

Máster universitario en enseñanza del Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – Universidad de Cantabria

**LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL DEL ESPAÑOL
HISPANOAMERICANO A APRENDIENTES DE ELE INDIOS**

Realizado por Yury Andrea León Guerrero

Tutor: Manuel Martí Sánchez

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN	3
I. MARCO TEÓRICO	10
CAPÍTULO 1. La comunicación no verbal	10
1. 1. Funciones de la comunicación no verbal.....	12
1. 2. Categorización de los signos no verbales: quinésica, proxémica, paralenguaje y cronémica	13
CAPÍTULO 2. La comunicación no verbal en el ámbito de ELE	18
2. 1. La comunicación no verbal en el MCER y en el PCIC	18
2. 2. Importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE	20
2. 3. Diccionarios, repertorios e inventarios de signos no verbales del español	23
2. 4. Materiales didácticos para la enseñanza de la comunicación no verbal.....	26
2. 5. Criterios para desarrollar materiales didácticos para la enseñanza de la comunicación no verbal en ELE.....	28
CAPÍTULO 3. El componente intercultural en el aula de ELE.....	32
3. 1. La competencia intercultural y la comunicación no verbal en el aula de ELE	32
CAPÍTULO 4. Análisis comparativo de los signos no verbales de India e Hispanoamérica.....	37
4. 1. La necesidad e importancia de enseñar la comunicación no verbal hispanoamericana en la clase de ELE a indios	37
4. 2. La quinésica utilizada en India e Hispanoamérica	40
4. 3. La proxémica utilizada en India e Hispanoamérica	45
4. 4. El paralenguaje utilizado en India e Hispanoamérica	46
4. 5. La cronémica utilizada en India e Hispanoamérica.....	47
4. 6. Otros signos no verbales relevantes en India e Hispanoamérica.....	48
II. METODOLOGÍA	49
III. SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.....	52

3. 1. Presentación	52
3. 2. Contexto y características del grupo meta	52
3. 3. Metodología didáctica	53
3. 4. Objetivos	53
3. 5. Destrezas	54
3. 6. Repertorio de signos no verbales hispanoamericanos.....	54
3. 7. Actividades didácticas.....	62
IV. CONCLUSIONES	76
V. BIBLIOGRAFÍA	79

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster se desarrolló con el objetivo de revalorizar y fomentar la comunicación no verbal (CNV) en el aula de ELE y el desarrollo de la competencia intercultural, mediante una serie de actividades didácticas que provean herramientas al docente para integrar la CNV del español hispanoamericano en la clase de ELE de estudiantes de origen indio de nivel B2. La investigación, de carácter aplicado, surge del análisis de necesidades, en el que se determinaron dos cuestiones clave: (1) la escasez de publicaciones científicas, manuales y materiales didácticos que traten el tópico de las variedades de la CNV del español y, concretamente, del español hispanoamericano en las aulas de ELE y (2) el vacío en la literatura de investigaciones y estudios orientados a la enseñanza de la CNV, específicamente a aprendientes de ELE indios. Para el diseño de la secuencia de actividades didácticas, se sigue la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (2011): identificación de las necesidades para el material, la exploración de las necesidades, la realización contextual del material, la realización pedagógica del material, la producción física y la evaluación del material atendiendo a los objetivos establecidos. Adicionalmente, para abordar propiamente los contenidos de la CNV del español hispanoamericano, se sigue la metodología propuesta por Cestero (2004), la cual se centra en la presentación explícita de los signos no verbales, la práctica y la producción de las funciones comunicativas y sociales de los gestos. A partir de esto, se elaboran y se presentan las actividades didácticas, bien secuenciadas, con distintos recursos multimodales, que permiten el entrenamiento específico para que los estudiantes de ELE indios sean capaces de interactuar de forma adecuada y se desenvuelvan fluidamente en situaciones reales de comunicación, con hablantes nativos, haciendo uso de la CNV.

Palabras claves: Comunicación no verbal (CNV), competencia intercultural, Español como Lengua Extranjera (ELE), español hispanoamericano, India.

ABSTRACT

This Master's Dissertation was developed with the objective of revaluing and promoting non-verbal communication (NVC) in the Spanish as a Foreign Language (SFL) class and fostering the development of intercultural competence. This was achieved through the didactic activities that equips teachers with tools for integrating NVC from Hispanic American Spanish into the SFL class, catering to students of Indian origin at the B2 level. The research emerged from a need's analysis, highlighting two key issues: (1) the scarcity of scientific publications, manuals, and teaching materials addressing the topic of NVC varieties of Spanish, particularly Hispanic American Spanish, in SFL classrooms, and (2) the existing gap in research literature and studies dedicated to teaching NVC, especially to Indian SFL learners. The design of the teaching material follows the methodological route proposed by Jolly and Bolitho (2011): identifying the material's needs, exploring these needs, contextualizing the material, developing it pedagogically, physically producing it, and evaluating it based on the established objectives. Additionally, to adequately address the contents of NVC in Hispanic American Spanish, the methodology proposed by Cestero (2004) is followed. This methodology places emphasis on the explicit presentation of non-verbal signs, the practice and production of communicative and social functions related to gestures. From these foundations, the didactic activities are prepared and presented, well-sequenced, with different multimodal resources. These activities allow for specific training, enabling Indian students studying Spanish as a Foreign Language to interact appropriately and function fluently in real communication situations with native speakers using NVC.

Key words: Non-verbal communication (NVC), intercultural competence, Spanish as a Foreign Language (SFL), Hispanic American Spanish, India.

INTRODUCCIÓN

“The most important thing in communication is to hear what isn't being said”

Peter Drucker

Quien aprende una lengua extranjera, por lo general, tiene como propósito poder comunicarse con eficacia con personas de una cultura distinta, ya sea en situaciones cotidianas y/o profesionales. Asimismo, poder interactuar y establecer conexiones y relaciones emocionales, sociales, culturales y profesionales. Es por esto que, en la actualidad, el foco de la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

En todas las esferas de la interacción humana se encuentra la comunicación como medio para compartir ideas, pensamientos y conocimientos de una persona a otra. La comunicación consta de una combinación de dos canales o sistemas: la comunicación verbal y la comunicación no verbal (CNV). Así, durante una conversación, además del lenguaje verbal, se suelen utilizar gestos, movimientos, expresiones faciales, posturas, proximidad física, contacto visual, tono de voz y otros elementos paralingüísticos, los cuales enriquecen el mensaje comunicado. Dichos signos no verbales son usados por los usuarios de una lengua para transmitir información complementaria o en detrimento del lenguaje verbal. Incluso, la CNV puede ser, en algunas situaciones, más poderosa que la comunicación no verbal, ya que puede revelar el estado interior de una persona; es decir, puede transmitir emociones y sentimientos de manera más efectiva que las palabras. Por ejemplo, una mirada, una sonrisa o un apretón de manos pueden transmitir una gran cantidad de información emocional sin necesidad de hablar.

De acuerdo con el antropólogo social Edward T. Hall (1959), en una conversación normal más del 65% de los significados sociales se transfieren a través del canal no verbal. De manera que el lenguaje no verbal tiene gran relevancia en la comunicación y, consecuentemente, es predominantemente relacional. Es por esto que, en la misma línea,

Burton *et al.* (1996) sostienen que las relaciones humanas exitosas dependen de la capacidad de expresarse y comprender a los demás mediante la CNV.

Según Fernández-Conde (s/f), durante la comunicación se tiene menos tolerancia con los errores de CNV, ya que los errores en el lenguaje verbal solo hacen pensar a los hablantes nativos que al estudiante de lengua extranjera aún le queda por aprender bastante de su idioma, mientras que el uso inapropiado de los signos no verbales puede estropear el mensaje y dar lugar a malinterpretaciones o malentendidos acerca de sus intenciones y del código social y cultural de la lengua en que se expresa. Este desconocimiento puede, a su vez, crear una barrera para obtener una retroalimentación positiva del receptor. Por tanto, un estudiante de lengua extranjera que no conozca la importancia de la CNV puede llegar a estar desorientado al interactuar con un nativo de la lengua meta y entrar en conflicto, enfrentándose al llamado *shock cultural*. Por ello, para evitarlo, se hace necesario enseñar en el aula de lengua extranjera los factores socioculturales más importantes y comunes que subyacen a la lengua meta y ayudarlos a desarrollar su competencia intercultural. Esto les permitirá poder actuar adecuadamente al contexto, comunicarse con efectividad y, asimismo, conocer y entender las normas que regulan la interacción social de la cultura destino.

En la actualidad, investigadores y profesores del español como lengua extranjera (ELE) reconocen la importancia de la CNV y son varias los estudios que apuntan en esta dirección. Dos de los trabajos más importantes y destacados en el área son el trabajo realizado por Poyatos (2017), quien propone un modelo integral y realista de lo que puede establecerse como asignatura independiente sobre CNV, susceptible de adaptarse a cualquier otro idioma; y el trabajo realizado por Cestero (2006), quien revisa la importancia de la CNV en la enseñanza de ELE y propone estrategias y actividades para su enseñanza en el aula. De la misma manera se pueden encontrar trabajos dirigidos a contextos más específicos como el español de los negocios (Fernández-Conde, 2009) y propuestas que se centran en enseñar la CNV del español a culturas distintas, como la cultura china (Hidalgo, 2011) (De la Torre, 2014) y la cultura japonesa (Balmaseda, 2007). Pese a este avance teórico en lo referente a la CNV, tanto en los manuales como en el aula de ELE, aún se le sigue dando prioridad solo a uno de los canales de la comunicación, a saber, a la comunicación verbal, dejando relegada la CNV (Alegre, 2018).

Por otro lado, si bien España ha producido mucho material sobre la enseñanza de la CNV del español, son escasos los estudios y materiales didácticos realizados sobre las variedades de CNV del español (Alegre, 2018). Es importante realizar trabajos más específicos porque, pese a que algunos signos no verbales pueden considerarse universales, especialmente, aquellos relacionados con las emociones y sentimientos, los signos no verbales son en gran porcentaje culturales, ya que pueden variar de una cultura a otra. Puede suceder que algunos signos de la CNV varíen significativamente en diversas culturas y contextos o se puede encontrar que un mismo gesto en diversas culturas tenga un significado completamente diferente.

En el caso de la lengua española, la variante hispanoamericana tiene un enorme peso, debido a la cantidad de hablantes del español que se encuentran en el continente americano. En consecuencia, la enseñanza de las variedades lingüísticas y culturales de los países que hablan español en América deben estar más presente en las clases de ELE y con estas, las variedades presentadas en la CNV. A sabiendas de esto, son escasos los diccionarios y repertorios actualizados de los signos de CNV de Hispanoamérica y esto, al mismo tiempo, afecta las propuestas didácticas que traten este contenido.

Adicionalmente, se encuentra un vacío en la literatura de investigaciones o estudios que abordan trabajos orientados a la enseñanza del lenguaje no verbal a otras culturas específicas, como es el caso de los aprendientes de origen indio. Según Bharti (2018), hay escasez de materiales didácticos, en general, para la enseñanza del español en India, teniendo en cuenta las necesidades y realidades socioculturales y lingüísticas de los estudiantes. Esto podría ser justificado porque la enseñanza del español en India tiene una historia relativamente corta. Aunque el español ha estado presente en India desde la época colonial, la enseñanza del español como lengua extranjera comenzó en los años 70, cuando se establecieron los primeros departamentos de español en las universidades indias. Sin embargo, en la última década ha habido un crecimiento exponencial de estudiantes de español en la India. De acuerdo con Pujol (2022), el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, desde el 2017, ha aumentado considerablemente la cantidad de alumnos inscritos para aprender español, convirtiéndose así en el centro con más estudiantes de español del mundo. Asimismo, según Kumar (2018), aprender español en India se ha vuelto más popular y, consecuentemente, ha aumentado el número de colegios, universidades y centros de idiomas que han comenzado a ofrecer cursos de ELE. Por tanto, con el propósito de aportar en ambas direcciones a la investigación en el campo de

ELE, se propende enseñar la CNV más relevante y común de los países hispanoamericanos, específicamente a aprendientes indios de nivel B2.

Enseñar la CNV del español hispanoamericano a aprendices de origen indio puede favorecer su capacidad para comunicarse con personas de países hispanoamericanos y a evitar malentendidos o situaciones incómodas en contextos interculturales. Existen diferencias significativas en la CNV entre los países hispanoamericanos e India, debido a las diferencias culturales y contextuales. De manera que, el aprendizaje de la CNV hispanoamericana puede ser especialmente útil para aquellos que planean viajar y/o trabajar en países de América en los que se habla español. Se observa esta necesidad, ya que, dentro de las razones por las que ha incrementado el número de estudiantes en India, Kumar (2018) y Pujol (2022) señalan que se debe a una necesidad laboral, comercial y empresarial de India para poder conectar con el mundo hispánico.

Dada la globalización en el mundo, los negocios de India se están expandiendo rápidamente. Asimismo, las relaciones de negocios entre los países hispanos e India han ido creciendo en los últimos años. Según Smith (2018), la economía de la India, que ahora se encuentra en el séptimo puesto a nivel mundial, va a llegar al tercero dentro de una década (Uehara y Tahara, 2017). Sin duda, hay una oportunidad de mercado, pero se pueden encontrar obstáculos relacionados con el desconocimiento cultural y de negociación en el ámbito de las relaciones comerciales entre países hispanoamericanos e India, para un desarrollo exitoso. Por tal motivo, una vez más, se hace necesario aportar, desde la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, material didáctico sobre la CNV hispanoamericana que sea de utilidad en escenarios de negociación y de intercambio cultural con el país asiático.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de ELE en el campo educativo indio es fértil, el objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es revalorizar y fomentar la comunicación no verbal en el aula de ELE y el desarrollo de la competencia intercultural, mediante una serie de actividades didácticas que provean herramientas al docente para integrar la CNV utilizada por hispanoamericanos en la clase de ELE de estudiantes de origen indio de nivel B2.

Así pues, para lograr dicho objetivo principal propuesto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Demostrar la necesidad de introducir e integrar la CNV del español hispanoamericano como objeto de estudio en los manuales y en el aula de ELE.
2. Dar una visión general sobre las diferencias interculturales y el uso de la CNV entre indios e hispanoamericanos, mediante un análisis contrastivo.
3. Identificar y seleccionar un repertorio de signos no verbales hispanoamericanos que puedan ser fácilmente malinterpretados por los aprendices de ELE de origen indio de nivel B2 y que sirvan como base para la elaboración de las actividades didácticas.
4. Definir los principios y los conceptos fundamentales bajo los cuales se realizará el diseño de la secuencia de actividades didácticas.
5. Diseñar actividades didácticas que, por un lado, den cuenta de la relevancia y utilidad del lenguaje no verbal en la comunicación intercultural, para estudiantes indios de nivel B2 y, por otro lado, que contribuyan al desarrollo de las habilidades interculturales de los estudiantes, que les permitan comprender y respetar las diferencias entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta.

El aporte, fruto de la reflexión e investigación en lo concerniente al material didáctico sobre CNV del español hispanoamericano, busca beneficiar a los aprendices del español como lengua extranjera de procedencia india del nivel B2. Se pretende brindar una serie de actividades que sirvan como herramienta para identificar elementos de la CNV más frecuentes utilizados en el español de América. Concretamente, el trabajo estará enfocado en la quinésica y proxémica. Se propone trabajar estos aspectos en el aula para ayudar a los alumnos a ser más competentes oralmente y proporcionarles herramientas para que sus intercambios interculturales tengan mayor éxito. De manera que, este trabajo representa una oportunidad para la comunidad de aprendices indios de ELE, debido a su contenido referente al lenguaje no verbal hispanoamericano. Con el material que surja de esta investigación, los docentes de ELE de estudiantes de origen indio podrán acceder al material e implementarlo en sus clases. Asimismo, los estudiantes indios podrán reflexionar y tomar conciencia de las diferencias entre su cultura y la de los hispanoamericanos para ser capaces de evitar malentendidos culturales o situaciones

incómodas y suplir la falta de comprensión de la lengua extranjera que pone en riesgo la interacción con un interlocutor nativo.

Con respecto al contenido y la estructura, el presente trabajo tiene como ejes rectores cuatro partes fundamentales: la primera, el marco teórico; la segunda, la metodología; la tercera, la secuencia de actividades didácticas; y la cuarta, las conclusiones. En primer lugar, se encuentra el marco teórico, el cual se subdivide en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se ofrece una conceptualización y definición de la comunicación no verbal; se hace una reflexión sobre la integración de los contenidos verbales y no verbales en los cursos de ELE; se brinda una presentación detallada del funcionamiento de la CNV; y se recoge la definición, las principales características y algunos ejemplos de los sistemas de CNV primarios (kinésica y paralingüística) y secundarios o culturales (proxémica y cronémica).

El segundo capítulo se ocupa de la pertinencia de la CNV en la enseñanza de lenguas extranjeras y, específicamente, en el ámbito de ELE, la cual está respaldada por documentos clave, tales como el MCER y el PCIC. Adicionalmente, se realiza un breve recuento de los diccionarios y repertorios que se encuentran disponibles sobre CNV de España e Hispanoamérica, los cuales son claves para el diseño de materiales didácticos que aborden la CNV del español y su enseñanza. Por otro lado, se describen los materiales frecuentemente usados para la enseñanza de la CNV y se profundiza en la metodología y los criterios para el diseño de una secuencia de actividades didácticas para la enseñanza de la CNV hispanoamericana.

El tercer apartado está dedicado a la reflexión y profundización sobre la importancia de la CNV para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de ELE. Aquí se resalta el papel de los profesores y los estudiantes en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural. Asimismo, se exponen y amplían conceptos como cultura, interculturalidad, competencia intercultural y hablante intercultural. El último capítulo del marco teórico se centra en resaltar la importancia y necesidad de enseñar la CNV hispanoamericana a aprendientes indios. Además, se presenta una recopilación contrastiva de los signos no verbales kinésicos, proxémicos, cronémicos y paralingüísticos más distintivos entre hispanoamericanos e indios.

Enseguida, se encuentra la metodología, en la que se detalla el tipo de investigación que se realiza en el presente trabajo (investigación-acción) y su justificación de acuerdo a los objetivos planteados en un comienzo. Así como el proceso de selección de los signos no verbales a enseñar en el aula de ELE y la metodología a seguir para la elaboración de las actividades didácticas.

Luego, se presenta la secuencia de actividades didácticas en la que especifican el perfil de los estudiantes y sus necesidades, los objetivos, la metodología, así como las actividades concretas que versan sobre las consideraciones didácticas a tener en cuenta para la acertada integración de la comunicación verbal y de la comunicación no verbal en los cursos de ELE a aprendientes indios de nivel B2. Las actividades giran en torno al contraste en los signos no verbales explicados en la recopilación contrastiva entre indios e hispanoamericanos.

Como punto culminante del trabajo, en el capítulo de las conclusiones, se exponen las principales limitaciones del trabajo y las posibles futuras líneas investigativas que pueden seguir contribuyendo al estudio, tanto teórico como aplicado, de la CNV en la enseñanza de ELE. Asimismo, se exponen las principales ideas extraídas, fruto de la investigación, y las principales aportaciones derivadas del cumplimiento de objetivos trazados en el trabajo en un comienzo.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. La comunicación no verbal

En la actualidad, los estudios sobre comunicación no verbal (CNV) poseen un carácter interdisciplinario, puesto que interesan a varias parcelas científicas (Cabañas, 2005). Hay autores que han investigado, reflexionado y profundizado en lo referente a los signos que integran el sistema de comunicación no verbal, su funcionamiento y su aplicación en lenguas extranjeras. Por su parte, Hrepic (2004) sostiene que la CNV es diferente e independiente de la comunicación verbal. No obstante, en este trabajo, se considera que la comunicación es multicanal, ya que opera con dos sistemas: verbal y no verbal. En este sentido, la comunicación no es independiente, sino que, como lo afirma Knap (1999), la CNV es inseparable del lenguaje verbal, ya que lo complementa, contradice, sustituye y corrobora. Por tanto, signos verbales y no verbales, durante la comunicación, deben interpretarse cuidadosamente considerando tanto el uno como el otro.

Los signos no lingüísticos son uno de los fenómenos más generalizados de nuestra vida cotidiana (Knapp y Hall, 1992). El lenguaje no verbal es tan cotidiano que cuando es emitido puede darse de manera consciente o inconsciente, tal y como lo sostiene Fernando Poyatos (2003), quien define la CNV como “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en coestructuración” (Pág. 68). Adicionalmente, Poyatos (2017) señala que hay una realidad auditiva-visual, que es en sí una triple realidad del discurso: lo que se dice, cómo se dice y los movimientos que se hacen al decirlo. Esto es, una triple estructura básica del discurso humano: lenguaje, paralenguaje y quinésica, en su respectivo orden.

Conforme a Salzmann *et al.* (2012), los signos no verbales pueden incluir aspectos como la apariencia, señales visuales, el uso del espacio, movimientos corporales, expresiones faciales, gestos, la forma de vestir, entre otros, que tienen un significado social y culturalmente compartido. Por tanto, se debe tener en cuenta que la comunicación, tanto verbal como no verbal, depende de muchos factores, tales como el contexto, la personalidad del hablante y los antecedentes culturales e individuales.

De acuerdo con Docan-Morgan, *et al.* (2013), los signos no lingüísticos son importantes en la interacción, puesto que conforman entre el 60% y el 65% de todo el significado creado en los encuentros humanos, especialmente en la comunicación cara a cara. Incluso, Birdwhistell (1955) afirma que casi dos tercios del significado de cualquier situación social se deriva del lenguaje no verbal. Es por ello por lo que la CNV tiene un rol importante en las relaciones interpersonales. Los signos no lingüísticos, durante la interacción humana, aportan información adicional de lo transmitido de manera verbal. En este sentido, la comunicación en las interacciones interpersonales se complejiza debido a que, en algunas ocasiones, los signos no verbales y verbales se pueden contradecir entre sí. De hecho, según señalan Littlejohn y Foss (2009) las personas durante la interacción y la comunicación hacen juicios sobre la naturaleza y el comportamiento de otros basándose en sus señales visuales y no verbales más que en su comunicación verbal. Es por esto que se debe tener mucho cuidado con el lenguaje no verbal que se exprese.

De acuerdo con el estudio realizado por Schuchi (2018), el uso adecuado o inadecuado de señales no verbales puede ocasionar disgustos a cualquiera con facilidad. Así, en el caso de un estudiante de lengua extranjera, puede ocurrir que, por desconocimiento sobre el lenguaje no verbal de la cultura meta, cometa errores involuntariamente y esto puede repercutir negativamente en sus relaciones y en el éxito de su vida personal y profesional.

Según Fernández-Conde (s/f), durante la comunicación se tiene menos tolerancia con los errores de CNV, ya que los errores en el lenguaje verbal solo hacen pensar a los hablantes nativos que al estudiante de lengua extranjera aún le queda por aprender bastante de su idioma, mientras que el uso inapropiado de los signos no verbales puede estropear el mensaje y dar lugar a malinterpretaciones o malentendidos acerca de sus intenciones y del código social y cultural de la lengua en que se expresa. Por tal razón, es fundamental que, así como se destaca en el *Diccionario de términos de ELE del Instituto Cervantes* en la definición de “*Comunicación no verbal*”, los profesores de ELE, en el aula, concienticen y enseñen a los estudiantes sobre la CNV y sus componentes en la propia lengua y la lengua meta. Así como las relaciones que se establecen entre la comunicación verbal y no verbal y la influencia cultural que tienen, para que los estudiantes busquen estrategias y mecanismos en los que se respeten los comportamientos y reglas que se usan para eventos de comunicación en la cultura meta. Esto, para lograr una comunicación e interacción fluida (Martín *et al.*, 2008).

En suma, el propósito de enseñar la CNV a estudiantes de ELE es que aprendan a reconocer los signos no verbales y su uso en contextos diferentes, de acuerdo a las pautas culturales de la lengua española. Además, los alumnos de ELE deben ser conscientes de la propia CNV establecida en su cultura y asimilada inconscientemente, para evitar hacer generalizaciones e interpretar adecuadamente el lenguaje no verbal de la cultura meta y, así, evitar consecuencias negativas en sus relaciones personales e interacción con los hispanohablantes (Jaworski, 1997).

1. 1. Funciones de la comunicación no verbal

La CNV es de carácter multifuncional, ya que cada signo tiene un valor y una función comunicativa propia. Como se mencionó anteriormente, el lenguaje no verbal y verbal se debe estudiar de manera conjunta, ya que son dos caras de una misma moneda y suelen usarse de forma simultánea. Así, la CNV no se puede desligar del lenguaje verbal, ya que el lenguaje no verbal es constantemente usado para repetir, contradecir, sustituir, complementar y regular el lenguaje verbal (Landa y Sánchez, s/f).

Cuando su función es repetir, el signo no verbal refuerza lo dicho verbalmente. Por ejemplo, negar con la cabeza al mismo tiempo que se dice “no”. Por el contrario, en algunas ocasiones, los signos no verbales emitidos se producen de manera espontánea y comunican información contradictoria a lo que se dice. De manera que el mensaje comunicado por ambos canales (lenguaje verbal y lenguaje no verbal) representa un doble mensaje en la interacción. Un ejemplo de esto ocurre cuando una persona manifiesta que no está enojada, pero tiene el ceño fruncido o grita mientras está negando que está enojada. Si ambos lenguajes se contradicen entre sí, el mensaje se vuelve ambiguo y puede ocasionar malentendidos.

En ciertos momentos de la comunicación, la CNV reemplaza, sustituye o toma el lugar del lenguaje verbal. Por ejemplo, asentimos con la cabeza para manifestar afirmación sin decir una sola palabra. También, cuando olvidamos una palabra o no sabemos expresar algún sentimiento de manera verbal, recurrimos estratégicamente a los signos no verbales para transmitir el mensaje. Por otro lado, muchas veces los signos no verbales pueden cumplir la función de complementar un mensaje verbal, añadiendo matices, de manera que puede modificar, ampliar o debilitar el lenguaje verbal. Finalmente, algunos signos no verbales tienen la función de regular el flujo de la comunicación y la interacción entre

los hablantes. Hay señales no verbales determinadas para realizar interrupciones en los turnos de palabra o para evitar vacío en las conversaciones o discursos. Para ello, se usan señales como contacto visual, movimientos de cabeza, entre otros.

1. 2. Categorización de los signos no verbales: quinésica, proxémica, paralenguaje y cronémica

En este trabajo de investigación, se han tenido en cuenta los tipos de CNV categorizados por Poyatos (1994a). La comunicación no verbal tiene dos sistemas: los sistemas primarios o básicos, conformado por la quinésica y el paralenguaje; y los sistemas culturales o secundarios, los cuales abarcan la proxémica y la cronémica (Poyatos, 1994a). Ambos sistemas básicos, según Cesteros (1999), acompañan las palabras en el acto comunicativo; mientras que los sistemas secundarios refuerzan el significado de los elementos de los sistemas básicos y aportan información cultural (Cestero A. , Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras, 1999).

1. 2. 1. Quinésica

La quinésica es el estudio de los movimientos y posturas corporales. De acuerdo con Poyatos (1994b), la quinésica tiene tres categorías: “los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos”. La categoría de gestos es definida por (Cestero A. , 2016) como los “movimientos psicomusculares que tienen valor comunicativo convencional, es decir, son utilizados, consciente o inconscientemente, de acuerdo con convenciones socio-culturales, para producir un acto de comunicación”. Estos movimientos conscientes e inconscientes en la comunicación pueden ser faciales o corporales.

Las posturas hacen referencia a las posiciones del cuerpo y no suelen coincidir con el lenguaje verbal. También suelen ser adoptadas activa o pasivamente (Cestero A. , 2016) y ritualizadas, como forma de repertorio comunicativo Poyatos (1994b). Por su parte, las maneras son las “formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos” (Cestero, 2016). Estas están ligadas a la parte cultural y social, puesto que las maneras suelen ser formas convencionales de realizar las acciones

o los movimientos y pueden o no guardar una relación de alternancia o de simultaneidad con los signos verbales. Todos estos signos pueden descodificarse visualmente, al ver los gestos; audiblemente, por ejemplo, al escuchar un aplauso o un chasquido de los dedos; táctilmente, como cuando abrazamos, besamos o damos la mano; y cinestésicamente, es decir, sin necesidad de percibir el tacto directamente, sino mediante un objeto que actúa como canal transmisor, por ejemplo, cuando se comparte sofá con alguien (Poyatos, 1994b).

Dentro de los signos corporales se encuentran los emblemas, los ilustradores, los reguladores, las muestras del estado afectivo y los adaptadores (Poyatos, 1994b). Los emblemas son los movimientos del cuerpo que se realizan de manera consciente y se pueden traducir con facilidad en signos lingüísticos. Es decir, es “un gesto que tiene un equivalente verbal sin ninguna ambigüedad en su propia cultura” Poyatos (1994b). Por ejemplo, realizar el gesto del pulgar arriba con la mano, el cual significa “ok” o “está bien” en culturas occidentales. Se usan los emblemas, generalmente, en contextos en los que hay mucho ruido o hay gran distancia entre los interlocutores.

En lo referente a los ilustradores, son signos no lingüísticos diseñados para reforzar lo que se dice. Un ejemplo de estos es cuando usamos las manos para dar instrucciones a alguien, con el propósito de facilitar la tarea. En cuanto a las muestras del estado afectivo, estas son configuraciones faciales que revelan la reacción interna a los hechos que ocurren en la realidad, ya sea presente, pasada, anticipada o imaginada. En lo que concierne a los gestos reguladores, las señales se usan de manera intencional para influir en la toma de turnos en las conversaciones. Un signo regulador pueden ser el movimiento de cabeza (asentir) para dar a entender que se está prestando atención y animar al interlocutor para que continúe hablando. El uso de reguladores tiene que ver mucho sobre las habilidades sociales y culturales, ya que se asocian a la educación y sensibilidad con el interlocutor. Finalmente, en relación a los gestos adaptadores, estos son movimientos corporales involuntarios que reflejan el estado psicológico o emocional de las personas, tales como la tristeza, los nervios, etc.

1. 2. 2. Paralenguaje

El paralenguaje es el estudio de la expresión de emociones con la ayuda de diferentes aspectos de la voz. Se trata, pues, de cómo se dice el mensaje durante la comunicación. Esto incluye velocidad del habla, volumen, tono, entonación, intensidad, pausa, etc. El sistema paralingüístico está formado por:

Las cualidades y modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que, a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales, comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales o de otros signos lingüísticos (Poyatos, 1994b).

El paralenguaje está conformado por las cualidades y modificadores fónicos, los cuales añaden expresividad al lenguaje verbal. Las cualidades son los rasgos o características de la voz de cada usuario de la lengua. Es decir, están relacionados con la voz y son: timbre, tono, volumen, resonancia, entonación, ritmo e intensidad. Por su parte, los calificadores son los aspectos que se usan para modificar y controlar el sistema fonético. Por tanto, son los tipos de voz que poseemos en función de la configuración que adoptan los órganos fonadores y articulatorios (Cestero, 2016). A saber, el tipo respiratorio (por ejemplo, jadear), laríngeo (susurrar); esofágico, faríngeo (voz hueca o empañada; velofaríngeo (voz gimiente); lingual (voz palatilizada); labial (con actitud mimosa); mandibular (mascullar); articulatorio (articulación confusa o hiperarticulación); objetual (debido a un objeto como una pipa o un cigarro) (Poyatos, 1994b).

También se encuentran los elementos cuasi-léxicos; es decir, elementos con poco contenido léxico, pero con un valor funcional. Por ejemplo, las interjecciones, las onomatopeyas y los denominados “alternantes paralingüísticos” (Poyatos, 1994b). Los alternantes paralingüísticos comprenden varios tipos de sonografías como los ronquidos, siseos, fricciones nasales, etc. Por otro lado, se encuentran los signos sonoros físicos y emotivos, los cuales responden a reacciones tanto fisiológicas como emocionales que sirven para comunicar (Corros, 2006). Por ejemplo: estornudar, toser, reír, suspirar, llorar, eructar, etc. Finalmente, el paralenguaje también está constituido por el silencio y las pausas durante la comunicación. De acuerdo con Poyatos (1994b), el silencio tiene multitud de funciones en los intercambios comunicativos, como solicitar turno de la

palabra, añadir una pregunta confirmativa de lo dicho, intercalar un gesto, buscar o dudar ante una palabra, autocorregirnos o hacer memoria.

1. 2. 3. Proxémica

La proxémica aborda “la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano” (Hall, 1963 y 1966; Poyatos, 1975 y 1976; citados en Cestero, 2014). En otras palabras, se trata de la distancia que toman las personas durante la comunicación e interacción humana. De acuerdo con Davis (1971), cada cultura concibe y dispone el espacio de una manera distinta. De manera que, cada cultura maneja una distancia establecida y permitida respecto a su interlocutor. En dicha distancia se tienen en cuenta factores tales como la edad, el género, la clase social, factores culturales, entre otros. Así, hay culturas de contacto y culturas de no contacto durante la interacción, ya que el uso del espacio está regulado por aspectos socioculturales, generalmente adquiridos. Cabe precisar que el uso del espacio y la distancia no solo es algo exclusivamente cultural, sino también algo personal. Esto, en el sentido de que el uso del espacio que se tiene revela cómo se siente alguien y cómo piensa respecto a su interlocutor. Por ejemplo, se usa proximidad física hacia alguien para indicar que queremos comunicarnos o se usa distancia para mostrar desinterés.

Hall (1966), antropólogo cultural, estableció y describió la siguiente división territorial de cada individuo en cuatro zonas de distancia durante la interacción social:

Zona íntima: este es un espacio reservado para sí mismos. En este espacio, el individuo solo permite el contacto para relaciones amorosas y familiares; es decir, es una zona que implica cercanía y está destinada para personas extremadamente cercanas o con quienes se comparte una relación íntima o un vínculo emocional. La distancia puede fluctuar entre 1 y 46 centímetros entre los interlocutores, pero esto depende mucho de lo establecido a nivel cultural.

Zona personal: es una zona que tiene una distancia entre 45 centímetro y 1.25 metros aproximadamente. Dicha zona es apropiada para discutir asuntos personales y sigue implicando cercanía. Por lo general, con amigos cercanos y familiares; es decir, con

personas que las que el individuo se conoce bien. No obstante, también se produce en la calle o en las reuniones sociales.

Zona social: adoptada para trabajar y relacionarse con personas conocidas en actividades sociales. Esta distancia también varía de acuerdo a la cultura, pero la distancia suele oscilar entre 1,22 y 3.70 metros.

Zona pública: se utiliza para dar un discurso o charla, o para conversar de manera rígida y formal ante un público, generalmente, desconocido. La proximidad varía de cultura a cultura. La distancia suele darse en un perímetro mayor a las 3.70 metros aproximadamente.

1. 2. 4. Cronémica

La cronémica se define como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano (Bruneau, 1980; Hall, 1959 y 1966; Poyatos, 1972, 1975 y 1976, como se citó en Cestero, 2006). El sistema cronémico comunica, pasivamente, ofreciendo información cultural, y, activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas del acto comunicativo (Poyatos, 1994b). Todo esto, mediante la sincronización precisa y la pausa en la comunicación. Poyatos (1975) distingue tres tipos de tiempo: el tiempo conceptual, el tiempo social y el tiempo interaccional (Cestero A. , 2014).

El tiempo conceptual incluye los hábitos culturales (comportamientos y creencias) que están relacionados con la duración del tiempo en la acción humana y en encuentros sociales, la planificación del tiempo o la realización frecuente de una o varias actividades a la vez. Al igual que los anteriores sistemas de comunicación, cada cultura entiende y utiliza el tiempo de manera diferente. La concepción que tengan las personas de una cultura sobre el tiempo influye en su comportamiento y actitud. Así pues, mientras que hay culturas que dan valor al tiempo y sobresaltan la gestión del tiempo con eficacia, es decir, se preocupan por el uso del tiempo; otras culturas no tienen muchos límites del tiempo y suelen ser más relajadas, dando más importancia a las relaciones familiares y sociales que al manejo del tiempo. En pocas palabras, hay culturas que abordan la vida con sentido de urgencia y otras culturas prefieren un estilo de vida más tranquilo y

pausado. Las primeras culturas se denominan “monocromáticas” y las segundas “policromáticas”.

El tiempo social está ligado al conceptual y está conformado por los signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones y encuentros sociales. Por ejemplo, la estructuración de actividades de la rutina diaria como el horario de las comidas. En cambio, el tiempo interaccional hace referencia al turno de palabra en el acto comunicativo. El tiempo interactivo responde a la duración de los signos que aportan un valor informativo desde el aumento de la velocidad de emisión de un enunciado hasta el alargamiento de un beso o de un abrazo, con todas las connotaciones que el interlocutor puede extraer de esa interacción.

CAPÍTULO 2. La comunicación no verbal en el ámbito de ELE

2. 1. La comunicación no verbal en el MCER y en el PCIC

Poco a poco la CNV ha sido incluida en los documentos y currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de los documentos más significativos en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras en los que se ha incluido es el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación (MCER)*, elaborado por el Consejo de Europa, en el que se encuentra un apartado dedicado exclusivamente a la CNV. Dentro del subapartado *Comunicación no verbal* que se encuentra en el apartado 4. 4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* del capítulo 4. *El uso de la lengua y el usuario o alumno* (Consejo de Europa, 2002), se reconoce que la CNV es necesaria para interpretar el componente verbal. Allí están mencionados contenidos quinésicos, proxémicos y cronémicos, así como elementos paralingüísticos que deben reconocer, comprender y ejercitar los estudiantes de lenguas extranjeras en las actividades orales o comunicativas de la lengua meta. Adicionalmente, en el MCER, se describe cómo se debe capacitar al estudiante para aprender sobre la CNV y qué se le debe exigir al alumno al respecto; sin embargo, no se especifican con detalle los contenidos de la CNV, de acuerdo a los niveles de referencia.

Cabe aclarar que, si bien no se especifican los contenidos según el nivel de lengua, se puede observar que en varios apartados del MCER se menciona la necesidad de usar mecanismos no verbales para lograr un intercambio satisfactorio durante la comunicación. Por ejemplo, para el nivel B2, se menciona que el alumno debe saber cómo

hacer uso eficaz de los turnos de palabras. Asimismo, en el nivel C1, se destaca que el alumno debe hacer declaraciones fluidas usando el signo paralingüístico de la entonación para poder transmitir matices de significado. Por otro lado, dentro de las competencias que señala el MCER que deben desarrollar los estudiantes de lenguas extranjeras, se reitera la importancia de que el alumno desarrolle habilidades relacionadas con los elementos paralingüísticos, los cuales no se describen propiamente, según el propio MCER, debido a escasa información brindada por parte de los informantes al respecto durante la investigación sobre la relevancia, descripción e interpretación de algunos elementos de la CNV.

Por otro lado, en la última versión del MCER, se destaca la importancia de enseñar la CNV en los niveles iniciales como estrategia de comunicación ante las limitaciones verbales. Por ejemplo, para los niveles A1 y A2, se señala que los gestos pueden apoyar y reforzar el lenguaje verbal y que el alumno debe comprender los gestos manuales de sus interlocutores o de las producciones audiovisuales de la lengua meta (Consejo de Europa, 2020). Inclusive, en el nivel pre A1, en *Producción oral*, se menciona que el estudiante debe decir cómo se siente acompañándolo con lenguaje no verbal (Consejo de Europa, 2020).

Si bien no hay una sistematización de la CNV en el MCER, se puede observar que se da un breve esbozo de todos los sistemas de la CNV y se destaca la importancia de adaptar los contenidos de la CNV a las necesidades y el nivel inicial de los aprendices. Por tanto, las referencias a la CNV se deben ampliar en los currículos particulares, en las aulas y en los manuales de lengua extranjera.

Otro de los documentos en los que se incluye y destaca la importancia de la CNV, es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), un material creado por el Instituto Cervantes en 2006, donde se encuentra una serie de inventarios para cada nivel de referencia sobre el material lingüístico y no lingüístico que debe conocer y aprender un estudiante del español como lengua extranjera. Este documento guía sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua española destaca la pertinencia de la enseñanza de la CNV del español, porque favorece el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes. Este es uno de los objetivos del PCIC, puesto que este documento insiste en que los estudiantes de ELE sean *hablantes interculturales* desde los primeros niveles de lengua. Específicamente, en el apartado 12. *Habilidades y actitudes interculturales*, se reflexiona sobre la percepción que se tiene de la CNV en las culturas de los países

hispanohablantes. No obstante, en el PCIC no se especifican los elementos o sistemas que componen la CNV, sino que se mencionan, de manera aislada, algunas expresiones lingüísticas que van acompañadas de gestos, en los apartados 5. *Funciones* y 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Es por esto que, Cestero (2007) elabora un análisis de la presencia de los signos de la CNV en los inventarios del PCIC, en el que observa una mayor presencia de los signos quinésicos y paralingüísticos que proxémicos y cronémicos. La autora, al ver esta carencia, sostiene que se debían haber recogido más referencias de la CNV, en general, y estar relacionados en las entradas de los inventarios. Es por ello por lo que la autora realiza una propuesta para suplir esa carencia del PCIC, en la que describe y clasifica un repertorio de signos no verbales del español de acuerdo a los usos sociales (saludar, despedirse, disculparse, agradecer, etc.); los usos estructuradores del discurso y reguladores de la interacción (iniciar una conversación, señalar que se ha entendido, proponer el cierre, indicar silencio, etc.); y los usos comunicativos (dar y pedir información, identificar, describir, etc.). Asimismo, la autora establece qué signos no verbales corresponden a cada nivel para la didáctica en el aula de ELE.

2. 2. Importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE

En los inicios de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la CNV no contaba con la suficiente relevancia, ya que el enfoque y los métodos de enseñanza estaban orientados, desde una perspectiva estructuralista, hacia el lenguaje verbal. De manera que en la enseñanza de lenguas extranjeras se daba prioridad a los contenidos del sistema lingüístico, tales como la gramática, los fonemas, etc.

Con el tiempo, esta perspectiva fue cambiando, dando cabida a una perspectiva más funcional de la lengua. Más tarde, cuando se comienza a proponer el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se empieza a tener en cuenta la interacción, las intenciones comunicativas y los elementos y factores que inciden en la comunicación. Es en esta perspectiva que la CNV comienza a tener una cabida y un reconocimiento por su importancia para desarrollar la competencia comunicativa. Según (Cestero A. , 1999), una vez superado el apego a la escritura, en los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras, se dio mayor relevancia a los aspectos orales de la comunicación. Así, se comienzan a realizar estudios sobre la importancia de la CNV en

el intercambio comunicativo (Birdwhistell, 1970; Davis, 1971; Ekman, P. y Friesen, W., 1969; Knapp, 1980). Uno de los trabajos más importantes y destacados en el área son el trabajo realizado por Poyatos (2017), quien propone un modelo integral y realista de lo que puede establecerse como asignatura independiente sobre CNV, susceptible de adaptarse a cualquier otro idioma y sugiere una metodología básica sobre cómo realizar la didáctica de la CNV.

En el campo de ELE, se destaca el trabajo realizado por Cestero (2006), quien revisa la importancia de la CNV en la enseñanza de ELE y propone estrategias y actividades para su enseñanza en el aula. De la misma manera se pueden encontrar trabajos dirigidos a contextos más específicos como el español de los negocios (Fernández-Conde, 2009) y propuestas que se centran en enseñar la CNV del español a culturas distintas, como la cultura china (Hidalgo, 2011; De la Torre, 2011) y la cultura japonesa (Balmaseda, 2007). Así como propuestas que emplean herramientas específicas como el webquest (Méndez, 2016).

En definitiva, tanto los docentes e investigadores de lengua como los documentos directrices en el campo del aprendizaje y la enseñanza de ELE (MCER y PCIC) señalan que la buena comunicación es la clave del éxito para el aprendizaje de una lengua extranjera y para la interacción con la cultura destino y, asimismo, reconocen la importancia de la CNV en la interacción y comunicación. De acuerdo con (Davis, 1971), el ser humano recurre a la CNV cuando le falla todo lo demás. De tal forma que el dominio del lenguaje no verbal puede permitir una comunicación más eficaz en muchos sentidos. Tanta es la importancia de la CNV que, incluso, cuando una persona no conoce una lengua, es precisamente el lenguaje no verbal el que reduce la barrera lingüística.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados arrojados en el estudio realizado por Dammet (2008) a dos grupos de estudiantes tailandeses aprendientes del inglés como lengua extranjera, instruir la CNV de manera explícita ayuda a la comprensión significativa de la CNV. Igualmente, varios autores consideran que enseñar las creencias actitudes y valores de la lengua meta, así como la CNV de manera explícita en el aula potencia el desarrollo de la conciencia cultural de la lengua y la cultura destino (McLeod, 1976; Dammet, 2008).

Pese a estos resultados en las investigaciones y el reconocimiento con el que cuenta la enseñanza de la CNV en el MCER y el PCIC, aún en las aulas, los manuales y en los diseños curriculares de ELE se presta menor o nula atención a la CNV. Esto, según Cestero (1999), puede deberse a que durante mucho tiempo se dio prioridad a la enseñanza del lenguaje verbal y, consecuentemente, los estudios sobre la CNV aún son escasos y limitados. Esta afirmación hecha por Cestero en 1999, aún sigue siendo verdadera, puesto que, durante la revisión de la literatura para la realización del presente trabajo, se observa una falta de actualización de algunos inventarios o repertorios sobre el lenguaje no verbal entre las diferentes variedades del español.

Del mismo modo, durante la revisión de manuales de ELE, se detectan carencias en esta línea de trabajo, puesto que son escasas las actividades propuestas en las que se enseñe de manera explícita la CNV y las pocas actividades que existen solo hacen referencia a los signos no verbales más comunes en el español, sobre todo en España, dejando un vacío en lo referente a signos no verbales empleados en el día a día en los países hispanoamericanos. De la misma manera ocurre con los materiales didácticos creados sobre la CNV, puesto que se enfocan o bien en la CNV del español peninsular o solo en los signos no verbales coincidentes de todas las variedades del español.

Todo lo expuesto anteriormente nos indica que el estudio tanto teórico como práctico de la incorporación de la CNV en ELE aún se encuentra en una etapa inicial y queda mucho trabajo por realizar. Por tal motivo, es importante desarrollar trabajos de investigación para cubrir estas notables necesidades. Aunque son necesarios trabajos orientados al desarrollo de inventarios o repertorios de los sistemas de la CNV del español hispanoamericano, así como repertorios específicos de cada nación hispanohablante, por el alcance del presente trabajo, se propone realizar un aporte educativo de tipo práctico en la enseñanza de la CNV en el aula de ELE, mediante la propuesta de actividades de CNV del español hispanoamericano que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural de estudiantes de ELE de origen indio del nivel B2.

Según Ellis (1997), “los individuos que están motivados para integrar los resultados lingüísticos y no lingüísticos de la experiencia de aprendizaje alcanzarán un mayor grado de dominio de la L2 y actitudes más deseables” (p. 89). Por tanto, se debe buscar que los alumnos de ELE sean bilingües tanto en los aspectos culturales como en el lenguaje

hablado. Este trabajo pretende iniciar el camino hacia una fluidez comunicativa y cultural sin caer en estereotipos que ocasionen malentendidos en el intercambio comunicativo. De lo contrario, el uso inadecuado de la CNV puede arruinar la originalidad y esencia del mensaje y crear una barrera para obtener una retroalimentación positiva del receptor.

No se debe negar que, para un profesor de lengua extranjera, enseñar CNV tiene dificultad, porque la CNV no es un sistema de comunicación autónomo e independiente, sino que es indisoluble con el lenguaje verbal y, a su vez, ligado a aspectos socioculturales, presentando reglas implícitas que pueden variar de una cultura a otra, incluso en culturas que se habla la propia lengua. Por todo ello, es indispensable que el profesor y los diseñadores de manuales y materiales didácticos de ELE, creen materiales y enseñen la CNV no de una manera aislada, sino de manera simultánea, integrada y contextualizada con los signos verbales.

En suma, el propósito es que el alumno de ELE mediante las actividades didácticas propuestas sobre la CNV usada en Hispanoamérica, aquí presentadas, le permitan reflexionar la CNV en su propia cultura. Esto, para que pueda comprender que la CNV, en su mayoría, está ligada a aspectos socioculturales y es adquirida y utilizada por los hablantes de una lengua tanto de manera consciente como de manera inconsciente. De esta manera tendrá mayor disposición a usar apropiadamente no solo los mecanismos lingüísticos, sino también los sistemas primarios y secundarios de la CNV de la lengua española, de acuerdo al contexto. Asimismo, la reflexión le permitirá la fácil asimilación y adaptación a la nueva cultura, para, así, favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales exitosas.

2. 3. Diccionarios, repertorios e inventarios de signos no verbales del español

Los diccionarios, repertorios e inventarios, así como las investigaciones sobre los signos no verbales en la lengua española son de gran utilidad, puesto que sirven como base y herramienta para la creación de materiales didácticos para la enseñanza de la CNV en el aula de ELE. Por tal motivo, en este trabajo se considera importante la revisión y el análisis de dicho material, para la creación de actividades didácticas de CNV del español hispanoamericano a aprendientes de origen indio.

Hoy en día se cuenta con la disponibilidad de cierta cantidad de diccionarios y repertorios de los signos no verbales coincidentes y más importantes del mundo hispanohablante. Una muestra de esto es el *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica* (1980-1983) de Meo-Zilio y Mejía, el cual recoge más de 2.000 gestos representativos y contextuales pertenecientes a 20 países hispanófonos. Cada gesto cuenta con su respectiva fotografía, descripción, variantes y equivalencia lingüística. Aunque este diccionario agrupa una gran cantidad de signos no verbales, este diccionario presenta algunos gestos desactualizados, debido a que el año de publicación corresponde a hace más de tres décadas. Por tanto, es necesario actualizarlo y completar la información de cada gesto en lo referente a la proxémica y la cronémica, así como otras informaciones relevantes. Por otro lado, también es importante que docentes y diseñadores de materiales, en caso de considerar el uso de este diccionario, seleccionen los gestos que aún son actuales y complementen con otros más actualizados.

Otro ejemplo es el *Repertorio básico de signos no verbales del español* (1999) de Cestero, el cual es un diccionario integral que clasifica varios gestos en 39 contenidos nocio-funcionales. Cada gesto está acompañado de fotografías, representaciones verbales de acuerdo al contexto, variaciones e incluye signos paralingüísticos e información proxémica y cronémica. Luego, Cestero junto a Forment, Gelabert y Martinell, elaboran el *Diccionario audiovisual de gestos españoles* (2020), el cual es un inventario en formato digital que presenta, mediante recursos audiovisuales, 146 gestos clasificados en funciones comunicativas. Todos los gestos recopilados presentan información proxémica, cronémica y elementos paralingüísticos. Este último diccionario, especialmente, es una valiosa herramienta para el diseño de material didáctico y para el uso en aulas de ELE, puesto que es accesible a cualquier tipo de público y recoge información completa y actualizada sobre los distintos signos no verbales inventariados.

Por otra parte, también están disponibles diccionarios dedicados exclusivamente a gestos usados en España. Entre ellos se encuentra el *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* (1990) de Coll, Gelabert y Martinell, el cual se encuentra en formato impreso y presenta 92 emblemas gestuales más comunes en España, clasificados en varias funciones discursivas con su respectiva ilustración, equivalencia lingüística, descripción y posibles variaciones. Otro de ellos es el *Diccionario de gestos españoles* (1998) de Martinell y Ueda, el cual es la primera propuesta de diccionario audiovisual de gestos en formato

digital. Este tiene 89 entradas referentes a gestos con su respectiva equivalencia lingüística y un vídeo del gesto. Estos dos diccionarios cuentan con gestos que ya están en desuso, debido a la fecha de publicación de los mismos. Por tanto, es necesario que docentes y diseñadores de materiales seleccionen los gestos que son actuales y complementen cada gesto con más información relacionada con la proxémica y la cronémica.

Adicionalmente, se encuentra el *Diccionario de gestos españoles. Español coloquial* (2012) de Gaviño. Este diccionario está en formato digital y cuenta con cuatro apartados referidos a la zona del cuerpo con la que se realizan los gestos (una mano, dos manos, manos y cuerpo, y cuerpo o cara), en los que aparecen todos los gestos más coloquiales del español peninsular. Cada gesto tiene su representación visual mediante *gifs* y video. No obstante, es un diccionario que evidencia la falta de descripción verbal de los signos no verbales y no cuenta con una sustentación teórica y un trabajo investigativo detrás de su elaboración.

Por otro lado, hay repertorios específicos que comprenden la CNV específica de algunos de los países hispanoamericanos. Estos son: *El lenguaje de los gestos en el Uruguay* (1961) y *El lenguaje de los gestos en el Río de la Plata* (1961) de Meo-Zilio, en los que se identifica una exhaustiva clasificación y descripción de los gestos más habituales tanto de Uruguay como del Río de la Plata. Empero, en ambas publicaciones no se encuentran imágenes, ilustraciones o fotografías alusivas a los gestos mencionados. Si bien ambos textos son una importante fuente de información dentro del área de CNV, debido a su fecha de publicación, se encuentran gestos que ya no son utilizados y hay ausencia de algunos gestos que se usan en la actualidad. También se encuentra, de la misma época (1962), el estudio de Saitz y Cervenka, *Colombian and North American Gestures: A Contrastive Inventory*, en el que se presenta un inventario contrastivo de los gestos colombianos y norteamericanos, acompañado de descripciones, ilustraciones y equivalencias lingüísticas.

Entre los diccionarios e inventarios más actualizados se encuentran el *Gestuario argentino* (2008) de Ingij, el *Diccionario de gestos dominicanos* (2014) de Pérez y el *Speak porteño* (2016) de Indij. Todos estos diccionarios han sido elaborados en formato impreso y presentan los gestos más representativos de cada país, contextualizados y con

equivalencias verbales. A pesar de que son diccionarios más actualizados, no son de fácil acceso y no utilizan recursos audiovisuales para una mayor comprensión del gesto descrito.

En general, se observa gran presencia de repertorios de signos no verbales del español peninsular que tienen en cuenta tanto los sistemas básicos como los sistemas secundarios de la CNV. No obstante, hay ausencia de diccionarios o inventarios de signos no verbales de varios países hispanoamericanos que contengan todos los sistemas de la CNV. Por tanto, hay una gran línea de investigación abierta y necesaria en ese sentido, que considere las variedades del español y que se haga uso de herramientas audiovisuales para la elaboración de los repertorios, para dar el carácter multimodal que tiene el lenguaje.

2. 4. Materiales didácticos para la enseñanza de la comunicación no verbal

En concordancia con (Cestero A. , 2016), hay una ausencia generalizada de los elementos de CNV en la mayoría de manuales de ELE. Según Belío-Apaolaza (2014), quien analizó la presencia de la CNV y su explotación didáctica en 17 manuales de ELE, afirma que los signos no verbales se incluyen en escasas ocasiones. De la misma manera, Monterubbianesi (2013), en su investigación analizó 107 manuales de ELE, de los cuales solamente 20 incluían referencias directas o indirectas, en mayor parte, a signos no verbales quinésicos, brindando poca información sobre elementos proxémicos, cronémicos y paralingüísticos.

Durante la revisión de manuales de ELE, específicamente *Aula Internacional 1, 2 y 3*, *Aula América 1, 2 y 3*; y *Gente 1, 2 y 3*, para la elaboración de este trabajo, se evidencia que la mayoría de las veces los signos no verbales están presentes indirectamente a propósito de otros contenidos verbales (por lo general en saludos y despedidas). En algunos casos, la CNV aparece explícitamente, pero de manera aislada y muy escasamente dentro de la secuencia didáctica, lo cual no permite un proceso de aprendizaje significativo. Asimismo, se puede observar que los manuales de ELE del nivel A1 no cuentan con contenidos relacionados a la CNV ni de manera explícita ni de forma implícita.

Por otro lado, cabe destacar que los pocos ejercicios que hay sobre lenguaje corporal y signos no verbales en los manuales de ELE analizados intentan concienciar a los estudiantes de la CNV propia y de las diferencias con la cultura del mundo hispanohablante. No obstante, si bien se ofrece información sobre algunos aspectos de la comunicación no verbal y tendencias en el comportamiento no verbal de los españoles, no se abordan con profundidad ni se mencionan las posibles variantes que se pueden encontrar en el español. Adicionalmente, se encuentra escasez de información sobre los signos no verbales relacionados con la cronémica y la proxémica, así como elementos paralingüísticos. Por todo ello, hay una necesidad de continuar trabajando en materiales didácticos sobre los signos no verbales y su funcionamiento, para que sean integrados en los manuales de ELE ya publicados.

En el acto comunicativo, el mensaje suele estar integrado por una complejidad multimodal, en la que se solapan signos lingüísticos y no lingüísticos que se complementan entre sí (Valenzuela, 2019). En este sentido, el lenguaje se caracteriza por ser multimodal y es importante tener esto en cuenta para elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la CNV en el aula de ELE.

En la enseñanza de la CNV, los recursos didácticos más utilizados han sido las ilustraciones, las imágenes, las fotografías y las descripciones verbales del signo no verbal. En la actualidad, con el desarrollo de la tecnología y teniendo en cuenta el carácter multimodal del lenguaje, cada vez son más y más usados en el aula de ELE los recursos audiovisuales, tales como vídeos de películas, series, programas de televisión, telenovelas, etc. Ya dentro de la propia aula de clase, puede ser que eventualmente tanto docentes como estudiantes representen los signos no verbales, a partir de descripciones, para poderlos comprender. No obstante, se debe tener precaución con que la representación de la CNV no quede descontextualizada, porque puede pasar desapercibida por el estudiante de ELE y no generar un aprendizaje significativo.

Según Brandimonte (2004), los recursos audiovisuales en el aula permiten la observación y el análisis de los signos no verbales durante la interacción y la comunicación. Teniendo presente esto, se puede afirmar que el material audiovisual es el más idóneo como recurso didáctico para la enseñanza de la CNV en el aula, puesto que en un vídeo se pueden observar, por un lado, de manera integrada los signos verbales y no verbales, las actitudes

de los hablantes y su funcionamiento en conjunto (Corpas, 2000) y, por el otro, se puede observar el contexto en el que se usan los signos no verbales. Adicionalmente a esto, otro de las ventajas de implementar medios audiovisuales en el aula para la enseñanza de la CNV, es que son una fuente de conocimientos socioculturales. No obstante, lo más importante para implementar los recursos audiovisuales es seleccionar fragmentos pertinentes y acordes a los contenidos que se van a trabajar, teniendo en cuenta que sean muestras reales de lengua y sobre todo que estén contextualizadas. Igualmente, se deben usar materiales que sean acordes al nivel de lengua del estudiante. No obstante, se debe considerar que, como lo sostiene (Alarcón M. , 2014), usar cortometrajes en el aula de lengua extranjera puede suponer dificultades para los estudiantes de niveles iniciales, por causa de su complejidad y su nivel de lengua.

2. 5. Criterios para desarrollar materiales didácticos para la enseñanza de la comunicación no verbal en ELE

A pesar de la poca experiencia que existe en la integración de la CNV en el aula, Cestero (2017) señala que la metodología más adecuada para su enseñanza es la comunicativa. A partir de ello, Cestero (2004) propone una metodología para la enseñanza de la CNV, la cual se centra en la presentación explícita de los signos no verbales, la práctica y la producción de las funciones comunicativas y sociales de los gestos. En el presente trabajo, dicha metodología se tendrá en cuenta para la creación de material didáctico para la enseñanza de CNV en el aula de ELE, considerando que cuenta con un sustento teórico robusto.

En primer lugar, en la metodología desarrollada por Cestero (2004), se deben presentar ya sea de manera implícita o explícita los signos no verbales, su función comunicativa, el contexto de uso y sus alternantes lingüísticos. En esta primera fase, cabe considerar pertinente, como lo señala Cabañas (2005), que los primeros signos no verbales de ELE enseñados a los estudiantes sean los que más guarden similitud en el significado y función comunicativa con la lengua y cultura materna del estudiante. Esto, con el fin de demostrarle al alumno que puede haber algunas semejanzas entre ambas culturas y para que el estudiante sea consciente de que puede usar el lenguaje no verbal ante la falta de recursos verbales en los niveles iniciales. Por otra parte, siguiendo a Méndez (2016), luego se debe enseñar la CNV que puede causar más malentendidos, seguidos de los

signos básicos de uso más frecuente que difieren completamente en funciones comunicativas y sociales con su lengua materna; a saber, saludar, despedirse, realizar ofrecimientos, etc. Llegados a este punto, cabe reiterar que, la enseñanza explícita o implícita de los signos no verbales debe comenzar desde los niveles iniciales, pero debe ser ampliada en los niveles intermedios y superiores, para lograr un aprendizaje significativo de los mismos.

Adicionalmente, específicamente para el desarrollo de la secuencia de actividades didácticas del presente trabajo, se considera importante también ilustrar las variedades gestuales que se pueden dar en el mundo hispanoamericano. Así como destacar las diferencias o coincidencias entre el español de España y el de América, para que el alumno lo tenga en cuenta al momento de la interacción y la comunicación en la lengua española.

Para la presentación de los signos no verbales en el aula, el profesor de ELE puede recurrir a los distintos recursos didácticos que sean muestras reales de lengua, como materiales audiovisuales contextualizados, fotografías, tarjetas, ilustraciones o representaciones realizadas por el mismo profesor o un estudiante. Además de las sugerencias de Cestero, otros autores como Corbett y Moore (1981) sugieren introducir la CNV mediante diálogos escritos o, como sostiene Poyatos (2017), a través de textos literarios donde aparezcan referencias a signos no verbales. Cualquiera que sea la manera de presentar la CNV a los estudiantes de ELE, se debe tener en cuenta que se debe hacer de manera integrada; es decir, especificando el lenguaje verbal asociado a esos signos no verbales. Así como cualquier tipo de información sociocultural relevante y pertinente (Aguaded, *et al.*, 2014). También se considera importante, en este trabajo que, durante esta fase, el profesor involucre a los estudiantes y los motive, mediante juegos que impliquen lenguaje no verbal y preguntas que los haga reflexionar sobre la CNV y su importancia, así como de los diferentes contextos en los que se puede presentar.

Una vez presentados los signos no verbales a los estudiantes, conforme Cestero (2004), se deben realizar de actividades orientadas al aprendizaje de estos signos de manera gradada; es decir, de actividades cerradas a actividades más libres. En primera medida, la autora sugiere actividades de práctica cerradas para la asimilación de los signos no verbales presentados. Estas actividades pueden consistir en la interpretación y definición de los signos no verbales en conversaciones orales o escritas; en adivinar el contenido de un video a partir del signos no lingüísticos (Monterubbianesi, 2011); en relacionar gestos

con funciones comunicativas o con expresiones verbales (Monterubbianesi, 2011; Schmidt, 2013); en suponer la relación entre diferentes personas a partir de su CNV y su interacción en un vídeo o en una fotografía (Schmidt, 2013); en elaborar una recopilación de signos no verbales y describir su producción y funcionamiento para realizar contratos con los signos usados en la lengua materna del estudiante; en completar o terminar enunciados con signos no verbales (Cestero A. , 2017), entre otras.

Luego, de acuerdo con Cestero (2004), se deben proponer una serie de actividades menos controladas y más libres para adquirir los signos no verbales. En estas actividades los alumnos pueden trabajar en parejas o en pequeños grupos, para estimular el aprendizaje cooperativo. Asimismo, los estudiantes de ELE deben utilizar los signos no verbales presentados en interacciones, en la medida de lo posible, naturales y espontáneas. Por lo tanto, son actividades de producción. Para ello, se puede proponer a los estudiantes la creación de diálogos con contenido no lingüístico (Monterubbianesi, 2011; Schmidt, 2013); la representación de diálogos solo a través de la CNV (Monterubbianesi, 2011); la dramatización o *role-plays* empleando CNV (Monterubbianesi, 2011; Cestero, 2017); la elaboración de tareas audiovisuales; etc. Estas actividades acercarán a los estudiantes a lo que puede ser una situación comunicativa real.

Por otro lado, dedicar actividades en las que sean expuestos malentendidos, conflictos o choques culturales de los propios estudiantes o ajenos pueden ser una gran herramienta pedagógica, ya que le puede permitir a los estudiantes de ELE reflexionar sobre la CNV y las diferencias interculturales, analizar las situaciones y proponer estrategias para solucionar las problemáticas presentadas. Adicionalmente, este tipo de actividades permiten trabajar signos no verbales y desarrollar competencias estratégicas para prevenir los malentendidos en una situación real. También pueden implementarse actividades en las que el rol de los estudiantes sea mediar entre situaciones interculturales conflictivas. Esto puede promover el respeto, la negociación y la tolerancia y comprensión ante las diferencias. Para cerrar el trabajo realizado en aula, es importante que, al finalizar, se desarrolle una actividad de reflexión para practicar todo lo aprendido, como forma de recapitulación final y de autoevaluación para el estudiante.

Durante la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la CNV, se debe tener en cuenta que el propósito de enseñar los signos no verbales no es obligar a los

estudiantes a replicar y producir determinados lenguajes no verbales o a que los hagan parte de su discurso como si fuese nativo, provocando ir en contra de sus costumbres e identidad y produciendo incomodidad, sino que el objetivo es conocer, identificar y comprender el significado del signo no verbal, el contexto de uso y su función comunicativa y social. El propósito es, por tanto, que el estudiante tenga herramientas para comunicarse con otras personas y logre adaptarse a contextos con los que no está familiarizado. Cabe subrayar que sí es importante determinar qué signos no verbales sí deben ser producidos por los estudiantes, debido a su relevancia en la comunicación en la lengua meta.

En general, durante la creación de material de CNV se debe procurar que las actividades propuestas, por un lado, sean atractivas y generen motivación e interés en los estudiantes y, por el otro, que hagan caer en cuenta a los estudiantes de los dos sistemas indisolubles que tiene la comunicación: el lenguaje verbal y no verbal. Más aún, es fundamental que las actividades propuestas fomenten la competencia intercultural en los estudiantes, para generar consciencia de la propia cultura y los signos no verbales usados en ella en comparación de los utilizados en la lengua meta.

En este trabajo de investigación, en el que se propone la elaboración de una secuencia de actividades didácticas para la enseñanza de la CNV del español hispanoamericano a estudiantes de ELE indios, se considera fundamental, antes de realizar los pasos de la propuesta metodológica de Cestero (2004), anteriormente comentada, tener en cuenta las etapas de diseño de material didáctico de lenguas extranjeras de Jolly y Bolitho (2011). La metodología propuesta por Jolly y Bolitho consta de seis etapas. En primer lugar, la identificación de la carencia o dificultad que se quiere solventar con el diseño de material. En este caso, la carencia que se busca solventar es la falta de material didáctico que aborde la CNV de las variedades hispanoamericanas del español, así como la falta de material específica, en esa línea, para aprendices de ELE de la India.

En la segunda etapa, se realiza la exploración de la problemática a través de la búsqueda y el análisis de la información encontrada en la literatura, a fin de justificar la realización del material didáctico. Luego, se ejecuta la tercera etapa del proceso, la realización contextual, en la que se determinan la estructura, la metodología y el contexto del material a diseñar, teniendo en cuenta el grupo meta y sus necesidades. En cuarto lugar, se elabora

la realización pedagógica, en la que se establecen actividades, ejercicios e instrucciones de uso del material, para satisfacer las necesidades de la población para la cual está diseñado el material.

El siguiente paso consiste en la producción física del material didáctico. Allí se tienen en cuenta aspectos como la extensión del contenido y aspectos de forma, tales como el tipo de letra, las imágenes, el uso de colores y demás elementos que integran el diseño y que contribuyen a enriquecer el contenido. Finalmente, se realiza la evaluación del material atendiendo a los objetivos establecidos. Esto es, poner a prueba y verificar la utilidad del material didáctico diseñado, a través de una prueba piloto con una muestra de la población para la cual está diseñado. Esta fase permite detectar aspectos a mejorar o reelaborar para lograr la efectividad que se espera del material.

Para finalizar, en cuanto a los contenidos de CNV a enseñar mediante la secuencia de actividades didácticas del presente trabajo, se propone seleccionar un breve repertorio de gestos coincidentes en la mayoría de los países hispanoamericanos, a partir de los diccionarios e inventarios que ya existen y que fueron mencionados y analizados en el apartado *Diccionario, repertorios e inventarios de signos no verbales del español*. Como el fin no es seleccionar cada gesto por niveles de lengua, se propondrá hacer una selección exclusivamente del nivel B2, siguiendo los lineamientos del PCIC y las directrices del MCER. Dicha selección deberá servir como complemento de los contenidos lingüísticos de ese nivel, ajustándose a las necesidades de los aprendices, en este caso, estudiantes indios de ELE.

CAPÍTULO 3. El componente intercultural en el aula de ELE

3. 1. La competencia intercultural y la comunicación no verbal en el aula de ELE

La “*interculturalidad*” siempre ha sido un fenómeno social, pero no fue estudiado como un concepto en la enseñanza de lenguas extranjeras, hasta surgir el enfoque comunicativo, en los años 70. Es a partir de este enfoque en la enseñanza de ELE que se denota la importancia de la competencia comunicativa y esta, a su vez, ha considerado a la

“cultura” y la “interculturalidad”, más que complementos, elementos esenciales para el proceso de enseñanza de la lengua.

Para poder definir “interculturalidad”, se abordará, en primer lugar, el concepto de “cultura”. Según Rico (2018), teniendo en cuenta la reflexión de muchos autores, se puede concluir que “cultura es la representación simbólica de la vida cotidiana de un grupo”. La cultura se transmite a través de la lengua y de la CNV que se da en las interacciones humanas. En este sentido, la comunicación y la cultura es un conjunto indisoluble, integrado e interdependiente. Es decir, la cultura es en sí comunicación (Poyatos, 1994a). Por ende, sin cultura no hay comunicación (y viceversa). Es por esto por lo que “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales” (Sánchez, 1999).

Byram (1995), basado en el constructivismo, explica que “interculturalidad” hace referencia a las habilidades y actitudes que le permiten a un estudiante de lenguas extranjeras aproximarse a la otra cultura diferente de la suya sin alejarse de la propia identidad cultural, de manera que pueda comprender los fundamentos culturales y socioculturales compartidos (historia, formas de vida, etc.) y los que no comparten. Nikleva (2012), por su parte, sostiene que la *interculturalidad* es “una relación que se establece intencionadamente entre representantes de distintas culturas y se basa en el reconocimiento y en el respeto mutuo hacia sus distintos valores y formas de vida”. De tal manera que es importante que los estudiantes de lenguas extranjeras desarrollen flexibilidad y comprensión ante los comportamientos y actitudes de los hablantes de la cultura meta, teniendo conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia porque, de lo contrario, se pueden generar choques y obstáculos en la comunicación. Alsina (2004) sostiene que algunos de los obstáculos de la comunicación intercultural pueden ser la sobregeneralización y la universalización a partir de lo propio. Estos obstáculos pueden desencadenar la creación de estereotipos y prejuicios (positivos o negativos), con los que se simplifican las características culturales de una determinada comunidad.

La *interculturalidad* se materializa en la “competencia intercultural”, en la que Byram (1995) propone la cultura del estudiante como base para aprender la lengua extranjera, la dimensión sociocultural como eje del aprendizaje y el factor emocional-afectivo durante

el proceso. El autor sustenta que la “*competencia intercultural*” se compone de las siguientes competencias: el *saber aprender*, el *conocimiento declarativo*, el *saber hacer* y el *saber ser* (actitudes y valores). El *saber aprender* es participar en nuevas experiencias e incorporar conceptos nuevos a los que ya existen. El *conocimiento declarativo* hacer referencia al conocimiento y comprensión de las diferentes culturas junto con la toma de conciencia sobre las mismas. El *saber hacer* es saber usar los conocimientos culturales en situaciones de contexto comunicativo bicultural. El *saber ser* comprende el hecho de dejar de lado el etnocentrismo y tener actitud para conocer, comprender y relacionarse con la cultura meta. Por tanto, se busca aceptar al otro, ser tolerante y tener empatía.

Algunos años más tarde, el mismo autor decidió añadir dos competencias más a la “*competencia intercultural*”. La primera, el *saber comprender*, que hace referencia a la interpretación del estudiante ante la nueva cultura. La segunda, el *saber implicarse*, que es el compromiso que el estudiante tiene con la nueva cultura desde la propia.

Por su parte, Meyer (1991) define la *competencia intercultural*, como la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes, comportamientos y expectativas de personas de otras culturas, sin dejar su propia identidad cultural. Cabe aclarar que, dentro de los comportamientos, se encuentran tanto los comportamientos no verbales y los comportamientos lingüísticos; por tanto, nace la necesidad de trabajar en el aula de ELE con los signos que son diferentes en las culturas que interactúan (Poyatos, 1994; Cestero, 1999,). Con respecto a la habilidad que hay que desarrollar, esta implica, por un lado, tener conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura propia y la cultura meta y, por el otro, tener una gama de habilidades interpersonales apropiadas y tomar el rol de intermediario para responder frente a problemas interculturales, producto de las diferencias (Meyer, 1991).

Durante la interacción entre dos o más culturas que presentan diferente sistema de valores y esquemas socioculturales en un contexto específico, pueden ocurrir varias situaciones que provoquen la asimilación de la cultura del otro, la despersonalización de la cultura propia, la pérdida de la identidad personal o la resistencia frente a los rechazos y la hostilidad, debido a los prejuicios o estereotipos, los cuales son causados por no tener suficiente información sobre la otra cultura para valorarla y saber si el conocimiento que se tiene al respecto concuerda con la realidad o no. Para evitar estas situaciones, se espera

en el aula de lengua extranjera proveer de herramientas y estrategias a los alumnos para desarrollar la *competencia intercultural*; a saber, habilidades apropiadas para establecer posiciones de igualdad, de respeto y de intercambio en las situaciones comunicativas interculturales, sin que cada individuo pierda sus referentes culturales y pueda gestionar eficazmente diferencias culturales (Gurung, 2014). En este sentido, el estudiante tiene un doble papel: es al mismo tiempo receptor de la cultura del país meta y transmisor de su propia cultura (Alarcón y Barros, 2008).

En suma, *la competencia intercultural* se ha convertido en un objetivo más dentro de la competencia comunicativa que debe alcanzar el alumno. Se busca que el alumno tenga interés por entender la cultura y lengua del otro, desde el entendimiento y comprensión de su propia cultura, para, así, poder relacionar, reflexionar y comprender las dos culturas y adaptarse a la cultura extranjera. Para lograrlo, es necesario, así como lo señala el *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*, que el estudiante observe e interprete, desde diferentes perspectivas, las claves socioculturales de las comunidades a las que accede, sin establecer estereotipos (Instituto Cervantes, 2008). Por lo tanto, no se puede interpretar otras culturas desde perspectivas y paradigmas de la propia cultura, porque esto puede generar sesgos y falta de comprensión, tolerancia y respeto, que pueden desencadenar en malentendidos en la comunicación.

Esto mismo es lo que ocurre con uno de los componentes culturales de la lengua, la CNV. Se debe procurar que el aprendiz de lengua extranjera sea consciente de su propio contexto cultural y del uso de la CNV en su lengua, para que, al mismo tiempo, comprenda mejor las formas de interacción no verbal provenientes de la cultura de la lengua meta. La enseñanza conjunta de elementos verbales y no verbales puede ayudar a los alumnos de ELE a desarrollar su *competencia intercultural* y desenvolverse de manera más efectiva en situaciones comunicativas. Esta competencia se desarrolla adquiriendo y fortaleciendo en el estudiante habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que reflejen su conocimiento sobre el lenguaje no verbal de la lengua y la capacidad de interpretarlos y usarlos adecuadamente en la comunicación. También, brindándole herramientas al estudiante para que cree e implemente estrategias para establecer diferencias entre culturas y actuar como mediadores culturales ante malentendidos producidos por la CNV.

El aprendizaje de la “*competencia intercultural*” se puede dar de la siguiente manera: 1). Romper con los propios prejuicios sobre la cultura propia y la de la cultura meta (Gumperz, 1981); 2). Comparar la cultura propia con la cultura meta. En la comparación se pueden tener en cuenta aspectos como: valores y creencias culturales, expresiones gestuales y corporales, significado de objetos y de signos lingüísticos, situaciones comunicativas, entre otros (Balboni, 1999); 3). Reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre las dos culturas y lograr establecer una posición u identidad frente a la cultura meta (Rodríguez, 2004). Es necesario, por tanto, lograr que el aprendiz contraste sus propios valores y los de la cultura meta, fomentando la empatía y el diálogo. El estudiante debe estar motivado por indagar y conocerse tanto así mismo como al otro. El propósito del desarrollo de la *competencia intercultural* en el aula de ELE no es simplemente el conocimiento de la otra cultura, ni es solo adquirir la habilidad de comportarse adecuadamente en esa cultura, sino que se trata de aprender sobre abrir puertas a innumerables experiencias y visiones para encontrar diferencias y puntos en común entre culturas.

Según lo establecido en el Vademécum para la formación de profesores (2004), el desarrollo de la *interculturalidad*, en el tratamiento de los contenidos culturales, requerirá que, por un lado, el alumno acceda a los contenidos culturales mediante suficientes materiales y documentos sociales del mundo hispánico; por el otro, el profesor proponga actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en las que este pueda observar por sí mismo los contenidos culturales y le permitan comportarse como un actor social en interacción, para lo cual deberá movilizar las operaciones mentales de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción en correspondencia con las consignas pertinentes. En este sentido, así como lo señala Sercu (2005), el papel del docente es fundamental, ya que es quien debe promover y fortalecer la *competencia intercultural*. Se espera que el profesorado tenga las capacidades, destrezas y herramientas que embarquen a sus estudiantes en experiencias de gran componente intercultural. De la misma forma, el docente, mediante las actividades planteadas, debe procurar fortalecer el pensamiento crítico y flexible de sus alumnos.

Es así que el estudiante logra tener “*competencia intercultural*” y desarrolla una toma de “*consciencia intercultural*”. Esta “*consciencia intercultural*” permite que la diversidad cultural entre los dos mundos no sea un obstáculo para la comunicación y se pueda vencer

la discriminación, los prejuicios, y, por el contrario, haya una comprensión recíproca. La “*conciencia intercultural*” no es posible enseñarla, pero se puede sensibilizar a los estudiantes y desarrollar en el aprendiz estrategias de adquisición cultural, a través de instrumentos con los que pueda hacer el proceso de adquisición de conocimiento cultural, identificación y comparación entre la cultura materna y la cultura meta, para que pueda afrontar situaciones de la vida cotidiana.

Debido a la relevancia de la *competencia intercultural* en el aula de lengua extranjera, esta es tomada en cuenta en los enfoques curriculares del MCER y el PCIC. Aunque en el Consejo de Europa (2002) no se desarrolla el concepto de competencia intercultural en un apartado específico, a lo largo del documento sí se hace referencia en varias oportunidades a tal término. Por su parte, el PCIC, siguiendo las directrices y enfoque del MCER, hace énfasis en las tres grandes dimensiones del alumno: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. De acuerdo con el MCER, el alumno como *hablante intercultural*, es quien es capaz de identificar los aspectos más relevantes de la cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (Consejo de Europa, 2002).

Adicionalmente, en el inventario *Habilidades y actitudes interculturales* de PCIC se promueve el desarrollo de la *competencia intercultural*, estimulando, en el estudiante, la observación e interpretación de los aspectos culturales del mundo hispanohablante y aportándole herramientas para que pueda usar estrategias durante la comunicación y se desenvuelva con éxito durante la interacción con nativos. En general, tanto el MCER como el PCIC están orientados a dotar a los aprendientes de lenguas de una mirada crítica, observadora y empática hacia la multiplicidad de culturas y hacia la suya propia.

CAPÍTULO 4. Análisis comparativo de los signos no verbales de India e Hispanoamérica

4. 1. La necesidad e importancia de enseñar la comunicación no verbal hispanoamericana en la clase de ELE a indios

Como se ha venido exponiendo, la CNV es un importante pilar en la comunicación e interacción humana y, por ende, cobra relevancia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y en el desarrollo de la competencia comunicativa, que es el foco de toda metodología de la enseñanza en la actualidad.

En el campo de ELE, si bien ha sido reconocida la importancia de la CNV en los documentos clave que orientan la enseñanza y aprendizaje de ELE, a saber, MCER y PCIC, aún esta no ha sido integrada del todo y de manera consistente en los programas curriculares y en los manuales. Adicionalmente, pese a que investigadores y docentes han reflexionado, teorizado y desarrollado lineamientos y propuestas para la enseñanza de la CNV en el aula de ELE, aún es necesario la creación de materiales didácticos y su implementación en el aula que no solo presenten contenidos de los signos no verbales específicamente de España, sino también de las demás variedades de CNV del español.

Esto es clave y necesario, debido a que, por un lado, las variantes hispanoamericanas tienen un enorme peso, debido a la cantidad de hablantes del español que se encuentran en el continente americano. Además, pese a que la mayoría de signos no verbales pueden ser coincidentes en el territorio hispano, hay algunos signos y elementos de la CNV que no se producen de la misma forma y varían de nación a nación, especialmente pueden diferir la CNV utilizada en España y en los países hispanoamericanos. Por otro lado, los países hispanoamericanos han comenzado a ser vistos como una ventana de oportunidades económicas y de desarrollo. Muchos países externos ven en el continente americano, en general, la oportunidad de invertir y establecer relaciones comerciales que benefician a sus países.

Este creciente interés en los países hispanoamericanos, también ha puesto en auge el aprendizaje del español como lengua extranjera. En consecuencia, ha incrementado el número de alumnos que estudian español en todo el mundo. Uno de los países que ha aumentado exponencialmente la cantidad de alumnos inscritos para aprender español es India (Pujol, 2022; Kumar, 2016). India ha estado expandiendo sus relaciones comerciales y económicas con países de habla hispana en los últimos años, lo que ha aumentado la demanda de profesionales que hablan español para fines comerciales y de negocios. Asimismo, la India ha experimentado un aumento en el número de turistas hispanohablantes que visitan el país, y aprender español puede ser beneficioso para aquellos que trabajan en la industria del turismo y la cultura. Además, en la actualidad, algunos países de América, como México y Colombia, ofrecen becas a indios para realizar

estudios superiores universitarios en sus países. Un ejemplo de esto es el programa ELE Asia+ en 2017 que cada año ofrece 14 becas para estudiantes y guías turísticos de India y otros países asiáticos para aprender español a través de diferentes cursos de ELE (ELE Colombia, s/f.).

No obstante, debido a que este auge de estudiantes de ELE indios es reciente, se encuentra escasez de materiales didácticos, en general, para la enseñanza del español en India, teniendo en cuenta las necesidades y realidades socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indios. De la misma manera, se encuentra un vacío en la literatura de investigaciones o estudios que abordan trabajos orientados a la enseñanza del lenguaje no verbal a aprendientes de origen indio.

En el análisis de las culturas India e Hispanoamericana se encuentra que hay diferencias significativas en la CNV y la cultura, posiblemente causado por la gran distancia geográfica entre ambas culturas y las diferencias entre las cosmovisiones, creencias y filosofías de vida. Además, las culturas de los países hispanos e India son desafortunadamente desconocidas entre sí. Tanto así que los países hispanos no reconocen a India como un actor clave en la economía mundial para las próximas décadas y solo cuenta con la imagen de pobreza y desigualdad.

Un ejemplo de las diferencias que hay entre la CNV de India e Hispanoamérica, es que en los países de América en los que se habla español, se considera importante mantener un contacto visual directo durante las conversaciones para mostrar interés y respeto hacia la otra persona. También los abrazos y besos en la mejilla son comunes como saludos y expresiones de amistad y cercanía. En cambio, en India, el contacto visual directo puede ser considerado como una falta de respeto, especialmente si la persona es mayor o de una posición jerárquica superior. El respeto se muestra con un gesto de reverencia, como un saludo con las manos unidas, y el contacto visual puede ser breve y evasivo. Los gestos y expresiones faciales también son diferentes, y se utilizan diferentes posturas corporales para mostrar respeto. Además, la distancia interpersonal también puede ser diferente. En los países hispanos, es común que las personas se acerquen más a los demás durante las conversaciones, mientras que, en India, puede ser preferible mantener una distancia más amplia, especialmente con personas no conocidas.

Por tanto, atendiendo las necesidades antes mencionadas, se hace necesario crear material didáctico para la enseñanza de CNV más relevante y común de los países hispanoamericanos, específicamente a aprendientes indios. Dado el alcance de este trabajo, la secuencia de actividades didácticas del presente trabajo se centra exclusivamente en la enseñanza de los signos quinésicos y proxémicos de los países hispanoamericanos para el nivel B2. Este aporte académico en el campo de ELE, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa e la competencia intercultural de los estudiantes indios de ELE y, de esta manera, evitar malentendidos o situaciones incómodas en contextos interculturales.

4. 2. La quinésica utilizada en India e Hispanoamérica

De acuerdo con Singh (2018), la cultura india tiene una gran diversidad cultural, lo que influye notoriamente en su comunicación y, en consecuencia, en las señales no verbales que emplean, las cuales pueden llegar a ser difíciles de interpretar y comprender, incluso por los propios nativos. Raina y Zameer (2015) sostienen que los indios tienen un alto nivel de habilidades no verbales, puesto que suelen utilizar un estilo de comunicación prominentemente multimodal y expresivo, usando, principalmente, signos no verbales para transmitir información en conversaciones.

Análogamente, la cultura hispanoamericana, debido al gran territorio que abarca, también se caracteriza por tener gran variedad cultural, la cual incide significativamente en la producción de variedades de signos no lingüísticos de nación a nación. Es interesante destacar que, si bien hay elementos y rasgos de la CNV del español que es coincidente en la mayoría de los países hispanos, se observan diferencias entre los signos no verbales tanto en los propios países hispanoamericanos como entre los países hispanoamericanos y España. A continuación, se destacarán los aspectos de la quinésica que distan entre sí entre la cultura india e hispanoamericana y que pueden ocasionar malentendidos y conflictos durante la comunicación e interacción.

Para comenzar, se encuentra el popular gesto indio: el bamboleo de cabeza (ver figura 1). Para muchos de los extranjeros, este gesto corporal es poco comprendido por lo confuso que puede llegar a ser, puesto que es un movimiento de cabeza oscilatorio de un lado al otro que cumple varias funciones comunicativas, de acuerdo al contexto. Por un lado,

puede significar afirmación o acuerdo. En general, este asentimiento significa algo como: “¡Sí estoy de acuerdo con usted!” o “Sí, entiendo lo que dices”. Cuando un indio mueve la cabeza durante mucho tiempo significa que es una mejor comprensión o más en acuerdo sobre lo que está hablando el interlocutor. A veces se hace en silencio, sin ninguna expresión verbal y es entonces cuando esta expresión se convierte en un gesto aún más confuso para los extranjeros, especialmente occidentales, en este caso, hispanoamericanos. También puede significar "yo te escucho" o “Ok”. Por otro lado, un rápido bamboleo significa o un simple sí o un general acuerdo y, más aún cuando el bamboleo a menudo lo acompaña una sonrisa.



Figura 1. Bamboleo de cabeza. Tomado de Youtube [Video] Asian Boss Español, 2020, www.youtube.com

Para expresar negación, los indios, al igual que los hispanohablantes, ocasionalmente, pueden negar moviendo el dedo índice de la mano de izquierda a derecha. Cabe aclarar que es difícil que los indios digan “no”. Cuando un indio responde: “lo intentaré”, generalmente es un cortés “no”. Sin embargo, un nativo hispanoamericano, acostumbrado a afirmar y demostrar atención e interés en la conversación asintiendo con la cabeza de arriba hacia abajo, puede interpretar este gesto como un “no” o un “desacuerdo con lo que se está comentando”. Esto es entendible porque el bamboleo de cabeza usado en India es un movimiento muy similar al gesto con el que se niega en español (Barriga, 2018).

Otro de los signos quinésicos que son diferentes en India e Hispanoamérica, se encuentra en las funciones comunicativas: saludar y despedirse. En Hispanoamérica es común saludar de beso en la mejilla. No obstante, en India, se evitan las muestras de afecto, tales como saludar de beso, a menos de que sea un familiar o alguien muy cercano (Barriga, 2018; Salamanca, 2018). De acuerdo con Leyva (s/f), el saludo tradicional “*namasté*” entre indios es muy apreciado, consiste en juntar las manos en estilo de oración y ubicarlas

bajo la barbilla, acompañando con una leve inclinación de la cabeza, siempre guardando distancia con el interlocutor.

Por otro lado, de acuerdo con Singh (2018), en la India se considera grosero e irrespetuoso señalar a alguien con uno o dos dedos, la mano entera o el pulgar. Algo que podría generar un choque cultural para los indios aprendientes de ELE, ya que para los hablantes de países hispanoamericanos es común señalar con la mano e, incluso, con un gesto particular, que es señalar con los labios o la boca (ver figura 2), apuntando hacia la dirección en la que se encuentra localizado el objeto, la persona o el animal. Este gesto se asemeja al gesto de tratar de dar un beso a alguien, por lo que muchos extranjeros no lo logran entender en primera instancia o lo malinterpretan. Sin embargo, los indios usan un gesto similar al realizado por los hispanoamericanos para señalar y este es apuntar con la barbilla.



*Figura 2. Señalar con los labios. Tomado de Youtube [Video] Bustillo, I. 2019,
www.youtube.com*

Por otra parte, para los indios, hacer cualquier cosa con la mano izquierda se considera un lenguaje corporal incorrecto. Es común que los indios coman y partan el pan con la mano derecha. Asimismo, los indios prefieren usar la mano derecha para tocar a alguien, pasar dinero o recoger cosas. En cambio, en la cultura hispanoamericana, no es común comer, usando las manos directamente, sino empleando cubiertos. En cuanto al uso de la mano derecha, en Hispanoamérica se considera respetuoso y educado usarla, preferiblemente que la izquierda, para pasar objetos a otras personas o para saludarlas o despedirlas.

En Hispanoamérica, mantener el contacto visual es una indicación de que el destinatario está escuchando atentamente, independientemente del género y la jerarquía de poder de la persona. También puede significar interés e implicación. Esto dista de la cultura india, ya que para los indios hacer contacto visual, especialmente, con una figura autoritaria los degrada y por eso muestran respeto bajando los ojos al hablar con personas que

consideran de mayor autoridad y designación. En cuanto a sus ojos, tampoco suelen realizar ningún tipo de gesto o acción con ellos como señalar con la mirada. Mientras que, en Hispanoamérica, así como se señala con los labios, también se señala con la mirada.

En la mayor parte de la India, para disculparse y mostrar arrepentimiento o decir “lo lamento”, se agarran los lóbulos de las orejas con ambas manos (ver figura 3). En cambio, en la cultura hispanoamericana, se suele pedir perdón o disculparse juntando las palmas de las manos en la mitad del pecho y bajando o agachando la cabeza un poco, el cual, a su vez, se puede confundir con la forma en la que los indios suelen saludar o despedirse.



Figura 3. Gesto para mostrar arrepentimiento en India. Tomado de Alamy [Fotografía] Alamy, 2012, www.alamy.es

Otro signo no verbal quinésico que tiene significados distintos en India e Hispanoamérica es el signo realizado con el dedo meñique extendido y el resto de los dedos encogidos en forma de puño (ver figura 4). En India, extender el dedo meñique de la mano puede significar que alguien está enojado o que necesita ir al baño, específicamente para defecar. En cambio, en Hispanoamérica, este gesto se usa para expresar que alguien es delgado o también es considerado como un signo de buena etiqueta. Por su parte, en la cultura india, para expresar que alguien es delgado se alza cualquier dedo de la mano, frecuentemente el dedo índice.



Figura 4. Dedo meñique extendido. Tomado de EcoDiario [Fotografía] EcoDiario, 2018, www.ecodiario.economista.es

Por otra parte, se encuentran gestos hispanoamericanos que no tienen alguna equivalencia con gestos en India, pero son frecuentemente usados por los hispanoamericanos. Algunos de ellos son, por ejemplo, el gesto que se utiliza para expresar que una persona es tacaña. En Hispanoamérica, este gesto se realiza tocando el codo del brazo derecho con la palma abierta de la mano izquierda, como se muestra en la figura 5. Otro de los gestos más frecuentes en el mundo hispanohablante es el gesto para decir que hay mucha gente. Este gesto se realiza juntando las yemas de los dedos en forma de pera hacia arriba con la mano en posición vertical (ver figura 6). Este gesto, en Hispanoamérica, va acompañado de un ligero movimiento hacia arriba y hacia debajo de la mano. Mientras que, en España, se realiza pequeños movimientos rítmicos de abertura y cerrazón de las yemas del pulgar contra la de los demás dedos juntos (Ver figura 7). Este gesto del español peninsular, es el mismo usado en los países de habla hispana en América para expresar que alguien tiene miedo o está temeroso por algo (ver figura 6). Según Meo-Zilio y Mejía (1983), este gesto hace alusión a las contracciones del esfínter anal.



*Figura 5. Gesto: “Tacaño”. Tomado de Pinterest [Fotografía] Pinterest, 2023,
www.pinterest.com.mx*



*Figura 6. Gesto: “Está lleno”. Tomado de Slideshare [Fotografía] Contreras, C. 2015,
www.es.slideshare.net*



Figura 7. Gesto: “Está lleno” en España / “Tiene miedo” en Hispanoamérica. Tomado de Protocolo.org [Fotografía] Protocolo, 2023, www.protocolo.org

Si bien, se mencionaron varias de las diferencias más relevantes encontradas tanto en la experiencia propia como en la literatura sobre signos no verbales usados por indios e hispanoamericanos, durante la investigación se evidenció escasez de información tanto de los gestos usados en India como estudios comparativos de los gestos entre la cultura india e hispanoamericana. En general, existen varios signos quinésicos que pueden ser mal interpretados y ocasionar malentendidos en la comunicación entre indios e hispanoamericanos. Por tanto, se debe concientizar a los indios de que pueden encontrar realidades diferentes fuera de India y en otras culturas y que en lugar de considerar algún gesto determinado una ofensa, deben antes revisar su verdadero significado.

4. 3. La proxémica utilizada en India e Hispanoamérica

Para comenzar este apartado, se puede mencionar que la cultura hispanoamericana es considerada como una de las culturas de contacto. En cambio, la cultura india es considerada una cultura de no contacto. La cercanía es una preocupación importante para los indios, puesto que valoran el espacio personal. Es tan importante su espacio personal que puede resultar ofensivo o causar malestar o incomodidad, si alguien lo invade o se aproxima más de lo socialmente establecido.

En cuanto a la función comunicativa de saludarse y despedirse, hay una diferencia entre India e Hispanoamérica, ya que en Hispanoamérica es culturalmente aceptable saludar de beso en la mejilla, en algunos países en ambas mejillas, e intercambiar abrazos, guardando poca distancia con el interlocutor. Estas rutinas no verbales son signos de intimidad y amistad. Mientras que, en India, se promueven el contacto físico limitado y se evita el contacto a menos de que sea un familiar o alguien muy cercano (Barriga, 2018; Salamanca, 2018). De acuerdo con Leyva (s/f), el saludo tradicional “*namasté*” entre indios no es un saludo de contacto entre sí, sino que se guarda una determinada distancia

al realizarlo. Los indios no aprueban ninguna cercanía o contacto o apretones de manos entre sexos opuestos o entre extraños. De hecho, no hay cercanía con los conocidos. El tacto es algo muy sagrado y reservado para personas muy cercanas o familia. No obstante, los empresarios del país asiático están acostumbrados a los apretones de manos, durante sus negociaciones.

Más aún, es necesario evitar el contacto físico con respecto a las mujeres, debido a cuestiones de respeto. Siempre se les debe saludar con un gesto respetuoso, en este caso el *namasté*. Por otra parte, es preferible dejar a la mujer tomar la iniciativa del saludo. En India desaprueban firmemente las demostraciones públicas de afecto, incluso entre parejas, por considerarlo grosero y ofensivo. Vale aclarar que, tanto en Hispanoamérica como en India, la proxémica también depende de las jerarquías de poder. Generalmente, quien tiene más poder es quien inicia, dirige y controla la interacción.

Por otro lado, los indios, así como la mayoría de los asiáticos, consideran sagrado tocar la cabeza de alguien, ya que, de acuerdo a sus creencias, la cabeza alberga el alma y cualquier toque puede degradarla. Por tanto, resulta ofensivo si alguien le toca la cabeza a otro sin su consentimiento. Adicionalmente, los indios consideran que los pies son la parte más baja del cuerpo y se consideran inmundos y sucios, por lo tanto, los pies apuntando hacia la persona no está bien visto. Pisar el pie de alguien, aunque accidentalmente, se considera ofensivo y se ofrecen disculpas inmediatamente. Mientras que en las culturas hispanoamericanas esto no tiene gran relevancia y no hay algo que se le asemeje.

4. 4. El paralenguaje utilizado en India e Hispanoamérica

Aunque deben ser varios los elementos paralingüísticos que puedan ocasionar malentendidos entre hispanoamericanos e indios, por falta de un conocimiento profundo sobre la cultura india y la lengua hindi, y de información en la literatura sobre lenguaje no verbal en India, en el presente apartado, solo se abordará el silencio. De cualquier forma, cabe resaltar la importancia de ahondar en este tema y realizar estudios e investigaciones a este respecto.

En cuanto al silencio, este no presenta la misma concepción e interpretación en todas las culturas. En la cultura hispanoamericana, el silencio prolongado en una conversación puede ser un signo que ocasiona incomodidad y, por ende, suele ser menos aceptado.

Mientras que, en la cultura india, el silencio, a causa de creencias y cosmovisiones espirituales y religiosas, puede considerarse como quietud, pero nunca como vacío comunicativo. De acuerdo con Scollon y Wong-Scollon (1995) un occidental podría interpretar los segundos de silencio para el turno de palabra como falta de fluidez. Además, el hablante occidental llegaría a la conclusión de que ese hablante extranjero es menos competente lingüísticamente de lo que en realidad es. Por lo tanto, un estudiante de ELE de origen indio, debe considerar que, durante la comunicación en español, son comunes los solapamientos y las interrupciones porque tienen un valor de apoyo en la conversación y no necesariamente es algo negativo o irrespetuoso.

4. 5. La cronémica utilizada en India e Hispanoamérica

En referencia a la cronémica, una vez más, se encuentran algunas leves diferencias en la forma de entender el tiempo entre la cultura india e hispanoamericana. Tanto indios como hispanoamericanos son sociedades policromáticas. India e Hispanoamérica, a menudo, son bastante casuales a la hora de mantener sus compromisos de tiempo. En ambas culturas la impuntualidad forma parte de las normas sociales relacionadas con la hora de llegada a determinados eventos informales como encuentros entre amigos o familiares en fiestas, comidas o cenas, donde lo recomendable es llegar puntual o unos minutos más tarde, ya que llegar antes de la hora acordada podría ser interpretado como un apresuramiento para el anfitrión. En general, si el retraso es de hasta quince minutos se acepta esperar y no genera molestia; sin embargo, cuando los retrasos son superiores a ese tiempo, puede generarse impaciencia. Aunque no en todas las situaciones se le da menos importancia al tiempo, tales como en asuntos de negocios, laborales o académicos.

Pese a las similitudes en cuestiones de uso y concepción del tiempo entre India y los países hispanoamericanos, hay alguna diferencia entre ambas culturas. En India, el margen de llegada, por ejemplo, a casa de amigos, es muy amplio, pues no necesitan precisar el momento justo, sino que con especificar si es por la mañana o por la tarde es suficiente, mientras que en Hispanoamérica se acuerda una hora específica o, al menos, una hora aproximada. Este respecto está relacionado con lo que comentan Cestero y Gil (1995), puesto que, de acuerdo con los autores, en India son poco frecuentes los marcadores temporales en el discurso, como “enseguida”, “en un rato” o “en un momento”. Empero, cuentan con uno que podría traducirse como “ahora” (abhi en hindi), el cual puede significar “dentro de una hora” y no es una expresión específica de tiempo.

Esta expresión es similar al ahorita de algunos países hispanoamericanos, el cual puede significar “ahora mismo”, “en unos minutos”, “en un rato” o, en ocasiones, “nunca”.

4. 6. Otros signos no verbales relevantes en India e Hispanoamérica

La cultura india también se comunica a través de colores. Los indios usan muchos colores en su día a día. En rasgos generales, los indios visten colores brillantes para celebrar o demostrar su felicidad. En cambio, usan ropa blanca para situaciones de muerte y luto. Por esta razón, no se considera adecuado para bodas, tal y como se acostumbra en Hispanoamérica. Para los indios, el azafrán es un color con connotación religiosa y espiritual. Así, las mujeres adornan el tradicional azafrán o bermellón rojo junto la raya del cabello que denota que una mujer es casada y dejar de usarlo generalmente implica viudez. En cambio, en los países hispanoamericanos, el color con connotación religiosa y espiritual es el color morado. Por otra parte, los indios no participan vistiendo de negro en las celebraciones ajenas. Para ellos, el negro es el color de la oscuridad; mientras que los hispanoamericanos suelen usar ropa negra en entierros o en situaciones de luto.

Por otro lado, en India, la gente considera el olor corporal natural como repulsivo. Es por esto que hacen un gran esfuerzo para oler fresco y limpio, procuran hacer baños frecuentes durante el día y a menudo critican a aquellos con fuertes olores corporales. Así como la cultura india, a las personas de la cultura hispanoamericana les gusta enmascarar sus olores corporales naturales, prefiriendo sustituir olores desagradables por agradables en el esfuerzo por desencadenar emociones reacciones, excitación sexual, romance o amistad.

II. METODOLOGÍA

Este Trabajo Fin de Máster tiene un enfoque cualitativo, en tanto su objetivo es explorar y describir en detalle la realidad que se investiga, mas no probar o refutar una hipótesis (Monje, 2011). En esta línea, este trabajo se inscribe dentro del tipo de investigación-acción, el cual consiste en una serie de prácticas de indagación sobre la vida, que tiene como objetivo vincular la práctica a la teoría en una gran variedad de formas poniéndolas al servicio del desarrollo humano (Reason y Bradbury, 2008). Esto es, pasar de la teoría a la práctica en un campo específico, en este caso, en la enseñanza de la CNV del español hispanoamericano en el aula de ELE.

En el marco teórico del presente trabajo, se parte de las investigaciones y teorías que sustentan la importancia de la CNV en el ámbito de ELE y su interrelación entre múltiples factores relacionados, como el alumno, el profesor y los materiales didácticos con el que se aborda la temática. Asimismo, se destaca la importancia de desarrollar la competencia intercultural del alumno de ELE y cómo enseñar la CNV del español favorece significativamente su desarrollo. Adicionalmente, para poder pasar a la fase de acción, se plantea, como lo sugiere Cestero (1999, 2004, 2006, 2016, 2017), realizar un estudio comparativo intercultural, en este caso, entre los signos no verbales de India e Hispanoamérica, que permitan seleccionar los elementos peculiares de cada cultura en lo referente a signos no verbales quinésicos, proxémicos, paralingüísticos y cronémicos, identificando aquellos signos no verbales que más fácilmente puedan causar errores de interpretación y malentendidos, cuando ambas culturas entran en contacto. Esto, por medio de una revisión bibliográfica de investigaciones y estudios sobre CNV e inventarios y repertorios de gestos indios e hispanoamericanos. Adicionalmente, mediante el análisis del comportamiento no verbal en medios de comunicación como la televisión y el internet que permitan complementar el contenido de literatura recabada, al igual que ratificar su veracidad, como lo sugiere Poyatos (1994a). No obstante, durante la investigación y recabación de la información, se evidencia falta de documentación y estudios e investigaciones sobre la CNV específica de Hispanoamérica e India. Motivo por el cual queda en evidencia una gran línea investigativa por explorar.

Una vez recogido el material y realizado el contraste de la CNV de India e Hispanoamérica, en el que se destacan los signos no verbales en los que hay una gran diferencia o contraste y se realiza su respectiva descripción, se toman como base los resultados para elaborar una secuencia de actividades didácticas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los signos no verbales hispanoamericanos de manera integrada en las clases de español para alumnos de origen indio de nivel B2, de modo que estas puedan ser aprovechadas, ya sea en materiales docentes de ELE o en recursos para profesores en el aula de ELE.

Además de los signos no verbales destacados en el análisis contrastivo ente India e Hispanoamérica, se tiene en cuenta, para la elaboración de la secuencia de actividades didácticas, la metodología para la enseñanza de la CNV que propone Cestero (2004), la cual se centra en la presentación explícita de los signos no verbales, la práctica y la producción de las funciones comunicativas y sociales de los gestos. A grandes rasgos, la metodología desarrollada por Cestero (2004), plantea presentar ya sea de manera implícita o explícita los signos no verbales, su función comunicativa, el contexto de uso y sus alternantes lingüísticos a los estudiantes. Una vez presentados los signos no verbales a los estudiantes, conforme Cestero (2004), se deben realizar de actividades orientadas al aprendizaje de estos signos de manera gradada; es decir, de actividades cerradas a actividades más libres. Estas son: actividades de práctica cerradas, para la asimilación de los signos no verbales presentados, y actividades menos controladas y más libres, para practicar y adquirir los signos no verbales.

Como se ha mencionado, a partir de la investigación, se genera como resultado un material didáctico para el docente de ELE. Para lograr ese objetivo, se sigue la metodología propuesta por Jolly y Bolitho (2011), la cual establece seis etapas para el diseño de material didáctico, las cuales se describen a continuación:

1. Identificación: en esta fase se reconoce la carencia o dificultad que se quiere solventar con el diseño de material.
2. Exploración: en esta etapa se estudia la problemática a través de la búsqueda y el análisis de la información, a fin de justificar la realización de un material didáctico.

3. Realización contextual: en esta parte del proceso, se determinan la estructura, la metodología y el contexto del material a diseñar, teniendo en cuenta el grupo meta y sus necesidades.

4. Realización pedagógica: en este paso, se establecen actividades, ejercicios e instrucciones de uso del material, para satisfacer las necesidades de la población para la cual está diseñado el material.

5. Producción física: en esta etapa se tienen en cuenta aspectos como la extensión del contenido y aspectos de forma, tales como el tipo de letra, las imágenes, el uso de colores y demás elementos que integran el diseño y que contribuyen a enriquecer el contenido.

6. Evaluación del material atendiendo a los objetivos establecidos: este último paso consiste en poner a prueba y verificar la utilidad del material didáctico diseñado, a través de una prueba piloto con una muestra de la población para la cual está diseñado. Esta fase permite detectar aspectos a mejorar o reelaborar para lograr la efectividad que se espera del material.

Llegados a este punto, vale acotar y aclarar que, si bien se sigue, en este trabajo, la metodología de diseño de material didáctico de Jolly y Bolitho (2011), dado el alcance del trabajo establecido en un comienzo, la última fase no se llevará a cabo, es decir, la fase del uso y evaluación del material didáctico diseñado. Por tanto, la secuencia de actividades didácticas aquí presentada no se ha puesto en práctica en un grupo real de estudiantes de ELE de origen indio. En consecuencia, se insiste en la importancia de realizar un estudio para aplicarla y comprobar si los ejercicios resultan efectivos y, de esta manera, poder implementar las mejoras necesarias para obtener los resultados esperados.

Finalmente, en este Trabajo Fin de Máster, se extraen de manera ordenada y sintética las conclusiones y limitaciones de todo el trabajo realizado, para así corroborar la consecución de los objetivos planteados en un primer momento.

III. SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

3. 1. Presentación

La presente secuencia de actividades didácticas se propone fortalecer la competencia comunicativa y la competencia intercultural de aprendientes de ELE de procedencia india del nivel B2, mediante la enseñanza y aprendizaje de la comunicación no verbal del español hispanoamericano. Para la elaboración de la secuencia didáctica han sido seleccionados algunos signos no verbales, a partir del análisis contrastivo de la CNV de India e Hispanoamérica, expuesto con anterioridad. Posteriormente, los signos no verbales hallados han sido clasificados dentro de una de las funciones comunicativas de PCIC y propuestas por Cestero (2004). A partir de cada signo se ha creado una breve secuencia didáctica. De esta manera, los estudiantes obtienen una visión detallada de cómo se usa cada signo en concreto.

Se parte de la observación de diversas situaciones comunicativas cotidianas y representativas, que sean muestras reales de lengua, encontradas en programas de televisión, series o películas y, a partir de estos, se analizan los signos no verbales incluidos en cada muestra, reforzando el valor informativo que tienen. Además, se proponen una serie de actividades que le permitirán al estudiante reconocer el uso de signos no verbales en su lengua y familiarizarse con la CNV hispanoamericana. Esto fomentará su uso de estrategias comunicativas tales como el recurso de la comunicación no verbal y lo ayudarán a desenvolverse en este tipo de intercambios comunicativos. Las actividades propuestas están planteadas para completar secuencias didácticas de ELE y se pueden usar de manera independiente y selectiva por el docente, y no necesariamente en el orden que se proponen.

3. 2. Contexto y características del grupo meta

Esta secuencia de actividades didácticas está pensada y destinada para un grupo heterogéneo de alumnos jóvenes y adultos de procedencia india de nivel de referencia B2 en español, según el MCER (Consejo de Europa, 2002), y que no se encuentran en inmersión lingüística; es decir, que se encuentran en su país natal, India. No obstante, esta propuesta se podría implementar también con aprendientes que se encuentren en situación

de inmersión, preferiblemente en países hispanoamericanos. Además, va dirigido a un grupo reducido de alumnos; no más de quince estudiantes por aula.

3. 3. Metodología didáctica

La metodología empleada en esta secuencia didáctica se basa en los principios del enfoque comunicativo. Por tanto, las actividades didácticas centran la atención en el estudiante de ELE, quedando así, el profesor en el rol de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se promueve tanto el trabajo individual como el trabajo cooperativo, ya sea en parejas y en equipo.

Para potenciar el dinamismo de la clase, se emplean materiales audiovisuales y fotografías que dan cuenta no solo de la CNV del español hispanoamericano, sino también de los de la lengua materna, con el propósito de familiarizar a los estudiantes con la naturaleza del lenguaje no verbal y las diferencias interculturales e incrementar así su sensibilidad hacia la comunicación intercultural. Los recursos audiovisuales y visuales empleados, parten de muestras de situaciones comunicativas cotidianas y reales. Adicionalmente, se presentan diferentes actividades para que los aprendientes analicen los elementos más destacados de dichas situaciones, asimilen los contenidos vistos y los puedan poner en práctica en una interacción comunicativa con sus compañeros. Entre las actividades propuestas se encuentran: preguntas de reflexión y de toma de conciencia de la CNV en la propia lengua; preguntas de selección múltiple, juegos de *rol-play*, análisis de imágenes sin sonido, ejercicios de representación, etc.

3. 4. Objetivos

Se proponen los siguientes objetivos con la propuesta didáctica, en lo que respecta a los estudiantes de ELE de procedencia india de nivel B2:

1. Fomentar la toma de conciencia del uso de los signos no verbales en la lengua propia y en el español.
2. Conocer algunos signos no verbales hispanoamericanos y saber las diferencias que guardan con los de su país, India.
3. Reflexionar sobre las diferencias de los signos no verbales utilizados en India e Hispanoamérica.

4. Fortalecer sus habilidades para extraer información del lenguaje no verbal sin contar con la expresión lingüística.
5. Mejorar su competencia comunicativa y sus destrezas orales.
6. Fomentar el uso del lenguaje no verbal para que sus intercambios comunicativos sean más eficaces.
7. Promover la interacción en el aula, el aprendizaje significativo y cooperativo.
8. Desarrollar la competencia intercultural.
9. Diferenciar entre el registro formal e informal, cuando se usan los signos no verbales hispanoamericanos.
10. Interpretar y utilizar gestos, posturas y maneras para proporcionar información de cantidad; identificar; expresar acuerdo y desacuerdo; describir personas; expresar arrepentimiento; y saludar y despedirse.
11. Desarrollar estrategias de comunicación para ganar fluidez verbal, implementando el lenguaje no verbal.

3. 5. Destrezas

Las destrezas que se ejercitan y fortalecen con la secuencia de actividades propuesta son: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral.

3. 6. Repertorio de signos no verbales hispanoamericanos

1. Dar y pedir información:

Función comunicativa:	Identificar: él, ella.
Descripción del gesto (quinésica)	<p>Informal: se señala con los labios hacia la dirección donde se encuentra la persona por la que pregunta el interlocutor. En ocasiones puede abrirse un poco los ojos durante la ejecución del gesto. Ocasionalmente, se señala con el mentón (Meo-Zilio y Mejía, 1983).</p> <p>Formal: se señala a la persona que se quiere identificar, distinta del emisor y del destinatario, con el dedo índice extendido (Cestero, <i>et al.</i>, 2020).</p>

Signos verbales que interactúan	Informal y formal: “él”, “ella”
Fotografía	<p>Informal:</p>  <p>Formal:</p> 

Función comunicativa:	Proporcionar información de cantidad: mucha gente.
Descripción del gesto (quinésica)	Informal: se apiñan los dedos de una o de las dos manos para describir que un lugar está lleno de gente (Meo-Zilio y Mejía, 1983).
Signos verbales que interactúan	<p>Informal: “Un gentío”, “(estar) abarrotado”. Durante la ejecución del signo no suele aparecer la expresión verbal. Por tanto, se dice: “está así” (y se realiza el gesto “mucha gente” sin decir ninguna palabra).</p> <p>Formal: “estar lleno”</p>
Fotografía	



2. Describir

Función comunicativa:	Personas: Delgado/a
Descripción del gesto (quinésica)	Informal: signo realizado con el dedo meñique extendido y el resto de los dedos encogidos en forma de puño (Cestero, <i>et al.</i> , 2020).
Signos verbales que interactúan	Informal: “(estar como) un fideo”, “(estar como) un palillo”. Formal: “está delgado/a”.
Fotografía	Informal: <div style="text-align: center;">  </div>

3. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos:

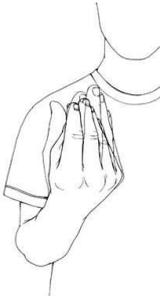
Función comunicativa:	Expresar acuerdo: sí
Descripción del gesto (quinésica)	Se mueve la cabeza de arriba abajo, una o varias veces (Cestero, <i>et al.</i> , 2020).

Signos verbales que interactúan	Sí, claro, tener razón, por supuesto, correcto...
Fotografía	

Función comunicativa:	Expresar desacuerdo: no
Descripción del gesto (quinésica)	Se mueve la cabeza de izquierda a derecha, una o varias veces. (Cestero, <i>et al.</i> , 2020).
Signos verbales que interactúan	No, ¡ni hablar!, ¡ni loco/a!, ¡qué va!, de ningún modo, de ninguna manera, ni pensarlo...
Fotografía	

--	--

Función comunicativa:	Hablar mal o burlarse de alguien: tacaño/a
Descripción del gesto (quinésica)	Informal: se realiza tocando el codo del brazo derecho con la palma abierta de la mano izquierda.
Signos verbales que interactúan	Tacaño, codo, amarrado...
Fotografía	

Función comunicativa:	Hablar mal o burlarse de alguien: miedoso/a
Descripción del gesto (quinésica)	Informal: se apiñan los dedos de una o de las dos manos y se separan en un movimiento rítmico. Según Meo-Zilio y Mejía (1983), este gesto hace alusión a las contracciones del esfínter anal.
Signos verbales que interactúan	“se le hizo así: (se realiza el gesto)”, “le dio miedo”.
Fotografía	

4. Expresar gustos, deseos y sentimientos

Función comunicativa:	Expresar arrepentimiento: pedir perdón
Gestos	Al pedir disculpas, es común que los hispanoamericanos muestren una expresión facial de tristeza o arrepentimiento. Pueden fruncir el ceño y bajar la mirada y adoptar una postura más inclinada hacia adelante, como si estuvieran mostrando sumisión. O, incluso, mantener las manos juntas frente a ellos como un gesto de humildad. Pueden utilizar gestos de las manos para enfatizar su disculpa, como llevarse la mano al corazón o juntar las palmas de las manos en un gesto de súplica.
Signos verbales que interactúan	<i>“Discúlpame”, “perdona” o “perdóname”...</i>
Fotografías	  

--	--

5. Relacionarse socialmente

Función comunicativa:	Saludar / Despedirse
Gestos	<p>Informal: se saluda y se despide mediante un beso o dos en la mejilla o un abrazo, especialmente entre familiares y amigos cercanos.</p> <p>En casos con desconocidos o simplemente conocidos, se usa un movimiento de la mano derecha para decir simplemente “Hola”. Si la persona a la que nos dirigimos está lejos, agitamos no solo la mano, sino también el brazo. A veces este brazo en alto responde al deseo de que se nos vea, o se hace para avisar dónde estamos. Es posible saludar, además, levantando el brazo y la mano, con la palma hacia el frente.</p> <p>Las despedidas pueden ser bastante efusivas, acompañadas de abrazos, besos en la mejilla o apretones de manos, especialmente entre familiares y amigos cercanos.</p> <p>Formal: se usan apretones de manos al saludar y despedirse. Se mueve la mano, extendida y en posición vertical, de izquierda a derecha.</p>
Proxémica	<p>Informal: es común saludar y despedirse de manera cercana y con contacto físico mediante un beso o dos en la mejilla o un abrazo.</p> <p>Formal: se usan apretones de manos al saludar y despedirse con una distancia del tamaño del antebrazo de los interlocutores.</p>
Cronémica	<p>Informal: el saludo y la despedida puede tardar algunos segundos, si el vínculo de familiaridad o amistad es estrecho.</p>

	<p>Formal: el apretón de manos al saludar tarda al menos dos segundos.</p>
<p>Signos verbales que interactúan</p>	<p>Informal: "¡Hola!", "¿Cómo estás?" "¿Qué tal?".</p> <p>En la despedida se pueden incluir frases como "¡Adiós!", "¡Hasta luego!", "¡Nos vemos!" o "¡Cuídate mucho!" y expresiones de buenos deseos, tales como: "Que tengas un buen día" o "Que Dios te bendiga". También es común añadir palabras como "amigo" o "amiga" para reforzar el vínculo cercano.</p> <p>Formal: "¡Buenos días!", "¡Buenas tardes!" y "¡Buenas noches!".</p> <p>Se da importancia a la jerarquía y al respeto hacia los mayores y las figuras de autoridad. Por tanto, es común utilizar términos de respeto, como "señor" o "señora", al dirigirse a personas mayores o en posiciones de autoridad.</p>
<p>Fotografías</p>	<p>Informal:</p>  <p>The photographs show various informal social interactions: two young women waving their hands, a man and a woman kissing on the cheek, two men shaking hands, and a woman hugging another woman. These images represent the informal and friendly nature of the greetings discussed in the text.</p>

	<p>Formal:</p> 
--	--

3. 7. Actividades didácticas

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal en la función comunicativa:

Dar o pedir información:

Identificar: él o ella.

1. Observa el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=JY9sC9gcUPE>, desde el minuto 0:03 al minuto 1: 00.



a) ¿Por qué crees que Ricky se sorprende y trata de esconderse al ver la chica que ingresa al restaurante?

b) ¿Cómo crees que fue la relación que llevaron Ricky y la ex, teniendo en cuenta su saludo?

2. Observa nuevamente el fragmento del video y observa el lenguaje no verbal de los personajes. Reflexiona y responde:

- a) ¿Qué gestos usa la novia de Ricky para preguntar quién es la chica que entró al restaurante?
- b) ¿Por qué crees que la novia de Ricky opta por hacer ese gesto en lugar de preguntarle directamente a Ricky: *¿Quién es ella?* o señalarla con el dedo índice?
- c) ¿Qué gestos se usan en tu país para señalar e identificar a un tercero?
- d) ¿Consideras grosero u ofensivo señalar con la boca?
- e) Si tuvieras que usar palabras sin usar gestos, ¿con qué palabras o expresiones sustituirías el gesto realizado por la novia de Ricky?



3. Observa el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=58D22VQq7bA>. Con un compañero, crea un diálogo para representar alguna situación en la que se necesiten usar los tres niveles de señalar con la boca, mencionados y explicados por el salvadoreño, Iván.

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal de la función comunicativa:

Proporcionar información de cantidad:

Mucha gente.

1. Observa y describe la siguiente imagen. ¿Dónde crees que se encuentran las personas? ¿Cuántas personas crees que hay? ¿Por qué crees que hay tantas personas en ese lugar? ¿Qué crees que están haciendo las personas en ese lugar?



2. Un hispanohablante podría hacer un solo gesto para describir la imagen anterior, usando muy pocas palabras: “Está así” (y realiza el gesto). Existe un gesto hispanoamericano para expresar que un lugar está lleno. De las siguientes imágenes de gestos, selecciona el gesto que consideres que significa: “está lleno de gente”: Justifica tu respuesta.



3. También existen expresiones verbales que acompañan al gesto “muchas gente”. A continuación, selecciona las expresiones verbales correctas:

- a) Está a reventar
- b) Está tetiado
- c) No da más
- d) Está lleno
- c) No cabe ni un alfiler
- d) Está hasta la coronilla
- e) Ni modos

4. Imagina que estás de vacaciones en México y deseas contarle a tu mejor amigo, venezolano, cómo han sido tus vacaciones y las experiencias que has tenido hasta el momento. En vista de que tu amigo ha estado un poco ocupado en el trabajo, decides hacer un video contándole tus anécdotas en México. Realiza el video contándole la experiencia a tu amigo, pero incluye en tu historia el gesto “muchacha gorda” para expresarle que alguno de los lugares que visitaste estaba tan lleno que no pudiste disfrutar, conocer o entrar. También puedes usar otros gestos hispanoamericanos que sean pertinentes y ya hayas aprendido para enriquecer aún más tu mensaje.

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal en la función comunicativa:

Describir:

Personas:

Delgado/a

1. Observa el siguiente video sin el audio:

<https://www.youtube.com/watch?v=gJXhE6SsJrY>



¿De qué crees que trata el video? Con un compañero, recrea el diálogo que puede haber entre los personajes. Comparte el diálogo con el resto de tus compañeros.

2. Observa el video nuevamente, pero con el audio.

<https://www.youtube.com/watch?v=gJXhE6SsJrY> Teniendo en cuenta el contexto y el lenguaje verbal, ¿qué significa el gesto que realiza la chica del video? ¿Qué significa ese gesto en tu cultura? ¿Con qué gesto se representa a alguien que es delgado/a en tu lengua?

3. En grupos de tres estudiantes, inventen una situación en la que el gesto para expresar delgadez cause algún malentendido en el contacto entre un hispanoamericano y un indio. Uno de los integrantes del grupo, deberá asumir el rol de mediador y buscar estrategias para solucionar el conflicto entre el hispanoamericano y el indio. Representen la escena ante el resto de la clase.

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal en la función comunicativa:

Expresar opiniones, actitudes y conocimientos:

Expresar acuerdo y desacuerdo.

1. A partir de las siguientes imágenes, deduce de qué trata el vídeo. ¿En qué lugar se encuentran? ¿Qué profesiones pueden tener los personajes? ¿Qué tipo de relación pueden tener los personajes? ¿De qué crees que trate la conversación? Comenta tus respuestas con un compañero.



2. Observa el video <https://www.youtube.com/watch?v=3OsnzUUGM0Q> y comenta con un compañero los gestos que usan los personajes para expresar acuerdo y desacuerdo.

3. Al final del video aparece el verdadero padre del niño recién nacido. ¿Cómo crees que se siente luego de haber escuchado toda la conversación? ¿Por qué mueve el periódico?

Evidentemente, el verdadero padre del niño recién nacido tiene miedo. Para expresar en el español de Hispanoamérica que alguien es miedoso, en tono de burla, se utiliza un gesto específico que es muy similar al gesto de “mucha gente”. La única diferencia es que se abren y se cierran las manos consecutivamente.

4. Observa el siguiente video del minuto 0:00 al 0:33 y presta atención al lenguaje verbal usado por los hablantes <https://www.youtube.com/watch?v=NJfCuMmhSjc>.



- a) ¿La chica acepta el pedido de matrimonio?
- b) De acuerdo al lenguaje verbal de la chica, ¿qué sentimientos tiene al recibir la propuesta de matrimonio?
- c) En tu cultura, ¿cómo se pide en matrimonio a una mujer? Comenta todos los detalles.
- d) ¿Cómo expresas acuerdo en tu lengua? ¿Hay algún gesto o movimiento en particular que signifique sí o exprese acuerdo en tu cultura?

5. En parejas, imagina que el chico le hace la propuesta de matrimonio a la chica, pero ella le rechaza la propuesta. ¿Cómo podrían representar esa escena en la que expresan desacuerdo solo con lenguaje no verbal y sin usar ninguna palabra? Practica con tu compañero la escena y preséntenla delante del resto de la clase.

6. Reflexiona y escribe los posibles malentendidos que se pueden generar al manifestar acuerdo con el bamboleo de cabeza indio. ¿Qué podría interpretar un hispanohablante? ¿Acuerdo o desacuerdo? ¿Por qué?

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal en la función comunicativa:

Expresar opiniones, actitudes y conocimientos:

Hablar mal o burlarse de alguien:

Tacaño/a

1. Una chica está hablando con su mejor amiga, quien le dice que su novio es un “codo”. Observa la escena del minuto 0:00 al 1: 40 <https://www.youtube.com/watch?v=64-95284Ddg>. De acuerdo al contexto, ¿qué significa esa expresión verbal?



2. Investiga en internet cómo los hispanoamericanos representan gestualmente la expresión “codo” e imita el gesto.
3. ¿Cuál crees que es la razón por la que el gesto para decir: “tacaño” se realiza de esa manera? Justifica tu respuesta y compruébala.
4. Dialoga con tu compañero, ¿hay algún gesto en tu cultura que represente “tacaño/a” ¿Cuáles?

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal en la función comunicativa:

Expresar gustos, gestos y sentimientos:

Expresar arrepentimiento:

Pedir perdón

1. Observa la siguiente imagen. ¿Qué crees que está haciendo él? ¿Crees que está solo o alguien está con él? ¿Qué crees que intenta expresar? Comenta y argumenta tu respuesta.



2. Compara la siguiente imagen con la anterior, ¿crees que están haciendo lo mismo o son situaciones distintas? Argumenta tu respuesta.



3. Observa con detalle la expresión de la cara de las dos imágenes anteriores. ¿Cómo crees que se están sintiendo esas personas?

4. Observa el siguiente vídeo: <https://www.facebook.com/watch/?v=1300238439986484> y responde a las siguientes preguntas:



- En tu cultura, ¿en qué ocasiones se pide disculpas tocándose las orejas?
- ¿Qué otros gestos se usan en tu lengua para expresar arrepentimiento y pedir disculpas? ¿Existe otro gesto para transmitir esa expresión?

c) ¿Este gesto es obligatorio u opcional? ¿Lo usas con frecuencia?

d) En tu lengua, ¿qué palabras acompañan ese gesto?

5. Observa las siguientes imágenes de personas hispanohablantes que muestran con su lenguaje no verbal arrepentimiento y se disculpan. ¿Qué diferencias encuentras entre los gestos que se utilizan en India para pedir disculpas y los gestos que se usan en los países hispanos? ¿Cuál usarías más? ¿Por qué?



Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal en la función comunicativa:

Relacionarse socialmente:

Saludar / Despedirse

1. Reflexiona y comenta con tu compañero:

a) ¿Qué gestos y movimientos empleas cuando saludas y te despides de tus familiares y amigos?

b) ¿Qué gestos y movimientos usas cuando saludas y te despides de tus profesores y/o jefes de trabajo?

2. Observa las siguientes imágenes de saludos y despedidas usados en India e identifica el contexto comunicativo de cada una de las fotografías. ¿Cuáles hacen referencia a un contexto formal? ¿Cuáles son saludos o despedidas en situaciones informales?



3. Observa las siguientes imágenes de saludos y despedidas usados en países hispanoamericanos e identifica el contexto comunicativo de cada una de las fotografías. Luego, señala los saludos o despedidas formales e informales. Comenta tus respuestas con tu compañero. ¿Habéis coincidido?



4. Observa el siguiente video: https://www.youtube.com/shorts/W_mqjP7uf-I y responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tipo de relación crees que tienen los personajes del vídeo (hispanoamericanos) y por qué se saludan de esa manera?
- b) ¿Qué expresión verbal acompaña el saludo entre hispanoamericanos?

c) ¿Por qué crees que ocurre lo que sucede en el último saludo entre japoneses e hispanoamericanos?

5. Observa el siguiente vídeo desde el minuto 0:19 al 0:36: <https://www.youtube.com/watch?v=Tb4ZNJgaEy4>, y responde a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué tipo de saludos son? ¿Formales o informales?

b) ¿En qué tipo de situaciones se puede utilizar?

6. Observa el siguiente vídeo desde el minuto 0:40 al 1: 09: <https://www.youtube.com/watch?v=Tb4ZNJgaEy4>, y responde a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué tipo de saludos son? ¿Formales o informales?

b) ¿En qué tipo de situaciones se puede utilizar?

7. Fíjate en las diferencias y similitudes que encuentras entre los siguientes saludos y despedidas entre hispanohablantes y entre indios. ¿Qué diferencias o similitudes encuentras? ¿Hay contacto físico entre las personas que se saludan? ¿Hay cercanía física? ¿Qué tipo de relación tienen esas personas? Comenta tus respuestas con el grupo clase.



8. Observa a estas personas, ¿quién dice qué? Relaciona las frases con las imágenes. Comprueba tu respuesta con el grupo clase.



a) ¡Hola!

b) ¡Buenas tardes!

c) ¡Hola! ¿Cómo estás? ¿Qué me cuentas?

d) ¡Hasta luego! Como has podido observar, hay una gran diferencia en cuanto al saludo entre padres e hijos en la cultura india y la cultura hispanoamericana. Asimismo, hay diferencia entre la forma en la que se saludan hombres y mujeres que tienen una relación de amistad. Observa la siguiente fotografía donde se encuentran dos amigos de la universidad, ¿qué signos no verbales han empleado al saludarse? Puedes señalar más de una opción.



a) Abrazos

b) Besos

c) Contacto visual

d) Sonrisa afectuosa

e) Cercanía física y proximidad

10. Reflexiona:

a) ¿Qué gestos corporales harías tú al saludar o despedir a amigos de países hispanoamericanos? ¿Tendrías contacto físico y proximidad? ¿Por qué?

b) ¿Cómo crees que te sentirías saludando o despidiendo a un amigo o amiga hispanoamericana de la manera en la que ellos suelen saludarse y despedirse?

Secuencia de actividades para enseñar la comunicación no verbal de todas las funciones comunicativas anteriormente vistas:

1. Escribe las expresiones verbales en español que pueden acompañar los siguientes gestos:



2. Elige uno de los siguientes gestos y haz el gesto que le corresponde en español. Tu compañero tiene que adivinar la situación.



3. Ya conoces algunos gestos hispanoamericanos. Ahora, en grupos de tres personas, representa ante la clase alguna de las siguientes situaciones utilizando los signos no verbales ya vistos. Puedes inventar tu propia historia.

1. Una pareja que discute por un malentendido y el hombre trata de disculparse.
2. Te tropiezas con un chico en la calle sin querer.
3. Tienes una reunión con un cliente.
4. Te invitan a la casa de una familia española y debes saludar a los familiares de quien te invitó.
5. Ves desde la distancia uno de tus mejores amigos hispanos.
6. Te despides de un amigo hispano que se irá de viaje.
7. Alguien te pregunta por los motivos por los que no fuiste a una reunión.
8. Tu amigo te pregunta cuántas personas asistieron a tu fiesta de cumpleaños.
9. Ves a tu mejor amiga, con quien hace un año no te ves, y notas que ha bajado de peso.
10. Uno de tus mejores amigos no le dio regalo a su madre por el día de su cumpleaños.
11. Una chica rechaza la invitación a salir de un compañero de trabajo.
12. Tu mejor amiga te invita a su apartamento en la playa para tomar una semana de vacaciones.

IV. CONCLUSIONES

El objetivo de este Trabajo Fin de Máster ha sido revalorizar y fomentar la comunicación no verbal en el aula de ELE y el desarrollo de la competencia intercultural, mediante una serie de actividades didácticas que provean herramientas al docente para integrar la CNV utilizada por hispanoamericanos en la clase de ELE de estudiantes de origen indio de nivel B2. El logro de dicho objetivo implicó el desarrollo del marco conceptual, en el que se definió, caracterizó y categorizó la comunicación no verbal. Para, posteriormente, analizar y reflexionar su importancia en el ámbito de ELE y su estrecha relación con la cultura y las normas sociales de una comunidad. A partir de esto, se demostró la necesidad de introducir e integrar la CNV en el aula, para el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante de ELE.

En general, a través de la información expuesta y desarrollada en el marco teórico sobre la relevancia de enseñar, en el aula de ELE, el lenguaje corporal, los gestos, las expresiones faciales, el tono de voz, entre otros elementos, se evidenció lo fundamental que es la CNV como herramienta adicional para expresar y comprender significados más allá de las palabras. De la misma manera, para adaptarse a las costumbres locales al realizar distintos actos comunicativos en diferentes contextos; y a evitar malentendidos o conductas inapropiadas.

Con este trabajo también se pretendió aportar una mirada sobre las diferencias interculturales de la CNV entre indios e hispanoamericanos, mediante un análisis contrastivo. Para ello, se consultaron fuentes como diccionarios y repertorios de signos no verbales del español, así como estudios sobre la CNV de los indios y los hispanoamericanos. De esta manera, se pudo realizar un contraste de los signos no verbales de ambas culturas, que dio como resultado la identificación, elaboración y desarrollo de un corto inventario de signos no verbales hispanoamericanos que pueden ser fácilmente malinterpretados por los aprendices de ELE de origen indio de nivel B2 y que sirvió como base para la elaboración de las actividades didácticas.

Con la secuencia de actividades didácticas propuestas, se les brinda a los estudiantes una serie de conocimientos prácticos y de actividades que propician la toma de conciencia

sobre la relevancia del lenguaje no verbal en la comunicación. También, se pretende que los alumnos aprendan a reconocer y a ejecutar los gestos que se han estudiado y tomen conciencia de la importancia que tiene la gestualidad en la interacción para comunicar tanto acciones como emociones.

Las actividades propuestas, a través de variadas dinámicas, potencian la interpretación de las señales no verbales del español hispanoamericano en situaciones reales de comunicación oral. Los alumnos, a medida que van desarrollando la secuencia de actividades, van aprendiendo a interpretar los signos no verbales de acuerdo al contexto y a comprender el significado global de las interacciones, lo que, a su vez, mejora su fluidez y comprensión oral. Igualmente, se fomenta la competencia intercultural, la cual les permite desarrollar una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales y la diversidad en la comunicación en contextos multiculturales.

Un aspecto a destacar del presente trabajo de investigación es que es una investigación única en su campo y que abre una nueva línea de investigación. Por otro lado, se resalta que la propuesta didáctica realizada se puede adaptar fácilmente a otros niveles de lengua. No obstante, el trabajo tuvo varias limitaciones y encierra múltiples aspectos mejorables. La primera limitación que se encontró fue la escasez de diccionarios, repertorios e inventarios de signos no verbales hispanoamericanos, así mismo de todas las variedades del español, lo cual impidió una recopilación mayor de signos no verbales a enseñar a aprendientes indios. Los pocos diccionarios encontrados están desactualizados y son poco accesibles. Por ende, es importante realizar estudios e investigaciones en esta área para la elaboración de inventarios de signos no verbales hispanoamericanos que estén actualizados, que den cuenta del carácter multimodal del lenguaje, que sean de fácil acceso y que contengan información sobre otros signos no verbales proxémicos, cronémicos y el paralingüísticos. Los diccionarios y repertorios de signos no verbales hispanoamericanos servirán de insumos al momento de elaborar materiales didácticos para la incorporación de la CNV hispanoamericana en el aula de ELE.

Asimismo, no se encontró la suficiente información sobre la CNV de los indios, lo que impidió un análisis más profundo de las diferencias más relevantes de la CNV de los indios y los hispanoamericanos. De tal manera que no se pudo ahondar en todos los signos no verbales que pueden ocasionar malentendidos durante la interacción y comunicación con hispanoamericanos. Por tanto, esta es otra de las líneas de investigación que queda abierta para explorar.

Por otro lado, es evidente que un aspecto a mejorar es la falta de la puesta en práctica o la prueba piloto para comprobar la efectividad de la secuencia de actividades didácticas propuestas. Consecuentemente, se insiste en la importancia de poner a prueba las secuencias de actividades aquí presentadas, para poder verificar los resultados y hacerle las mejoras necesarias, si es el caso. De otra parte, se considera pertinente la creación de materiales audiovisuales que contextualicen los signos y que sirvan como insumo para la creación de actividades sobre CNV. Adicionalmente, se considera que no se explotaron con suficiencia los recursos audiovisuales utilizados en las actividades didácticas. Por tanto, sería interesante abordar no solo el lenguaje no verbal seleccionado, sino también aquellos signos verbales tanto primarios como secundarios que se presentan en el material audiovisual.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, e. a. (2014). Esto me viene al pelo. La importancia del lenguaje no verbal en el aula de ELE. En N. En Contreras, *La enseñanza del español como L2/LE en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional de la ASELE* (págs. pp. 731-741). Jaén.
- Alarcón, L. y. (2008). La interculturalidad en la enseñanza de ELE. *Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín* (págs. pp. 63-69). Berlín: Instituto Cervantes de Berlín.
- Alarcón, M. (2014). El cine, un instrumento pedagógico en clase de ELE. En E. G. En Bravo, *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (págs. pp. 287-320). Helsinki / Sevilla: Universidad de Helsinki / Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Alegre, L. (2018). Español de América sin palabras. La gestualidad hispanoamericana en el aula de ELE: cuestiones metodológicas para su tratamiento. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 30, pp. 1-24.
- Alsina, M. (2004). Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad. *Sphera Pública*, 4, pp. 53-68.
- Balboni, P. (1999). *Parole comuni culture diverse*. Venezia: Marsilio.
- Balmaseda, E. (2007). Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español. *Universidad de la Rioja*, pp. 281-297.
- Barriga, D. (26 de marzo de 2018). Entrevista 1, Cultura de negocios Colombia - India [Audio,Escrito].
- Belío-Apaolaza, H. (2014). *La comunicación no verbal en ELE. [Trabajo Fin de Máster inédito]*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bharti, P. (2018). La enseñanza de español como lengua extranjera en la India, 12. *Matices en Lenguas Extranjeras*, pp. 41-61.
- Birdwhistell, R. (1955). Background to Kinesics. *ETC: A Review of General Semantics*, Vol. 13 (1), pp.10-18.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Brandimonte, G. (2004). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Actas del XIV Congreso* (págs. pp. 870-881). Burgos: Universidad de Burgos.
- Burgon, J. e. (1969). *Nonverbal Communication*. USA: The McGraw Hill Companies.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning Theories. En L. Sercu (ed.). *Intercultural Competence, 1*, pp. 53-70.
- Cabañas, J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística, 16 (1)*, pp. 225-236.
- Cestero, A. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero, A. (2004). La comunicación no verbal. En J. y. En Sánchez, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. pp. 593-618). Alcobendas: SGEL.
- Cestero, A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, Núm. 20*, pp. 57-77.
- Cestero, A. (2006). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. (2007). La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: apuntes para su enseñanza. *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera, 34*, pp. 15-21.
- Cestero, A. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA. Estudios de lingüística. Universidad de Alicante, nº 28*, pp.125-150.
- Cestero, A. (2016). La Comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio. *VI Jornadas de lengua y comunicación. "Comunicación no verbal: estudio y enseñanza"* (págs. pp. 1-36). Madrid: Lingüística en la red. Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. (2017). La comunicación no verbal. En A. y. En Cestero, *Manual del profesor de ELE* (págs. pp. 1051-1122). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Cestero, A. e. (30 de 07 de 2020). *Diccionario audiovisual de gestos españoles*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Obtenido de https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/
- Cestero, A. y. (1995). Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I. *Cuadernos Cervantes*, 5, pp. 49-53.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes-Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Corbett, S. y. (1981). Teaching non-verbal communication in the Second Language Classroom. En M. (. En Conner, A *Global Approach to Foreign Language Education* (págs. pp. 83-92). Skokie: National Textbook Company.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural. En M. A. Martín y C. Díez (Eds.), *Actas del XI Congreso de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (págs. pp. 785-791). Zaragoza: ASELE / Universidad de Zaragoza.
- Corros, F. (2006). La sociolingüística y el lenguaje gestual en la enseñanza de ELE: Algunas consideraciones. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (págs. pp. 432-443). Logroño: Centro Virtual Cervantes.
- Dammet, A. (2008). *Enhancing Acquisition of Intercultural Nonverbal Competence: Thai English as a Foreign Language Learners and the Use of Contemporary English Language Films. Online published PhD. Thesis*. Victoria, Australia: Victoria University Melbourne.
- Davis, F. (1971). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Le Torre, S. (2014). Comportamiento no verbal: “No me chilles, que no te veo”. *Monográficos SinoELE, español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas*, Núm. 10, pp. 316-327.
- Docan-Morgan, T. M. (2013). When a Small Thing Means so Much: Nonverbal Cues as Turning Points in Relationships. *Interpersona*, Vol. 7 (1), pp. 110-124.
- Ekman, P. y. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiótica* 1(1), pp. 49-98.
- ELE Colombia. (s/f). *Recuperado el 03 de noviembre de 2018, de Agencia Presidencial de Cooperación Internacional-Colombia.*
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fernández-Conde, M. (2009). La enseñanza de la comunicación no verbal en la clase de español para los negocios. *MarcoELE*, 8., pp. 1-16.
- Fernández-Conde, M. (s/f). La enseñanza de la comunicación no verbal en el aula: necesidad y propuestas de explotación. *Instituto Cervantes de Belgrado*, pp. 56-67.
- Gumperz, J. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Gurung, R. (2014). *Multicultural Approaches to Health and Wellness in America*. Westpor: ABC-CLIO.
- Hall, E. (1959). *The silent language*. Greenwich, Conn: Fawcett.
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. México: Siglo XXI Editores.
- Hidalgo, A. (2011). *Cultura y comunicación no verbal en la clase de ELE/L2 con estudiantes sinófonos [Trabajo Fin de Máster para optar por el título de Máster universitario en español y su cultura: Desarrollos profesionales y empresariales]*, . Las Palmas de Gran Canaria.
- Hrepic, Z. (2004). *Introduction to Nonverbal Communication*. Obtenido de n [en línea] <<http://www.fhsu>.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.

- Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Jaworski, A. (1997). *Silence, Interdisciplinary Perspectives*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Jolly, D. y. (2011). A framework for materials writing. En B. En Tomlinson, *Materials Development and Language Teaching* (págs. pp. 107-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. y. (1992). *Nonverbal communication in human interaction (3rd ed.)*. Fort Worth: Holt Rine and Winston.
- Kumar, M. (2018). Peculiaridades de la enseñanza del español en la India y el uso del hindi en las clases. *Monográficos SinoELE, 17. IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (págs. pp. 286-291). Bangkok: Instituto Cervantes de Nueva Delhi.
- Landa, M. y. (s/f). Estrategias extraverbales. En La interacción comunicativa: La interculturalidad en el aula. *Universidad Estatal de Zanzíbar. Centro Virtual Cervantes*, pp. 721-728.
- Leyva, L. (s/f). Inteligencia de Mercados/Cultura de Negocios con India. *Legiscomex.com*, pp. 1-6.
- Littlejohn, S. y. (2009). *Encyclopedia of communication theory*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Martín, E. e. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- McLeod, B. (1976). The Relevance of Anthropology to Language Teaching. *TESOL Quarterly* 10(2), pp. 211-20.
- Méndez, B. (2016). El componente no verbal en el aula de ELE: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 10(20), pp. 68-81.
- Meo-Zilio, G. y. (1983). *Diccionario de Gestos: España e Hispanoamérica. Tomo II: J-Z*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Meyer. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. En D. y. En Buttjes, *Mediating languages and cultures*:

- Towards an intercultural theory of foreign language education* (págs. pp. 136-158). London: Multilingual Matters Ltd.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Monterubbianesi, M. (2011). *La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación didáctica de E/LE. [Tesis doctoral]*. Granada: Universidad de Granada.
- Monterubbianesi, M. (2013). La comunicación no verbal en los manuales de E/LE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, Núm. 25.
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA*, 25, pp. 165-187.
- Poyatos, F. (1975). Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos. *Yelmo*, 22, pp. 14-16.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal, Vol. I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2, Vol. VI, pp. 67-83.
- Poyatos, F. (2017). *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- Pujol, Ó. (2022). El español en la India: una lengua favorecida. *Instituto Cervantes de Nueva Delhi*.
- Raina, R. y. (2015). A study of non-verbal immediacy behaviour from the perspective of Indian cultural context, gender and experience. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, X (Y), pp. 1-22.

- Reason, P. y. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice (2a ed.)*. . Estados Unidos: Sage.
- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), pp. 77-94.
- Rodríguez, R. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in italia*, 2, pp. 241-250.
- Salamanca, C. (26 de marzo de 2018). Entrevista 2, Cultura de Negocios Colombia - India [Audio, Escrito].
- Salzmann, L. e. (2012). *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. Philadelphia, USA: Westview Press.
- Sánchez, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Caravela*, 45, pp. 5-26.
- Sánchez, J. y. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE. [Tesis doctoral]*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Scollon R. y Wong, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford : Blackwell.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. B. En Sercu, *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (págs. pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Shuchi. (2018). Significance Of Learning Non-Verbal Communication. *Proceedings of INTCESS2018- 5th International Conference on Education and Social Sciences*, (págs. pp. 489-493). Istanbul.
- Singh, A. (2018). Indianism and Its Complexities in Globalization. *International Journal of Science and Research (IJSR), Index Copernicus Value*, 7(1), pp. 261-264.

Smith, R. (12 de Julio de 2018). *The World's Biggest Economies in 2018*. Obtenido de World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2018/04/the-worlds-biggest-economies-in-2018/>

Uehara, M. y. (13 de Julio de 2017). *India's economy to be world's No. 3 by 2028: forecast*. Obtenido de Nikkei Asian Review: <https://asia.nikkei.com/Economy/India-s-economy-to-be-world-s-No.3-by-2028-forecast>

Valenzuela, J. (2019). Señales no verbales en la comunicación: ¿problema o solución? *Ciencia Cognitiva*, 13(3), pp. 71-73.