contexto cultural. Para llevar a cabo este proceso es necesario hacer comprender al estudiante la importancia de entender los rasgos que caracterizan la cultura de su primera lengua, pues será a partir de realizar comparaciones con la misma cuando será capaz de entender la cultura meta.

La llegada de los enfoques comunicativos y la consolidación del concepto de competencia comunicativa otorgó un nuevo papel a los componentes culturales dentro de los cursos de ELE, y la lengua y la cultura metas pasaron a estar interrelacionadas. Los intereses y las necesidades del estudiante, que ahora era el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje [...] En definitiva, los contenidos lingüísticos y culturales eran significativos y relevantes y se orientaban a un fin común: fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante (Calayeta Gil, 2014: 208)

El motivo del surgimiento de este nuevo enfoque comunicativo es el cambio de perspectiva en los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras, actualmente basados en la observación de las carencias de los estudiantes. Anteriormente el alumno cumplía el papel de mero receptor de información, mientras que en la actualidad se le considera protagonista principal del proceso de enseñanza y la metodología se adapta a sus necesidades.

Además de enfocar los contenidos y la metodología con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes, se deberá fomentar su autonomía y su desarrollo personal como aprendientes. Esto quiere decir que los estudiantes sean capaces de evaluar sus propias habilidades y sus carencias y puedan desarrollar estrategias que les ayuden a solventarlas.

Por otro lado, deberán constar con la autonomía suficiente como para ser capaces de tomar decisiones por sí mismos así como de resolver problemas contextuales fuera del aula. Que las interacciones sociales con nativos se desarrollen con normalidad dependerá del manejo de las estrategias comunicativas que los estudiantes hayan desarrollado.

Preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del marco restringido del salón de clases, implica formarlos para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo. Justamente, las exigencias de un proceso docente, como lo constituye la enseñanza de una lengua extranjera, demanda la necesidad de la inclusión de elementos que contribuyan a que el aprendiz emplee estrategias de comunicación (EC) para solventar las dificultades que se le puedan presentar durante la comunicación, al tiempo que desarrolle sus habilidades no solo para el uso de estas alternativas, sino también para fomentar su autoaprendizaje. (Tardo Fernández, 2005: 44)

El objetivo de este nuevo enfoque de enseñanza es convertir la comunicación en una necesidad. Se trata de involucrar al estudiante en las situaciones diarias que se le presentarán fuera del aula y ayudarlo a desenvolverse frente a ellas, ayudándole de esta manera no solo a comunicarse en esas situaciones concretas, sino a desarrollar las estrategias necesarias para desenvolverse de forma autónoma en un contexto cultural real.

La idea fundamental es que no basta con ayudar al estudiante a adquirir la competencia lingüística de una lengua, sino que hay que guiarlo en el proceso hacia la adquisición de la competencia comunicativa, [...] La competencia comunicativa insiste en que los estudiantes sean capaces no solo de dominar el código lingüístico de la lengua meta, sino también de participar en intercambios comunicativos de manera adecuada. (Fernández-Conde Rodríguez, 2009: 3)

Para que la autonomía de los estudiantes se desarrolle satisfactoriamente, como docentes debemos trabajar en profundidad el concepto de *interculturalidad*, ya que el desarrollo de las estrategias comunicativas que se quieren desarrollar está enfocado en una competencia comunicativa intercultural, no solo en el código lingüístico de una lengua concreta.

Según Iglesias (1997), no se trata de la enseñanza de la cultura como una mera instrucción, sino de mostrar el conjunto de normas y pautas de conducta para que los aprendices puedan desenvolverse con la mayor fluidez posible en una sociedad que le resulta ajena y en la que “se verán obligados a desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos lingüísticos o culturales”

### 1.3 Competencia intercultural en la enseñanza de ELE

El término *cultura* agrupa un sistema ideológico de creencias asentadas y transmitidas a lo largo de los años en una sociedad concreta que se ha desarrollado en base a ellas. La cultura evoluciona y se desarrolla en la medida en que las interacciones entre individuos crecen, lo que quiere decir que está en constante movimiento y algunos aspectos pueden variar según lo haga la sociedad.

Cuando hablamos de enseñar una lengua extranjera no debemos olvidar lo importante que resulta trabajar la competencia cultural de los estudiantes para ayudarles a relacionarse en la lengua meta porque los referentes culturales de ambos individuos pueden ser muy diferentes y eso puede causar interferencias en la comunicación y, por ende, dificulte la relación interpersonal entre ambos interlocutores.

Hacer conscientes a los alumnos de esa realidad cotidiana contribuye a enriquecer su desarrollo personal. Se promueve un tipo de enseñanza intercultural, trabajando la comparación de los signos comunicativos no verbales de las diferentes culturas dentro de aula para crear conexiones de significado entre ellas y hacer sentir a los estudiantes integrados dentro del proceso de aprendizaje. (Poyatos, 2012: 294)

Como docentes nuestro objetivo es hacer ver a nuestros alumnos que para que la comunicación sea efectiva se requiere comprender el contexto cultural para poder interpretar los mensajes condicionados culturalmente. Esto implica tener en cuenta los rasgos culturales de los países de las L1 ante los que nos encontremos, ya que puede haber grandes variaciones comunicativas en determinados comportamientos. Por ejemplo, en la cultura alemana un “ya nos veremos” implica algo que realmente va a suceder, mientras que en la cultura española se utiliza con frecuencia a modo de despedida, incluso sin tener intenciones de volver a ver premeditadamente a esa persona de la que nos estamos despidiendo. Estos rasgos se deben trabajar en profundidad en el aula para evitar confrontaciones culturales.

Este ineludible carácter cultural de la lengua nos obliga a encuadrar su enseñanza en un determinado contexto cultural. Es decir, los alumnos necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas. Esta competencia intercultural será, por otra parte,

la que les impedirá desarrollar comportamientos verbales y no verbales inadecuados (Rodríguez Abella, 2004: 243)

Para que se haga un uso adecuado de la CNV los estudiantes deben tener conocimientos culturales para dominar las conductas no verbales apropiadas e inapropiadas en cada circunstancia dentro de esa cultura. La CNV supone al individuo la manifestación de su identidad cultural, que en muchos casos choca con la identidad cultural de la lengua meta y puede llegar a suponer un obstáculo para la comunicación. Es por este motivo que muchos expertos han insistido en la importancia de su estudio dentro de las aulas de ELE, ya que en muchas ocasiones nos encontraremos ante aulas de ELE multiculturales.

El reconocimiento de determinados hábitos, rutinas y convenciones sociales acerca al estudiante al que debe ser su objetivo principal en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: interactuar con naturalidad con nativos en la lengua meta tanto a través de las palabras como de la expresión corporal y comprendiendo el componente cultural que pudiera estar presente en la conversación (frangas horarias, expresiones, ideologías...)

Los aprendientes [...] Los cuales no solo deben ser competentes lingüísticamente sino también culturalmente para asegurar la **COMPETENCIA COMUNICATIVA** y **SOCIOCULTURAL** (rutinas y usos convencionales de la lengua; convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales, costumbres, hábitos... de la comunidad hispanohablante en cuestión), la **CONSCIENCIA INTERCULTURAL** (conocimiento de las diferencias y similitudes entre culturas) y en consecuencia, la **COMPETENCIA INTERCULTURAL** (mediación entre la cultura propia y la cultura L2) (Zaera Accensi, 2016: 5)

El desarrollo de la competencia cultural ha surgido de la necesidad observada dentro de las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de los alumnos últimamente, se potencian habilidades y competencias que anteriormente se habían dejado a un lado para darle prioridad a aspectos más teóricos que tal vez no desarrollaban tan en profundidad la autonomía de los estudiantes en situaciones de inmersión lingüística y cultural.

El uso y el significado de los signos no verbales se encuentran condicionados por el contexto social en que se encuentren, por lo que la comparación entre el

significado de determinados signos según su contexto cultural podrá evitar confusiones entre interlocutores de procedencias diferentes, ya que el mismo signo puede existir en ambas culturas pero con usos dispares.

La cultura determina e influye en estos signos y sistemas no verbales que afectan a nuestra forma de percibir, entender y pensar el mundo que a la vez, condiciona nuestra manera de actuar, comportarnos y comunicarnos en la sociedad. (Zaera Accensi, 2016: 3)

El tratamiento de este contenido dentro del aula puede desarrollarse desde diferentes perspectivas. El más usual es el estudio de aspectos culturales concretos que implícitamente incluyan estos elementos no verbales y de esta manera proceder a su explicación y posterior puesta en práctica. El objetivo principal es que se lleguen a conocer los hábitos y costumbres de un grupo determinado de hablantes y a través de ellos se trabaje la significación de su comportamiento no verbal. Según Fernando Poyatos (1994), la competencia cultural engloba conocer, “el conjunto de hábitos que comparte un grupo de individuos que vive en un espacio geográfico concreto” (Fernández-Conde Rodríguez, 2009: 2)

Según Poyatos, la cultura comienza a desarrollarse en el momento en que dos interlocutores interactúan. Esta interacción puede suceder en varios contextos, pero la más usual y compleja es la interacción cara a cara. En ella destacan clases de signos no verbales interesantes para nuestro estudio como la quinésica, proxémica y la cronémica además de los demás sistemas corporales. (Fernández-Conde Rodríguez, 2009: 2)

Destacamos de la labor de Poyatos el innovador término triple estructura básica referida a los componentes imprescindibles para todo acto comunicativo: lingüístico, paralingüístico y quinésico. Es decir, las palabras o componente verbal (lingüístico); la voz, su ausencia (silencio) y sus propiedades fónicas (paralingüístico); y las posturas, maneras y gestos corporales (quinésico). A estos signos no verbales primarios o básicos debemos añadir los secundarios o sistemas de comunicación no verbales culturales: la proxémica y la cronémica. (Zaera Accensi, 2016: 3)

Con esta nueva visión del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras vino el estudio de relacionados con los gestos y las expresiones corporales propios de cada zona. Se destaca la importancia de conocer el contexto cultural en que nos encontramos

a la hora de estudiar lenguas extranjeras con el fin de que no se produzcan interferencias en la comunicación a causa de un malentendido gestual.

La relación entre cultura y comunicación es muy estrecha. El estudio de los puntos básicos de la cultura puede aportar interesantes alternativas teóricas sobre los hábitos comunicativos y las diferencias que se observan dependiendo del espacio en el que se sucedan. (Domínguez Lázaro, 2009: 5)

Esto quiere decir que todos los elementos presentes en cualquier acto de comunicación, ya sea verbal o no, van a integrar de manera sistemática un componente cultural claramente visible. Este aspecto no verbal presente en la comunicación hace referencia a signos y sistemas de signos no lingüísticos que acompañan a nuestro mensaje verbal.

La competencia cultural debe recibir la misma importancia dentro del aula de ELE como se le da al componente lingüístico debido a la estrecha relación que existe entre ambos conceptos. Resulta tan importante aprender coloquialismos como en qué contextos sociales utilizarlos ya que dependiendo de la cultura de procedencia de nuestros estudiantes esto podría crear interferencias o incluso causar problemas a la hora de interactuar con nativos.

Esto quiere decir que se debe adecuar el contenido lingüístico al contexto en que lo estén estudiando los alumnos. Es necesario poner en situación cada enunciado para asegurar que los estudiantes lo utilicen en momentos adecuados y que no se produzcan interferencias en la comunicación a causa de desconocimiento cultural de determinados factores.

En especial resulta conveniente la comparación de significados de determinados gestos que existen en varias culturas con usos diferentes. Por ejemplo, si nuestros estudiantes son griegos tendremos que explicarles que elevar los pulgares hacia arriba significa “ok” o “vale”, ya que en su cultura representa un insulto y en España se utiliza muy frecuentemente. El desconocimiento del significado de este símbolo puede provocar interferencias en la comunicación e incluso malentendidos desagradables que se pueden evitar con un estudio adecuado de la CNV en el aula.

El conocimiento de la cultura y de los rasgos oportunos de la CNV pueden ayudar en muchos casos a los estudiantes a desarrollar estrategias comunicativas y defenderse en situaciones en las que no sepan cómo expresarse debidamente con palabras.

## **2. Comunicación no verbal**

Según Poyatos (2004), la CNV la constituyen “las emisiones de signos activos o pasivos” que el ser humano emite constantemente con la intención de comunicarse por ser un ser socializante. El significado de estos signos dependerá del contexto y de la cultura en que se emitan: “Como puede apreciarse por su definición, se trata de un concepto extraordinariamente amplio, que incluye los hábitos y las costumbres culturales y los denominados sistemas de comunicación no verbal” (Cestero, 2006: 57)

Como ya se ha mencionado anteriormente la CNV supone un alto porcentaje de los mensajes que emitimos cuando nos comunicamos. Según Cestero (2006), dentro de esta gran categoría se engloban los siguientes elementos:

- Quinésica o lenguaje corporal: contacto visual, expresión facial, postura, movimientos...
- Proxémica: uso del espacio personal.
- Cronémica: distribución y uso del tiempo. Supone una parte importante dentro del estudio de la CNV.
- Paralenguaje: la forma en que se expresan las palabras (tonalidad de la voz, ritmo, entonación...)

Al igual que sucede en el caso de la comunicación verbal con el lenguaje, estos elementos varían dependiendo de la cultura, por lo que cuando aprendamos una lengua extranjera tendremos que poner atención en dominar no solo la gramática y el vocabulario de dicha lengua, sino también su contexto cultural y los determinados signos que en ella se encuentran: “Ambos contienen elementos universales y elementos peculiares de cada lengua y cultura y, por lo tanto, requieren estudio y enseñanza específicos” (Cestero, 2006: 59)

Aunque los estudios de los que constamos en la actualidad no nos permitan llegar a dominar y comprender en su totalidad el funcionamiento de la CNV, podemos afirmar que es un aspecto determinante dentro del acto de comunicación ya que se encuentra presente en todas nuestras interacciones y supone gran parte del mensaje que emitimos, por lo que su estudio podría facilitarnos considerablemente los intercambios comunicativos.

Los estudios realizados hasta el momento no nos permiten conocer con todo detalle y en profundidad qué es la comunicación no verbal, cuáles son los signos y sistemas que la integran y cómo funcionan, pues la investigación sobre comunicación no verbal se encuentra aún en la fase de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas. Sin embargo, los conocimientos que sobre ella tenemos en la actualidad nos permiten estar seguros de que los signos no verbales constituyen una parte sustancial de la comunicación. (Cestero, 2006: 58)

## **2.1 Origen de la comunicación no verbal**

La aparición de la CNV coincide con el inicio de la comunicación humana cuando todavía no éramos capaces de comunicarnos verbalmente: “Un claro ejemplo lo tenemos en la figura del hombre cavernícola, el cual, para realizar sus actividades cotidianas se valía única y exclusivamente de la gesticulación” (Domínguez Lázaro, 2009: 3) Siguiendo sus instintos, nuestros antepasados aprendieron a transmitir mensajes, emociones y sentimientos a través de su comportamiento corporal y de la emisión de determinados sonidos.

Aunque posteriormente se desarrolló el lenguaje hablado o verbal, esta forma de comunicarnos ha continuado evolucionando hasta el punto de llegar hasta nuestros días como una de las vías principales de comunicación humana. Debemos tener en cuenta que en todos los actos comunicativos encontraremos signos verbales y no verbales simultáneamente. Según Cestero:

Cabe preguntarse si puede hablarse con propiedad de comunicación lingüística o lo que ha de investigarse y describirse es la expresión lingüística, paralingüística y cinésica conjuntamente, ya que, irremediablemente, en cualquier acto comunicativo, se ponen en funcionamiento signos del sistema verbal y de los sistemas no verbales a la vez (Cestero, 2006: 66).

La CNV se encuentra presente en todas las interacciones sociales que tenemos, ya haya mensajes verbales o no, y puede darse tanto de forma voluntaria como involuntaria. En el primer caso, cuando nos encontramos en mitad de una conversación podemos resaltar determinados mensajes verbales con gestos o expresiones corporales que reafirmen lo que estamos diciendo. Por ejemplo, cuando decimos que sí y asentimos a la vez con la cabeza le estamos dando énfasis a nuestra respuesta.

Por otro lado, cuando se trata de gestos involuntarios que acompañan al habla, pueden darse dos casos: que el mensaje no verbal confirme lo que dice el mensaje verbal o que, por el contrario, lo contradiga. En este último caso, el mayor peso recaería en el mensaje no verbal: “Las investigaciones han demostrado que la CNV tiene más influencia que las palabras en las reacciones que nos provocamos mutuamente” (Rulicky & Cherny, 2007: 13)

Por ejemplo, si preguntamos a alguien si le gusta nuestra comida y esta persona dice que sí elevando una esquina de la boca, sus palabras estarán diciendo una cosa y su expresión facial otra. En este caso, sabremos que no le ha gustado la comida porque ese gesto implica asco o desprecio y tiene más peso que su respuesta verbal.

Aunque hay gestos universalizados, la CNV no ha evolucionado de la misma manera en todas las partes del mundo, por lo que ha resultado necesario su estudio para saber discernir bien los determinados emblemas de cada zona. No fue hasta el siglo XIX cuando la CNV llamó la atención de los científicos, con la obra de Charles Darwin “*La expresión de las emociones en el hombre y en los animales, (The expression of the Emotions in Man and Animals)*” publicada en 1872. Según Cestero (2006): “De ella parte la investigación sobre comunicación no verbal posterior, muy escasa en la primera mitad del siglo XX”.

Esta aportación desde la biología enriqueció el estudio de la comunicación humana y abrió un nuevo campo de estudio dentro de ella: el estudio del comportamiento corporal del ser humano y sus posibles acepciones comunicativas. Después, el trabajo de figuras como Sapir, Birdwhistell, Hall, Knapp,... y, entre nosotros, de Poyatos y Cestero, sirvió para consolidar el camino que Darwin había iniciado.

Durante las últimas décadas, el interés en conocer este tipo de comunicación ha crecido y la investigación sobre este nuevo campo se ha llevado a cabo de la mano de numerosos psicólogos y lingüistas que han querido determinar las funciones y características de cada rasgo que lo compone. Dadas las últimas investigaciones que han demostrado que el lenguaje corporal tiene más peso que el lenguaje verbal, el enfoque de su estudio se ha orientado en muchos casos a su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras con la finalidad de favorecer un aprendizaje íntegro de la lengua dentro del aula.

## **2.2 Comunicación no verbal en el aula de ELE**

Ubicados en el contexto académico, la enseñanza de la CNV se ha convertido en una materia indispensable dentro del aula. Aún se sigue investigando cuál es la mejor manera de introducir esta competencia, pues aunque hay una base establecida, siguen surgiendo obstáculos en el contexto enseñanza-aprendizaje de los signos no verbales.

Desde el punto de vista del enfoque intercultural, la forma ideal de introducir estos signos no verbales dentro del aula sería la comparación entre los signos de diferentes culturas con la finalidad de que sean capaces de diferenciarlas y explicarlas:

Esta competencia intercultural permite a los aprendices “situarse mentalmente entre las dos culturas, puesto que sirviéndose de los conocimientos que tienen de la cultura extranjera son capaces de hacer comparaciones entre ambas culturas, señalar diferencias y explicarlas”. Así pues, no basta con enseñar los signos no verbales propios de la cultura española en el aula de ELE, sino que estos han de relacionarse con los signos no verbales de otras culturas (Méndez Guerrero, 2016: 2)

Gracias a autores como Poyatos y Cestero, ya mencionados anteriormente, que han hablado extensamente sobre la importancia del tratamiento de la CNV y los aspectos culturales en el proceso de adquisición de una lengua, hoy en día podemos encontrar este contenido en la mayoría de los manuales de ELE.

De hecho, gracias a varios de estos estudios, la CNV cuenta hoy día con cierto reconocimiento y respaldo institucional. La enseñanza del componente cultural y de los aspectos no verbales de la comunicación se ha convertido, así, en elemento indispensable en la enseñanza de lenguas y, como apuntábamos en las primeras líneas

de este trabajo, es *conditio sine qua non* para la completa adquisición de la competencia comunicativa de una lengua. (Méndez Guerrero, 2016: 3)

### **2.3 Su tratamiento en el MCER y en el PCIC**

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001) destaca la necesidad de desarrollar en el estudiante la destreza de relacionar la verbalidad con la gestualidad, además de reconocer y comprender los signos verbales de otras culturas con el fin de poder comunicarse a través de ellos.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER), publicado por el Consejo de Europa (2002), destaca dos aspectos fundamentales sobre el tratamiento que ha de recibir la CNV en las programaciones curriculares: en primer lugar, se refiere a la necesidad de que el aprendiz de segundas lenguas adquiera ciertas destrezas “con el fin de relacionar acciones con palabras, y viceversa” (Consejo de Europa 2002: 87) y, en segundo lugar, hace hincapié en la importancia de que el alumno sea capaz de reconocer y comprender los comportamientos no verbales de la lengua meta (Consejo de Europa 2002: 88) (Méndez Guerrero, 2016: 3)

Según el MCER los comportamientos pertenecientes a los aspectos cotidianos de la vida diaria y comportamientos sociales habituales deben tratarse también dentro del aula de ELE. Tan sensato consejo está encontrando alguna resistencia:

Así pues, como se ha podido comprobar, empiezan a vislumbrarse algunos esfuerzos por parte de las instituciones para incluir y dar más relevancia a la enseñanza de la comunicación no verbal en los planes curriculares de enseñanza de segundas lenguas, aunque realmente hoy por hoy todavía siguen siendo los estudiosos de la no verbalidad los que realizan mayores esfuerzos para lograr la inclusión de los signos no verbales en las programaciones de enseñanza de lenguas extranjeras. (Méndez Guerrero, 2016: 3)

Este nuevo aspecto introducido en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido integrado como una competencia más dentro de los planes curriculares de ELE. Tanto el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas establecen un parámetro para la adaptación y evaluación de la CNV dentro del aula.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, Consejo de Europa, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 2006) establecen que se deben incluir los aspectos culturales propios de las sociedades de la lengua a la que el estudiante se aproxima, poniendo de relieve la importancia de la competencia pluricultural con el desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales. (Aguaded Pérez, Cuenca i Ripoll, & Llorente Fernández, 2014: 3)

Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), el aprendiente intercultural debe saber desenvolverse en determinados ámbitos como relacionarse socialmente, comprender los valores y creencias de otras culturas, aceptar determinados rasgos de personalidad...

### **3. El silencio en la comunicación no verbal**

Al contrario de lo que se pueda llegar a pensar, el silencio entendido como signo comunicativo supone mucho más que la mera ausencia de sonido, es un elemento más y se encuentra cargado de un significado, en muchas ocasiones, mayor al de las palabras. Su estudio se desarrolla de la mano de los demás elementos de la CNV dada su clara funcionalidad dentro de esta categoría comunicativa.

A pesar de carecer de verbalidad, el silencio es el motivo de que las palabras fluyan. Se expresa antes, durante y después de toda interacción, es el protagonista de nuestras reflexiones y nos permite aprender a través de él.

Es que el silencio marca el comienzo y el final de una conversación, marca un espacio en el diálogo entre las personas, permite recoger información y asimilarla para luego elaborarla de manera más conveniente y transmitirla adecuadamente según el momento y la necesidad del interlocutor. Por eso, es muy importante guardar el silencio y saber escuchar con atención durante la conversación. El buen uso del silencio forma parte de la habilidad de saber escuchar. (Taipe Javier, 2016: 110)

Como ya se ha comentado, la CNV abarca todos aquellos aspectos comunicativos que se transmitan sin recurrir a la verbalidad. Cuando un discurso verbal queda interrumpido por una pausa, entran en acción elementos de la CNV como el paralenguaje y la quinésica, que son los aspectos pertenecientes a la no verbalidad que

más mensaje transmiten. Es por esto que el silencio ocupa un lugar determinante dentro de la comunicación, siendo en muchas ocasiones el protagonista del acto comunicativo.

El silencio al ser un elemento cultural, concretamente entendido como un elemento inherente a la comunicación verbal, va a recibir un tratamiento distinto en cada zona del planeta. La diferente interpretación que se hace del silencio, en cada cultura, nos induce a poner en cuestión lo que para algunos estudiosos es inherente, es decir, que el silencio sea un universal (Marco Fuerrasola, 1999: 17)

El tratamiento del silencio no es exactamente el mismo en todas las culturas, depende del marco cultural de los interlocutores que las componen. Por ejemplo, mientras que en otras culturas como las asiáticas suele ser señal de respeto hacia el interlocutor, en español tendemos a evitar que se produzcan silencios cuando estamos interactuando con alguien. Sea cual sea la temática que se esté abordando, resulta conveniente que el receptor realice algún tipo de comentario mientras el emisor habla para dar a entender que tiene su atención y que está siguiendo su discurso. Los recursos más frecuentes en estos casos son onomatopeyas como “*ahá*” o “*guau*”, o palabras del estilo a “*entiendo*”.

En la lengua española, un silencio prolongado en mitad de una conversación puede crear una situación incómoda. Culturalmente existe un miedo al silencio que ha provocado que tendamos a añadir comentarios e incluso a interrumpir en algunas ocasiones el discurso de nuestro interlocutor.

El silencio es interpretado como negativo o incluso hostil [...] Existe, por tanto, un miedo al silencio que hace que, en la conversación, los enunciados y los cambios de hablante se sucedan a un ritmo muy rápido, sin apenas pausas y siendo estas de muy corta duración (García García, 2009: 147)

Esto quiere decir que prácticamente no damos oportunidad a que se generen silencios, nuestras conversaciones se componen de diálogos prácticamente carentes de pausas, algo que resultará realmente llamativo a nuestros estudiantes si proceden de países asiáticos donde el respeto a este fenómeno es mucho mayor.

Como se ha mencionado anteriormente, cada grupo de hablantes tiene unas características y una forma de relacionarse diferentes dependiendo de dónde haya nacido, por lo que será necesario estipular los usos y significados de los silencios desde un enfoque cultural.

Será necesario asimismo establecer unos mecanismos o una metodología clara que permitan, en primer lugar, conocer las propiedades y funciones de los silencios en la cultura que se pretende enseñar y, a continuación, proponer un sistema para su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Méndez Guerrero, 2013: 309)

Existe un concepto general que podría englobar, de forma muy generalizada, dos perspectivas del silencio. Por un lado el tratamiento que le da la cultura oriental, que valora y respeta su uso, y por otro la occidental, en la que abunda el ruido y en consecuencia escasea el silencio.

Esto significa que nuestros estudiantes dentro del aula de ELE pueden tener más o menos dificultades para entender nuestro concepto del silencio dentro de la lengua española dependiendo de su país de origen. El objetivo es llevar a cabo un tratamiento igualitario al del resto de elementos culturales, realizar una comparación con el uso habitual del signo en concreto en su L1 para que resalten las diferencias y sean capaces de comprenderlas para utilizarlo posteriormente adecuadamente.

“Ante la constatación de que existen diferencias interculturales en los silencios de las distintas culturas, se hace pues imprescindible para todo estudiante de lengua extranjera conocer y aprender las normas que rigen los signos no verbales en la lengua meta” (Méndez Guerrero, 2013: 308)

Según una investigación realizada por la profesora Beatriz Méndez Guerrero, en la cultura española existen cuatro tipos de silencios y cada uno de ellos cumple funciones comunicativas diferentes.

Para el estudio, se ha partido de la premisa de que las funciones de los actos silenciosos son categorías cognitivas muy complejas, que poseen numerosos significados y que son difíciles de categorizar. Desde el punto de vista pragmático, las ausencias de habla pueden resultar equívocas o ambiguas, como ya se ha explicado, y requieren de un mayor esfuerzo inferencial. De modo que el receptor del silencio debe adoptar una actitud especialmente activa y cooperativa para poder descifrar el auténtico significado que estos signos entrañan. (Méndez Guerrero, 2014: 35)

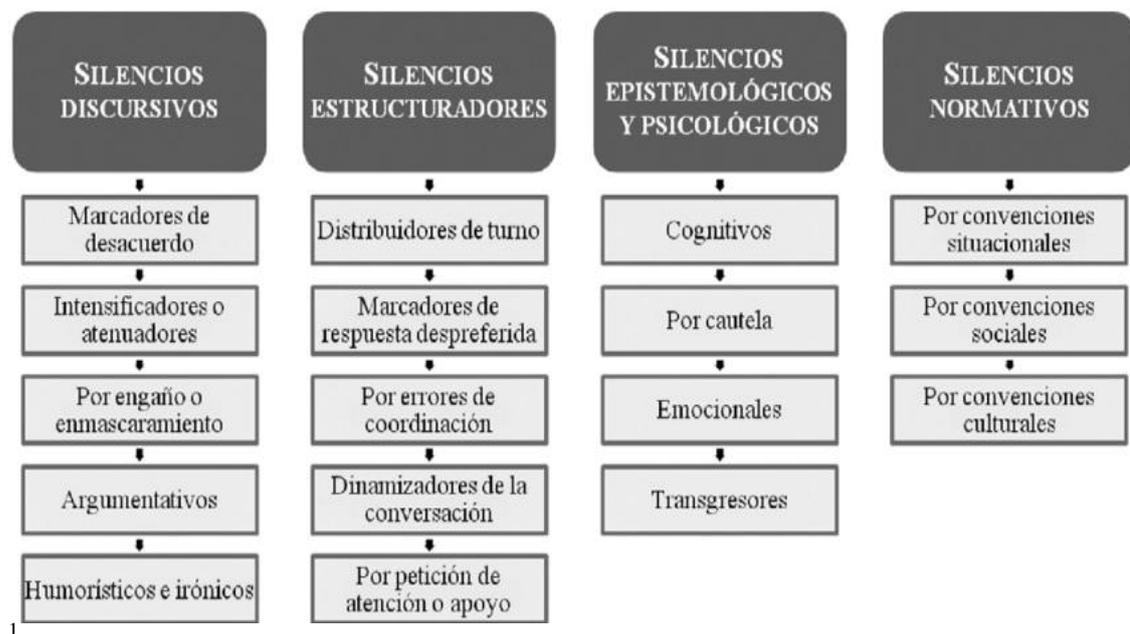
Los silencios más habituales de la cultura española son los discursivos, los estructuradores, los epistemológicos y los psicológicos y normativos.

En primer lugar encontramos los **silencios discursivos**, que son aquellos que sirven para marcar la función del acto comunicativo. Es decir, muestran acuerdo, afirman, atenúan, disienten, intensifican...

Por otro lado encontramos aquellos que sirven para distribuir los turnos de palabra, dinamizar la conversación, mostrar petición de atención, cambiar de tema... Son los llamados **silencios estructuradores**.

En tercer lugar se encuentran los **silencios epistemológicos y psicológicos** que principalmente sirven para expresar emociones o manifestar duda o reflexión. Según Méndez Guerrero (2013) “se caracterizan por tener un alto componente psicológico, emocional y cognitivo”.

Y por último encontramos los **silencios normativos**, que según Méndez Guerrero (2013) son aquellos que “están fuertemente regidos por las convenciones extralingüísticas, ya que se basan en un sistema de reglas, normas y rituales de un grupo de hablantes determinado”.



Esta clasificación se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las funciones pragmáticas del silencio en las conversaciones cotidianas de la lengua española. A

<sup>1</sup> Figura 1: Taxonomía de las funciones pragmáticas del silencio.

continuación vamos a observar otra posible diferenciación entre los posibles silencios existentes dependiendo ya no tanto de su significado concreto en los estudios de la CNV, sino lo que quieren transmitir desde un punto de vista más social y enfocándose en si se trata de un silencio positivo o negativo.

### **3.1 Los silencios positivos**

Si lo pensamos detenidamente nos daremos cuenta de que muchas veces a lo largo de nuestra vida los silencios han cumplido mejor la función comunicativa que las propias palabras. Es en estos casos en los que nos encontramos ante los denominados silencios positivos.

Dentro de estos silencios positivos podemos destacar dos categorías principales: los silencios representacionales y los silencios comunicativos. Ambos se engloban en un contexto que favorece la comunicación y sirven de apoyo para los procesos comunicativos verbales, de tal manera que se sientan como un complemento y nunca como un obstáculo

Estos primeros se caracterizan porque “el silencio representacional pide que calle el lenguaje exterior, para que el interior hable” (Martí Sánchez, 2004) Esto quiere decir que en muchas ocasiones es necesario el silencio exterior para comunicarnos interiormente con nosotros mismos.

Por otro lado, los silencios comunicativos son aquellos que sí transmiten un mensaje por sí mismos, es decir, que aparecen en las interacciones entre interlocutores. Según el profesor Martí Sánchez, pueden diferenciarse dos tipos de silencios comunicativos: “a) el silencio expresivo de la comunicación sin palabras o a partir de las palabras, para llegar a donde estas no son capaces; y b) el silencio de la escucha, que ayuda a comprender al otro, a conocerlo, lo que favorece también una comunicación más profunda y satisfactoria”. (Martí Sánchez, 2004: 3)

### 3.2 El silencio en la poesía y la filosofía

La imposibilidad del lenguaje como expresión de la realidad conduce al poeta al silencio, pero ¿cómo escribir el silencio? Las palabras solo pueden aproximarnos a él a través de su ausencia, la ausencia del lenguaje es su presencia. (Mateu Serra, 200: 667)

El silencio es utilizado en la poesía y en la filosofía como herramienta de reflexión y de expresión del alma, pues es a través de la observación y las percepciones es como llegan a las ideas que después quieren transmitir. Ven necesaria la contemplación del silencio para después poder reflexionar sobre el mundo, sobre el hombre y sobre todas las cosas que rodean al hombre.

Consideran que el silencio precede siempre al pensamiento, por lo que para poder reflexionar sobre determinados aspectos es necesario pararse a reflexionar sobre el silencio mismo. Una vez encontrado este silencio interior, se podrá pasar a meditar sobre ideas concretas y el lenguaje con el que se quieren transmitir.

La poesía necesita del silencio absoluto pero no acaba en él. Requiere el silencio para quebrarlo y poder cantar plenamente. La poesía retoma al inocente recinto del prístino silencio; luego lo rompe con su decir originario. (Gutiérrez Pozo, 1993: 66)

Pero como bien remarca Gutiérrez Pozo, para producir poesía es necesario el silencio pero también la verbalidad. Una vez desarrollada determinada idea a través de la apreciación del silencio, se pone en palabras todas aquellas conclusiones a las que se haya llegado, pues la poesía no deja de ser un mensaje verbal al fin y al cabo.

La poesía usa el lenguaje “como mero material, para trascenderlo, y se propone expresar lo que el lenguaje *sensu stricto* no puede decir. Empieza la poesía donde la eficacia del habla termina. Surge, pues, como una nueva potencia de la palabra. (Acevedo Guerra, 2013: 351)

Sucede algo similar con la filosofía, pues la soledad y la abstracción mental favorecen el pensamiento crítico y la claridad de pensamiento que permiten llegar a una expresión del lenguaje más concreta que determine las reflexiones a las que llegan los pensadores. Consideran que las palabras son un mero medio para transmitir, que lo verdaderamente importante es la introspección previa a la expresión verbal.

En muchas ocasiones el problema de la sociedad española es que no repara en la necesidad del silencio para realizar esta reflexión interna antes de utilizar las palabras y transmitir sus pensamientos. Para nuestra cultura las pausas y los silencios en las interacciones resultan incómodos en la mayoría de las situaciones, por lo que intentamos evitarlos de cualquier modo sin pensar que, muchas veces, ese silencio es necesario y deberíamos aprovecharlo para recapacitar antes de lanzar nuestro mensaje.

La mayor contrariedad de este hecho es que surgen situaciones controvertidas en las que el mensaje verbal no casa con el mensaje corporal que transmitimos.

Significado y significante son ya elementos que caminan por separado; más que identificar, las palabras contradicen; la relación entre el mundo y el lenguaje se convierte en un fenómeno irónico. Las palabras ya no nombran algo externo a ellas, pueden sugerir, aludir, insinuar, pero no transmitir algo diferente de su significante. (Mateu Serra, 2001: 57)

El hombre en general teme al silencio. Lo teme por las consecuencias que este conlleva, porque implica escucharnos a nosotros mismos y contemplar el mundo como es, supone un estado de apreciación de la vida.

Solo poetas y filósofos comprenden la necesidad de este sosiego, de esta ausencia de ruido que permite desconectar de las palabras para después volver a ellas para explicar hasta dónde hemos llegado durante la reflexión.

El filósofo de modo parecido, no puede conceptualizar nada sin antes haber contemplado el silencio. El silencio precede aun al pensamiento, es el lugar de la visión monumental que le enseñará a comprender su pequeñez y lo vano de sus intentos por explicar todo, y pese a esto en el silencio, ha de encontrar el filósofo el impulso para seguir con su vida de búsqueda incluso cuando la razón a cedido. Así es el silencio lugar de asombro, desde donde siempre se ha de partir para nunca dejar de regresar a él. (Robles Rodrigues, 2009)

### **3.3 Los silencios negativos**

Pero el valor comunicativo del silencio no siempre se entiende como algo positivo como hemos visto hasta ahora. Así como en otras culturas es utilizado con total naturalidad en las interacciones sociales, en la cultura española hay determinadas

situaciones en las que la aparición de un silencio puede resultar algo incómodo o violento.

Hemos visto cómo el silencio es la base de la reflexión y de la introspección interior que nos ayuda a recapacitar sobre las ideas antes de utilizar el lenguaje para transmitir las, pero... ¿Es esa la única perspectiva del lenguaje dentro del ámbito de la enseñanza de ELE?

Este silencio visto de forma positiva es encuentro y reencuentro con uno mismo, paz, serenidad. En forma negativa, esto es, como vacío, solo aparece en el cuestionario en una ocasión. Esta tranquilidad buscada, necesaria para la concentración, contrasta una vez más con el miedo a la soledad, el miedo a los silencios, aunque también el miedo a ese encuentro ideal, poético (Villanueva Macías, 2007: 1076)

Para algunas culturas esta visión del silencio es normal ya que para ellos significa señal de respeto, pero, para los españoles, puede significar todo lo contrario. En las interacciones necesitamos *feedback* constantemente, no se considera apropiado escuchar en total silencio a la otra persona sin lanzar ninguna señal de que estamos prestando atención porque parece que no estamos escuchando a nuestro interlocutor.

Esto sucede igualmente dentro del aula de cualquier materia. El docente necesita saber de alguna manera que los estudiantes siguen los contenidos que está explicando, por lo que si estos no realizan ningún tipo de sonido o gesto que así lo indique, pensará que ha perdido la atención del grupo.

Dentro de las aulas de lenguas extranjeras, en muchas ocasiones el motivo no es la falta de interés o de concentración en la clase, sino el miedo a interactuar y cometer algún error. Anteriormente en la enseñanza de lenguas extranjeras se evaluaba y se exigía constantemente la corrección gramatical en las intervenciones de los alumnos, pero actualmente el objetivo principal es que sean capaces de comunicar y de relacionarse en la lengua meta, por lo que hay que intentar inculcarles que el miedo no debe suponer un obstáculo para su proceso de aprendizaje porque nadie va a juzgar sus errores de forma tan exhaustiva.

“De forma inconsciente, por *habitus*, el alumno se sumergiría en situaciones anteriores marcadas por una situación de miedo: miedo a equivocarse, miedo al ridículo o, simplemente, miedo al otro” (Villanueva Macías)

Además, especialmente en los niveles más bajos como el A1 o el A2 donde aún no se sienten seguros hablando en la L2, por norma general los estudiantes tratan de mantenerse al margen de cualquier tipo de intervención porque la falta de recursos lingüísticos limita muchos sus capacidades de expresarse y eso crea frustración y desmotivación en ellos.

Un 57,7% afirma que cuando el profesor le pregunta en clase se siente presionado. Explicando que el hecho de no participar corresponde a un miedo de mostrarse delante de los otros (un 50%) o, lo que sería aún más significativo, de no saber qué decir (30%). Pero esta última afirmación se convierte en metonimia reveladora de la autoestima dañada (Villanueva Macías, 2007: 1082)

En resumen, el silencio analizado desde su perspectiva negativa significa miedo, y será labor del profesor crear un contexto de armonía y restablecer la confianza de los alumnos para que no se sientan violentos ni avergonzados y puedan expresarse libremente de la mejor manera posible.

Crear una atmósfera que permita sentirse cómodos a los estudiantes permitirá que se creen lazos de confianza también entre ellos y no tengan miedo al ridículo cuando realicen intervenciones o realicen actividades en grupo.

Un 75% afirma que un hecho esencial para participar en el aula es sentirse en confianza con el profesor, a lo que se añade sentirse bien en el grupo (72,5%). He de destacar que ningún estudiante señaló tener una nota como motivación en su participación (Villanueva Macías, 2007: 1082)

Es imprescindible que el docente sepa cumplir su función como motivador principal de la clase y sea capaz de buscar las inquietudes que mueven la participación de los estudiantes para mantenerles implicados y hacerles sentir protagonistas en todo momento del proceso de aprendizaje.

### **3.4 Diferencias culturales con el uso del silencio y conflictos comunicativos**

Como hemos mencionado anteriormente, la presencia del silencio en determinados contextos no significa lo mismo en todas las culturas. Es por esto que resulta indispensable explicar en el aula de ELE el funcionamiento de este signo no

verbal para evitar conflictos comunicativos tanto dentro del aula como fuera cuando se enfrenten a situaciones de inmersión reales con nativos.

Por ejemplo, en la cultura china el tratamiento del silencio es mucho más respetuoso que en la cultura española. Para las personas asiáticas en general el respeto significa distancia, subordinación, respeto hacia los niveles jerárquicos de la sociedad. El profesor siempre ha sido una figura a la que guardar respeto, pues es una persona que nos está transmitiendo su sabiduría y sus experiencias, por lo que en estas culturas resulta impensable invertir el orden del enfoque de las sesiones y que sean los estudiantes quienes hablen e interactúen en el aula.

En la vida social, el subordinarse a las clases dominantes se extiende a otros niveles de la sociedad caracterizando relaciones como padre- hijo, marido-mujer, hijo primogénito-hijo menor, jefe-subordinado, profesor-alumno, etc. Esta última diada siempre se ve como una de las situaciones prototípicas de la estructura jerárquica. En China el papel del maestro se compara al que desempeña el padre en el ámbito familiar (He, 2008: 9)

La dificultad que las personas asiáticas tienen a la hora de aprender español no recae exclusivamente en la lengua, sino también en determinados aspectos culturales que será necesario explicar desde el principio para iniciar el hábito desde el primer día de clase.

Otras culturas como la italiana o la portuguesa, aunque mantengan sutiles diferencias, comprenderán perfectamente nuestro uso de los silencios porque realizan un uso similar, por lo que tendremos que poner especial énfasis en el tratamiento de este aspecto si encontramos estudiantes asiáticos, árabes o de países con culturas alejadas como estas dentro de nuestra aula.

### **3.5 La vía silenciosa (*The silent way*)**

El último tercio del siglo XX ha sido una época de muchos cambios en el ámbito de la enseñanza y la pedagogía. Surgieron nuevas corrientes y nuevas metodologías innovadoras que trataban de dar cabida a aquellos aspectos ausentes como la enseñanza de la CNV y de solventar las carencias de determinados enfoques.

Una de las nuevas metodologías durante este periodo fue *The silent way*. *The silent Way*, o *La vía silenciosa* en español, es un método de enseñanza enfocado a lenguas extranjeras promulgado por Caleb Gattegno, un prolífico profesor de matemáticas del siglo XX. La idea principal de esta nueva metodología es guiar al alumno en el proceso de aprendizaje fomentando el uso de la lengua dentro del aula por parte de los alumnos y reduciendo las intervenciones de los docentes al mínimo para dejar fluir a los estudiantes y convirtiéndoles en los protagonistas principales del desarrollo. El profesor pasa de ser un participante activo a un observador de la clase, debe guardar silencio y atender a las aportaciones de los estudiantes. Es por este motivo que englobamos esta metodología dentro del concepto de la categoría de los silencios positivos. La postura del docente como agente silencioso favorece la cooperación de los alumnos y permite que este reflexione sobre cómo enfocar las clases en base a las necesidades específicas de esos estudiantes en concreto tras la observación de sus carencias y habilidades.

Esto otorga al alumno el papel principal dentro del aula y deja de ser un mero espectador que recibe información. Pone en práctica lo aprendido y desarrolla su autonomía y su responsabilidad, siendo el único responsable de su aprendizaje y convirtiendo al profesor en un mero apoyo: “De ese modo, el educador deja de ser el que domina y conduce todos los trabajos en el aula y pasa a considerar al aprendiz como un sujeto activo y central en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Vessoni Lopes, 2004)

La base de este aprendizaje proviene de la psicología cognitiva, y trata de enfocar el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la misma perspectiva que los niños aprenden la L1. El docente se mantiene en silencio durante la mayor parte del proceso porque los conocimientos a los que los estudiantes tienen que llegar salen por sí mismos a partir de sus propias interacciones. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC):

El método se inscribe en la tradición que entiende el aprendizaje como una actividad orientada a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento. El aprendizaje de una lengua es concebido, pues, como un proceso de crecimiento personal. (Martín Peris (dir.), 2018)

La enseñanza de la gramática pasa a un segundo plano y sus contenidos implícitos se infieren. El objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de comunicar. El valor comunicativo pasa a tener más importancia que la corrección gramatical y a partir del uso de la lengua los alumnos crearán su propio concepto de las normas gramaticales.

El aprendizaje es un proceso compartido en el que el alumno adquiere autonomía en la resolución de tareas, y que el uso de apoyos visuales facilita la creación de asociaciones entre las nuevas informaciones de una lengua y los conceptos ya establecidos en la memoria (Vessoni Lopes, 2004)

Este método es especialmente conocido por los materiales didácticos que utiliza. Se apoya constantemente en la utilización de objetos y materiales didácticos novedosos para crear asociaciones entre contenidos.

Gattegno y sus seguidores creen que el aprendizaje se da cuando el alumno se ve obligado a descubrir o crear lo que tiene que aprender, cuando el aprendizaje acompaña el uso de objetos físicos y cuando hay que solucionar problemas con relación al material. (Vessoni Lopes, 2004: 144)

Entre estos materiales se encuentran las regletas *Cuisenaire*. Estas regletas fueron creadas por Georges Cuisenaire con la finalidad de mejorar las habilidades matemáticas de los niños en la escuela, pero posteriormente pasaron a utilizarse también en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2



---

<sup>2</sup> Una regleta Cuisenaire. Juego útil para el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que favorece la relación de conceptos abstractos con elementos físicos.

Será el docente quien asocie cada varilla de color a un significado gramatical, léxico o fonético diferente para ayudar a los alumnos a asociar los elementos: “Son palitos que tienen una longitud de uno a diez centímetros, y a cada longitud le corresponde un color distinto. Cabe al profesor ir proponiendo las asociaciones entre los colores y el vocabulario o el sonido” (Vessoni Lopes, 2004: 143)

Por otro lado, la utilización de los colores no queda relegada solamente a las varillas de Cuisinaire, también se utilizan a través de los cuadros Fidel. Estos cuadros contienen palabras con diferentes tonalidades de colores que representan las diferentes entonaciones de las palabras. La diferenciación por colores facilita el aprendizaje y la memorización visual y ayuda a mejorar la pronunciación.



Normalmente la primera actividad en realizarse es la de pronunciación, pues sirve para tener una idea general del nivel de la clase y adaptar las demás actividades. Tras practicar la entonación y pronunciación bien de palabras o de oraciones complejas (dependiendo de las capacidades del grupo al que nos enfrentemos) se realizará una demostración de cómo se utiliza la regleta de Cuisenaire y se comenzará con esta actividad tratando el aspecto gramatical que nos convenga.

---

<sup>3</sup> Cuadro de palabras organizado en colores para ayudar a los alumnos a trabajar la pronunciación. Cada color tiene una significación fonética diferente.

La intención es comenzar con contenidos que ya conozcan para reforzar contenidos y reafirmar su seguridad. Una vez se hayan repasado estos aspectos se irán introduciendo progresivamente elementos nuevos.

Lo más novedoso del método de Gattegno es principalmente la forma en que se organizan las actividades en clase y la forma en que se llevan a cabo a través de materiales totalmente creativos como las regletas Cuisenaire y las tablas Fidel ya mencionadas anteriormente. También es reseñable el nuevo papel que ha de cumplir el docente, siendo simplemente un orientador y permitiendo a los alumnos comprobar por sí mismos como funciona la lengua y siendo de esta manera el eje principal del proceso de aprendizaje.

# PROPUESTA DIDÁCTICA

## 1. Ficha de la propuesta didáctica

La secuencia didáctica propuesta a continuación plantea una serie de actividades que pretenden trabajar progresivamente la competencia cultural de los estudiantes. El objetivo es familiarizarles en primer lugar con la cultura española e ir introduciendo el concepto de comunicación no verbal para comparar su uso en las diferentes culturas presentes en el aula y favorecer la interiorización de los signos no verbales españoles. En concreto se profundizará en el uso del silencio y en la aplicación de la metodología de enseñanza propuesta por Caleb Gattegno, *la vía silenciosa*, a través de unas actividades que incluyen la utilización de las regletas *cuisenaire*.

### 1.1 Nivel y destinatarios

La siguiente propuesta didáctica está planteada para un grupo heterogéneo de no más de 8 alumnos con un nivel aproximado de B1. Al tratarse de estudiantes con procedencias diferentes, se favorece la comparación de los aspectos culturales y de los signos no verbales de varias culturas.

### 1.2 Tipo de actividad

Las actividades propuestas se enfocan en el tratamiento de los signos no verbales de la cultura española a través de la comparación con los signos de las culturas de los estudiantes. En concreto se pretende profundizar en el uso del silencio.

### 1.3 Objetivos

Los objetivos de esta secuencia didáctica son los siguientes:

- Familiarizarse con determinadas costumbres propias de la cultura española
- Desarrollar destrezas orales
- Desarrollar destrezas escritas
- Trabajar las estructuras gramaticales para mostrar acuerdo y desacuerdo
- Reflexionar sobre el uso del silencio en la cultura española

- Reflexionar sobre la existencia de los signos no verbales tanto en la lengua española como en sus L1
- Aprender a relacionar conceptos gramaticales con elementos físicos como las regletas *cuisenaire*

#### **1.4 Destreza predominante**

La destreza predominante en esta secuencia didáctica es la expresión oral, aunque también se han integrado actividades que desarrollan las destrezas de comprensión y expresión escrita.

#### **1.5 Contenidos**

- Reconocer determinados aspectos culturales como el baile flamenco, las tapas, la siesta, la costumbre de saludar con dos besos y de inaugurar el año nuevo comiendo doce uvas.
- Familiarizarse con léxico relacionado con el ruido (estridente, gritones, decibelios, bullicioso...)
- Trabajar estructuras gramaticales para mostrar acuerdo y desacuerdo

#### **1.6 Dinámica**

Las siguientes actividades están pensadas para desarrollarse en grupos o en parejas, exceptuando las dos actividades finales que buscan un trabajo más individual.

#### **1.7 Material necesario**

Se necesitará únicamente la secuencia didáctica de creación propia. Si se quisiera se podrían utilizar las regletas *cuisenaire* de forma física para reforzar las dos últimas actividades.

#### **1.8 Duración**

La presente secuencia didáctica abarcará cinco sesiones de hora y media. En la primera sesión se trabajarán las dos primeras actividades, más centradas en aspectos culturales generales de España. En la segunda se realizarán las actividades 3, 4 y 5, enfocadas en la tipología del habla española. La tercera se orientará más en el estudio de

los elementos del acto de comunicación y englobará las actividades 6 y 7. La cuarta sesión abarcará las actividades 8 y 9 y, para finalizar, en la quinta sesión se realizarán las actividades 10 y 11 que trabajan la metodología propuesta por Caleb Gattegno.

### **1.9 PCIC**

Las funciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* escogidas son 1.3. Dar información, 2.1. Pedir opinión, 2.2. Dar una opinión, 2.9. Expresar acuerdo y 2.10. Expresar desacuerdo.

### **1.10 Desarrollo**

La presente propuesta didáctica se compone de varias partes. En primer lugar, se encuentra un apartado destinado al estudio de determinados aspectos culturales españoles que introducen a los alumnos en el contexto cultural del país. La actividad 1 presenta cinco imágenes sobre costumbres españolas que los estudiantes deberán explicar, y posteriormente en la actividad 2 deberán desarrollar una de estas costumbres oralmente con su compañero para que este redacte su discurso y viceversa. El objetivo es que interactúen en parejas trabajando simultáneamente expresión, comprensión oral y expresión escrita mientras se sumergen en la cultura española.

Progresivamente se introducen actividades más centradas en la tipología del habla española y su comparación con las tipologías de otras lenguas. La actividad 3 introduce un texto con el que se trabajará la comprensión escrita y se familiarizará a los estudiantes con la forma de hablar de los españoles. Tras la lectura del texto se plantean unas cuestiones que invitan a la reflexión sobre el tema tratado y trabaja las estructuras gramaticales de acuerdo y desacuerdo. A continuación, la actividad 4 se basa en un test cultural que plantea determinadas situaciones con posibles reacciones según la cultura. Cada estudiante tendrá que responder y explicar la opción escogida y el docente explicará la reacción propia de un español.

Una vez abordados los aspectos generales del habla española, la actividad 5 trata más en profundidad el uso y la significación de los silencios y plantea una serie de circunstancias para que los estudiantes reflexionen sobre su presencia en la lengua española.

A continuación se introduce un apartado explicativo de los diferentes elementos presentes en el acto de comunicación para, posteriormente, se trabaje con ese vocabulario en la actividad 6 realizando una sopa de letras. Esta servirá de precedente para la actividad 7, en la que se presenta un video extraído de la película *Del revés* que muestra las fases del acto comunicativo. El objetivo de esta última actividad es, además de visualizar el uso de estos elementos, analizar un tipo de comunicación nueva no mencionada anteriormente y sobre la que se reflexionará respondiendo a las cuestiones que se presentan tras el visionado. La finalidad de estas cuestiones es que los estudiantes analicen los comportamientos corporales de los personajes y se percaten de los mensajes no verbales transmitidos.

Una vez introducida la idea general de lo que es la comunicación no verbal a través de este análisis, se introduce un apartado de reflexión en que, a través de determinadas preguntas, se pretende generar una cavilación en el estudiante que le lleve a plantearse el uso de la comunicación no verbal en su lengua materna. Oralmente se comparten los signos no verbales de las diferentes culturas presentes en el aula y se realiza una comparación entre el uso de las primeras lenguas de los estudiantes y del español. El objetivo es concienciarles de la existencia de estos signos y de la importancia de su estudio para evitar conflictos culturales con su uso.

Presentado este aspecto, las actividades 8 y 9 pretenden trabajar las habilidades gestuales de los estudiantes y mostrarles la importancia del buen uso de la comunicación no verbal según el contexto. Deben comunicar en silencio determinados mensajes, lo que les ayudará a desarrollar estrategias comunicativas que podrían ayudarles en situaciones donde la lengua suponga un obstáculo.

La última parte de la secuencia didáctica pretende trabajar el método propuesto por Caleb Gattegno conocido como *La vía silenciosa*. Esta metodología se basa en la práctica del silencio por parte del docente para permitir a sus alumnos desarrollar su autonomía aprendiendo por asociaciones. Estas asociaciones se realizan a través de las regletas *cuisenaire*, unas regletas de colores que sirven para relacionar cada color con un aspecto determinado de la lengua. En este caso, las actividades 10 y 11 trabajan aspectos gramaticales generales asociando cada categoría a un color. En el ejercicio 10 los estudiantes deberán elaborar oraciones siguiendo las composiciones planteadas a

través de los colores, mientras que en la actividad 11, planteada como actividad final, tendrán que utilizar los colores y no las palabras para elaborar un texto.

## 2. Secuencia de actividades.

### *¿Cuánto sabes sobre España?*

1. Las siguientes imágenes representan costumbres culturales españolas.  
¿Sabrías explicar alguna de ellas?





## ¿Cómo hablamos los españoles?

3. a) ¿Crees que en España somos muy ruidosos? Lee el siguiente texto y reflexiona con tus compañeros.

España es el país más ruidoso de Europa. Sirenas en las calles, motocicletas, coches, aviones, máquinas, **estridente** música ambiente pero, sobre todo, gritos, muchos gritos. No lo podemos evitar, **somos los más gritones del continente**, forma parte de nuestra manera de ser.

Hagan la prueba. Salgan al extranjero, monten en un autobús lleno de gente y cierren por un momento los ojos. **Les parecerá que viajan solos**. Inténtelo en nuestro país y verán que es justo al contrario. Nos juntamos cuatro a hablar y parecemos un **centenar**. Si encima estamos escuchando música en el mp3 o recibimos una llamada por el móvil, el **umbral de decibelios** máximos emitidos se dispara al infinito.

Sí, de acuerdo, estamos generalizando, **son puros estereotipos**, aunque puede que con una importante base de razón. Al menos así lo piensan en muchos países, donde cuando oyen un **bullicioso** grupo de gritones ya los identifican **instintivamente** como españoles.<sup>4</sup>

- ¿Por qué decimos que España es el país más ruidoso de Europa?
- ¿Qué significa que seamos “los más gritones”?
- ¿Los autobuses en otros países son tan bulliciosos como en España?
- ¿Qué quiere decir la expresión “nos juntamos cuatro a hablar y parecemos un centenar”?

b) ¿Estás de acuerdo con las afirmaciones de este artículo? Escribe dos frases expresando a cuerdo y dos frases expresando desacuerdo siguiendo las ideas el texto.

Ejemplo:

Acuerdo: *A mí también me parece que los españoles hacen mucho ruido en los autobuses*

Desacuerdo: *Yo no creo que los españoles hagan mucho ruido en el autobús*

---

<sup>4</sup> Texto de César-Javier Palacios, 20 Julio de 2009. Extraído de <https://blogs.20minutos.es/cronicaverde/2009/07/20/somos-maas-gritones-europa/>

Acuerdo	Desacuerdo
☆	☆
☆	☆

**4. Ahora que tenemos una idea de cómo nos comunicamos en España te toca a ti. Responde las preguntas del siguiente test pensando en lo que tú harías según tus costumbres y reflexiona con tus compañeros sobre las diferencias que encontréis entre vuestras culturas.**

- 1- En clase normalmente...
  - a) Estoy en silencio cuando el profesor explica y hablo cuando él me lo manda
  - b) Estoy en silencio durante toda la clase aunque el profesor mande hablar porque prefiero escuchar hablar a los demás
  - c) Hablo y hago preguntas al profesor en todo momento sin miedo a equivocarme porque quiero aprender
  
- 2- Hacer preguntas al profesor en clase mientras explica...
  - a) Es una falta de respeto, cuando el profesor habla hay que escuchar en silencio
  - b) Es normal si se hace de forma educada, nuestras dudas son lo más importante de la clase
  - c) Es normal, podemos interrumpir cuando queramos
  
- 3- La figura del profesor dentro de clase...
  - a) Es la más importante porque los estudiantes van a clase a escuchar sus explicaciones
  - b) No es importante porque toda la información está en los libros
  - c) Es importante porque resuelve nuestras dudas y guía los contenidos de las clases pero siempre pensando en nuestras necesidades

- 4- Cuando hablo en otro idioma...
- a) Pienso mucho antes de hablar para no cometer ningún error
  - b) Prefiero no hablar para no cometer ningún error
  - c) No tengo miedo a hablar, cometer errores es normal. Podemos aprender de ellos.
- 5- Cuando otra persona me habla...
- a) Escucho atentamente mirando a mi interlocutor, en silencio, sin decir ni hacer nada
  - b) Escucho a mi interlocutor pero sin mirarle necesariamente
  - c) Escucho atentamente mirando a mi interlocutor y asiento con la cabeza y digo "sí", "entiendo", "ajá" o cosas similares para que sepa que estoy interesado en lo que dice
- 6- Cuando en una conversación se crea un silencio...
- a) Es incómodo, intento buscar algo para poder seguir hablando
  - b) No pasa nada, es natural

**5. Compartidos estos aspectos culturales podrás reflexionar sobre las siguientes cuestiones:**

**¿Crees que el silencio en la lengua española está bien visto?**

**¿Permitimos que haya silencios frecuentemente en las conversaciones? ¿Por qué?**

**¿Qué significa para un español que su interlocutor esté en completo silencio?**

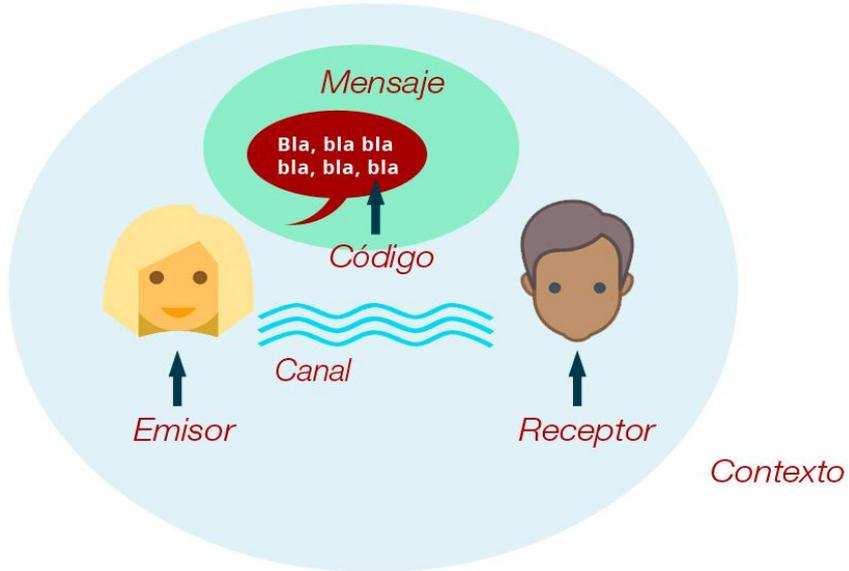
**¿Es positivo o negativo estar en silencio en clase?**



## ¿Cómo nos comunicamos?



¿Conoces todos los elementos comunicativos?



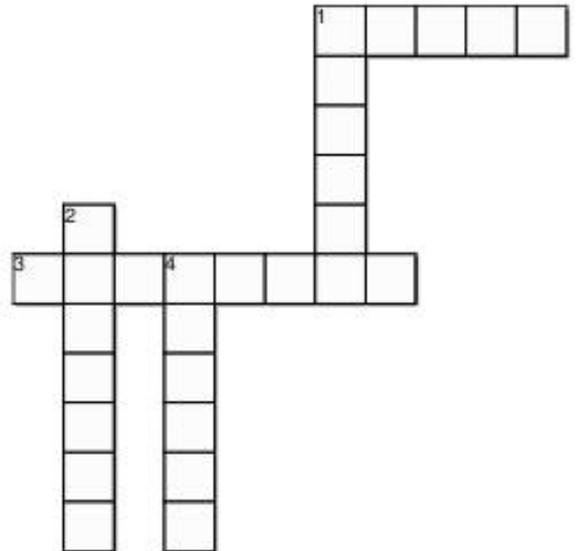
6. Rellena esta sopa de letras siguiendo las siguientes definiciones:

Horizontal

1. Por donde se envía el mensaje
3. Es quien recibe el mensaje

Vertical

1. Conjunto de signos que forman el mensaje
2. Lo que el emisor le dice al receptor
4. Es quien elabora y envía la información



7. Observa atentamente esta escena obtenida de la película *Del revés*.



Elementos de la Comunicación

5

- ¿Todos los mensajes emitidos en esta conversación son verbales? Señala cuántos mensajes no verbales hay y de qué forma se transmiten.
- ¿Hay algún mensaje verbal que se contradiga con los gestos y la actitud de los personajes?

## Reflexionemos...

Ahora que has visto este video, ¿Crees que es necesario utilizar las palabras para enviar mensajes a otras personas? ¿Existe en tu cultura alguna forma de comunicarse a través de la expresión corporal? Reflexiona con tus compañeros.



<sup>5</sup> Fragmento de la película *Del Revés* enfocado al visionado de los elementos comunicativos. Extraído de YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=rM4nZhnn3v8>

8. Imaginad que hoy llega un nuevo compañero extranjero a clase. No habla ninguno de vuestros idiomas y tampoco español, ¿Cómo le comunicaríais los siguientes mensajes?

- ¿Estás bien?
- ¿Qué quieres hacer?
- ¿Dónde quieres ir?
- ¿Qué quieres comer?



9. ¡Vamos a jugar! Dividid la clase en grupos de tres a cuatro personas.

Debéis imaginar una historia y

asignar un papel a cada persona del grupo. Cuando tengáis la historia, contádsela a los demás compañeros pero... ¡sin hablar! El objetivo es que utilicéis el lenguaje corporal y vuestros compañeros entiendan vuestra historia.



10. Ahora te toca trabajar a ti solo ¿Conoces este juego? Se llaman regletas *cuisenaire*, y sirven para asociar ideas abstractas con colores. En este caso, cada color irá asociado a un valor gramatical. Tendrás que crear frases con las secuencias de colores que se te den a continuación.



Valores gramaticales de cada regleta según los colores:

Preposiciones



Adverbios



Adjetivos



Conjunciones



Determinantes



Nombres



Verbos



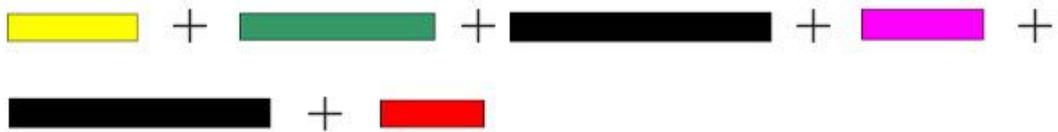
Oración 1:



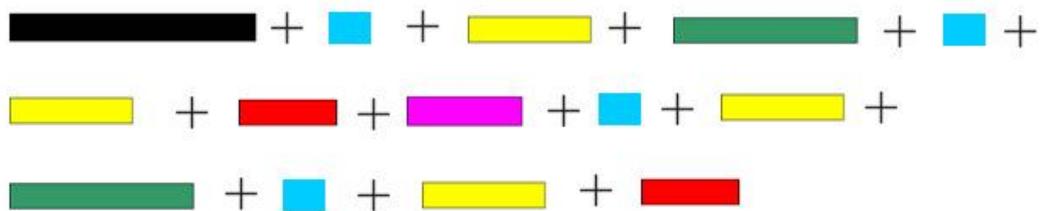
Oración 2:



Oración 3:



Oración 4:





## CONCLUSIONES

Este trabajo Fin de Máster ha analizado el silencio como signo comunicativo de la CNV y sus diferentes usos y significados dependiendo de los factores culturales y el contexto en que se encuentre. A su vez, de la mano del análisis de esta categoría de la comunicación humana, se ha tratado la importancia de la cultura dentro del aula para evitar errores pragmáticos y socioculturales en las interacciones de los estudiantes. Es por esto que se ha elaborado una secuencia didáctica enfocada no solo al tratamiento del silencio como elemento comunicativo, sino al contexto cultural español en general.

Por otro lado se ha mencionado la importancia al tratamiento de la CNV dentro del aula de ELE paralelamente al estudio de la lengua para equilibrar las carencias lingüísticas que pudiesen darse en especial en los niveles bajos de estudio. El conocimiento de determinados signos y emblemas no verbales puede facilitar y complementar la interacción de tal manera que sea el elemento clave de la comprensión mutua entre dos interlocutores con bajas capacidades lingüísticas en la L2.

La tendencia es que el estudio de estos nuevos contenidos se trabaje desde una perspectiva y una metodología comunicativas, introduciendo actividades que acerquen al estudiante a la realidad de la lengua y lo involucren en el proceso de aprendizaje. Este sistema facilitará la adquisición de las competencias culturales y creará un acercamiento al contexto social de la lengua, por lo que contribuirá a que se den interacciones satisfactorias entre los interlocutores, aunque el nivel de conocimientos de la lengua de alguno de ellos sea bajo.

Que el docente se involucre en el aula con los alumnos y busque sacar el mayor rendimiento de ellos es favorable para el desarrollo de la clase, pero no se debe olvidar que este ha de ser un mero guía y que el protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno, por lo que el primer objetivo del docente será conocer y buscar las motivaciones de los estudiantes para que estos desarrollen su autonomía y sean capaces de desenvolverse por sí mismos.

# BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, A.; CUENCA, B., y LORENTE, P. (2014). "Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE". Centro Virtual Cervantes, Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_743.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_743.pdf)

CELAYETA, N. (2014). La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español. Centro Virtual Cervantes, Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_207.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_207.pdf)

CESTERO, A. M. (2017). "La comunicación no verbal". Manual del profesor de ELE, 21, 1051-1122. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/320547576\\_La\\_comunicacion\\_no\\_verbal](https://www.researchgate.net/publication/320547576_La_comunicacion_no_verbal)

CESTERO, A. M. (2012). "La enseñanza de la conversación en ELE", Revista Internacional de Lenguas Extranjeras. 1, 31-62. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39154159.pdf>

COLLANTES, F. (2012). "El tratamiento del error dentro de la clase de ELE, ¿Cómo debemos actuar?". <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>

CONSEJO DE EUROPA. (2002). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". MECD y Anaya, Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

DI FRANCI, C. (2005). "La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italófonos". Centro Virtual Cervantes: Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0279.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0279.pdf)

DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> DE LOS REYES (2009). "La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades". Razón y Palabra. 70, 1-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520478047.pdf>

FERNÁNDEZ-CONDE, M. (2009). "La enseñanza de la comunicación no verbal en la clase de español de los negocios". Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. 8, 1-16. Instituto Cervantes de Pekín: China. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/china/m.fernandez\\_comunicacionnoverbal.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/m.fernandez_comunicacionnoverbal.pdf)

GARCÍA, M. (2009). "La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica". Tesis doctoral. Universidad de Alcalá: Facultad de filosofía y letras. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1>

GONZÁLEZ, C. (2010). "La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión". Tesis doctoral. Unversidad de Murcia: Departamento de Didáctica de la lengua y la Literatura. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/10764#page=1>

GUTIERREZ, A. (1993) "Poesía y Silencio en Juan Ramón Jimenez (aproximación al decir poético)". Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fragmentos/3/ART%204.pdf>

HERNÁNDEZ, F. (2000). "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje". Cuba: Universidad de Pinar del Río. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HE, X. (2008). "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, Beijing. Recuperado de [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_31102008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf)

IGLESIAS, I. (1997). "Diversidad cultural en el aula de ELE: La interculturalidad como desafío y como provocación". Centro Virtual Cervantes: Madrid. 463-472. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DiversidadCulturalEnElAulaDeELE-893231.pdf>

INSTITUTO CERVANTES. (1997). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Objetivos generales*. Instituto Cervantes, Madrid. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)

LEONCIO, J. (2016). "La semiótica del silencio. Horizonte de la ciencia". La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5797569>

LOBO, C. (2007). "Lenguaje Corporal: Origen y Evolución". Recuperado de <https://carmenlobo.blogcindario.com/2007/12/00836-lenguaje-corporal-origen-y-evolucion.html>

MARCO, Á. (2001). "Una antropología del silencio". PPU, Barcelona

MARCO, Á (1999). "Una aproximación a la semiótica del silencio". Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Departamento de Filología Románica

MARTÍ, M. (2004). "En los límites del lenguaje: los silencios positivos", *V Congreso de Lingüística General*, León, 5-8 marzo 2002. (Publicado en *Actas del V Congreso de Lingüística General : León 5-8 de marzo de 2002*" 2, pp. 1887 - 1897. Arco/ Libros, Madrid  
Recuperado de  
[https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2\\_profesores/prof121854/publicaciones/Silencios.pdf](https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_profesores/prof121854/publicaciones/Silencios.pdf)

MARTÍN SERRANO, M. (2007). "Evolución e historia en el desarrollo de la comunicación humana". Extraído de *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad.* pp. 161-164. McGraw-Hill Interamericana de España, Madrid.  
Recuperado de  
[https://eprints.ucm.es/13110/1/Martin\\_Serrano\\_%282007%29\\_Evolucion\\_e\\_historia\\_comunicacion.pdf](https://eprints.ucm.es/13110/1/Martin_Serrano_%282007%29_Evolucion_e_historia_comunicacion.pdf)

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008). Diccionario de términos clave de ELE, Madrid: SGEL. Recuperado de

[[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/actodehabla.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm)]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodosilencioso.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodosilencioso.htm)

MATEU, R. M. (1998). "Consideraciones en torno al silencio y la palabra". Centro Virtual Cervantes, Madrid. (*Publicado en Actas del XIII congreso AIH*) pp. 662-669. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih\\_13\\_3\\_085.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_085.pdf)

MÉNDEZ, B. (2014). "¡Mira quien calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. 3, 3 - 131. Universidad de las Islas Baleares, Islas Baleares. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Espanolparainmigrantes/mira-quien-calla-la-didctica-del-silencio-en-el-aula-de-ele>

MENDEZ, B. (2016). "El componente no verbal en el aula de ELE. Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 8, 68 -81. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Mndez2016.pdf>

MÉNDEZ, B. (2013). "El silencio en el aula de ELE. Propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica". *Didáctica. Lengua y Literatura*. 26, 305 -328. Departamento de Filología Española, Moderna y Clásica de la Universidad de las Islas Baleares, Islas Baleares. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/270283150\\_El\\_silencio\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_ELE\\_Propuesta\\_taxonomica\\_y\\_metodologica\\_para\\_su\\_didactica](https://www.researchgate.net/publication/270283150_El_silencio_en_el_aula_de_ELE_Propuesta_taxonomica_y_metodologica_para_su_didactica)

MÉNDEZ, B. (2016). "La interpretación del silencio en la interacción. Principios pragmáticos, cognitivos y dinámicos". *Pragmalingüística*. 24, 169-186. Madrid: Universidad autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319861589\\_La\\_interpretacion\\_del\\_silencio\\_e\\_n\\_la\\_interaccion\\_Principios\\_pragmaticos\\_cognitivos\\_y\\_dinamicos](https://www.researchgate.net/publication/319861589_La_interpretacion_del_silencio_e_n_la_interaccion_Principios_pragmaticos_cognitivos_y_dinamicos)

MORENO, A. M. (2014). "La motivación en los estudiantes de Antwerpen": Marco ELE. 18, 1-70. Universidad de Amberes, Amberes. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4886809>

POYATOS, F. (2004). "Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula". (*Publicado en XIII Congreso de APRELA*). Universidad de New Brunswick, Canadá. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosComportamientosNoVerbalesYSuConsideracionEnElAu-1071318%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosComportamientosNoVerbalesYSuConsideracionEnElAu-1071318%20(5).pdf)

ROBLES, M. (2019). "Círculo de poesía. El silencio y la poesía". Recuperado de <https://circulodepoesia.com/2009/08/el-silencio-y-la-poesia/>

RODRÍGUEZ, S. (2010). "Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del Francés lengua extranjera (Fle)". 12, 233-253. Centro Integrado Politécnico-ETI Tudela, Tudela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544587012>

RODRIGUEZ, R. M. (2004). "El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras". Universidad de Milán, Milán. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18\\_239.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf)

RULICKI, S & CHERNI, M. (2012). "Comunicación no verbal. Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos". Argentina: Ediciones Granica S.A

VESSONI, E. (2004). "Las regletas de Cuisenaire: (re)construcción de la gramática". *Centro Virtual Cervantes*, 139-147. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/15\\_vessoni.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/15_vessoni.pdf)

VILLANUEVA, F. J. "Me callo luego no existo. El silencio no deseado en la enseñanza de ELE". *Centro Virtual Cervantes*, 1073-1086. Universidad Jean Moulin Lyon 3, Lyon. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1073.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1073.pdf)

ZAERA, E. (2018). "La comunicación no verbal en la clase de español de los negocios". *Monográficos SinoELE*. 17, 490-502. China: Universidad de Nanjing. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_eva\\_z\\_aera.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_eva_z_aera.pdf)

