PARA UNA DIDÁCTICA CONTRASTIVA DEL LENGUAJE GESTUAL[1]

Silvia Betti
Valeria Vera Costa
Universidad de Módena y Reggio Emilia

La presente intervención se refiere al ámbito de la didáctica contrastiva y desea poner el acento en la comunicación no verbal y en la gestualidad[2], en particular en la enseñanza del ELE a alumnos cuya lengua materna es el italiano. Trataremos el lenguaje corporal y analizaremos cómo guiar al discente para descodificar algunos signos no verbales siempre presentes en toda interacción personal. Nuestro objetivo es el de reflexionar sobre el uso del lenguaje gestual durante la enseñanza de ELE a italianos, subrayando que *este aspecto cultural, esta forma de comunicación no verbal*, no se pueden relegar sólo a un momento de la unidad didáctica*, sino que deben estar presentes* a lo largo de *toda la enseñanza* y tratarse cada vez que los textos y los materiales didácticos utilizados ofrezcan una oportunidad, un pretexto (Balboni, 2004: 120)[3].

1. S. Betti es autora de toda la parte teórica de este trabajo, y de su correspondiente Bibliografía, mientras que V. Vera Costa es responsable del Anexo: Propuesta didáctica, en la que se incluyen imágenes y fichas utilizadas en su presentación durante el congreso, y de su correspondiente Bibliografía.

2. Las definiciones de *gesto* proporcionadas por la literatura son diferentes entre sí. Algunos autores como Morris (1977) evidencian el aspecto intencionalmente comunicativo del gesto, es decir, de cualquier acción que transmite una información al receptor. En cambio, otros investigadores, como Ekman y Friesen (1969) y Poggi con Magno Caldognetto (1997), piensan que en la interacción el emisor puede producir un comportamiento no verbal significativo independientemente de su conciencia o intención (Bonaiuto y Maricchiolo, 2005: 38-44).

3. En una clase de ELE creemos necesario tener en cuenta lo que Poyatos denomina *la triple estructura*

Centro Virtual Cervantes

De todos los sistemas no verbales, pensamos que el gestual es el que destaca en el proceso de comunicación global (también por un principio de *economía lingüística*)[4], y como tal *no* puede dejarse de lado durante la educación lingüística que tiene como objetivo glotodidáctico el desarrollo de una competencia comunicativa dirigida a la acción en una perspectiva intercultural (Diadori, 2001).

Los gestos[5], las expresiones del rostro, las maneras, las posturas, representan una parte esencial en la interacción interpersonal, ya que pueden transmi-

---

básica de la comunicación, es decir, "esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas [...]" (Poyatos, 1994: I, 130).

4. Los gestos se integran en el proceso comunicativo gracias al principio de la *economía lingüística*, es decir: 1) cuando queremos expresar algo difícil de traducir con las palabras (p. ej.: piénsese en los insultos); 2) cuando queremos transmitir un concepto más rápidamente sin usar largas construcciones verbales (p. ej.: cuando se aprecia algo usando sólo el componente gestual; 3) cuando hay problemas que impiden el uso de la voz (p. ej.: excesiva distancia entre los interlocutores, afasia, etc.).

5. Queremos señalar que existe una diferencia entre los gestos que son movimientos corporales conscientes o inconscientes y engloban las expresiones faciales (considerando también la mirada y las sonrisas), dependientes o independientes del lenguaje verbal-paralingüístico, alternando con él o al mismo tiempo y que forman una parte importante de la comunicación (García, 2001); las maneras que, según Poyatos, "no sólo comprenden las maneras o modales ritualizados en cada cultura, sino la manera como se realiza un gesto o una postura según la cultura, el sexo, el nivel social, el estado emocional, etc." (Poyatos, 1994: I, 139-140) (p. ej.: la forma de sonarse la nariz); y las posturas, igualmente conscientes o inconscientes, también ritualizadas, como los gestos, y que, como en el caso de las maneras, son menos utilizadas como formas de un repertorio comunicativo, pero de un gran valor comunicativo intercultural, social y personal (García, 2001). Estas tres categorías están vinculadas y son interdependientes (Poyatos, 1994: I, 139-140). Damos la clasificación de los gestos según Ekman y Friesen (1969), una de las más conocidas, que diferencian distintas categorías de gestos según las funciones comunicativas, pero recordando que es muy difícil encontrar un gesto puro, ya que el límite entre las categorías es muy lábil: 1) *Emblemas* (p. ej.: saludar con la mano). Son gestos adquiridos en una cultura determinada, dotados de un significado preciso y socialmente compartido, lo que posibilita su enseñanza y aprendizaje por imitación. A cada uno de ésos corresponde una *traducción verbal* bastante unívoca, como *¡silencio!* Se denominan también *gestos simbólicos* (Ricci y Poggi, 1991) o *autónomos* (Kendon, 1983). 2) *Ilustradores* (por ejemplo: reproducir con las manos la forma del objeto del que se está hablando). Gestos que acompañan al discurso, enfatizando o ilustrando el elemento verbal; pueden repetir, sustituir, contradecir o aumentar la información dada verbalmente. Kendon (1983) los llama *gesticulations*, McNeill (1992) *representational gestures*, y Krauss y Chiu (1998) *lexical movements*. 3) *Indicadores de ánimo*: Más que gestos con las manos, son las expresiones faciales que manifiestan emociones primarias y pueden subrayar el discurso verbal, repetirlo, contradecirlo. Según Ekman (1982), todas las emociones fundamentales del hombre se presentan en la mímica facial de forma completamente reconocible. 4) *Reguladores*: Son gestos que permiten regular la interacción entre los interlocutores. Se trata de movimientos de cabeza, expresiones de la cara, miradas, micromovimientos del cuerpo, cambios de postura... Sirven para mantener la conversación, regular las intervenciones de los participantes y contro-

Centro Virtual Cervantes

tir informaciones y elementos culturales sobre el estado emocional y el origen del hablante. Por eso, evidenciar las modalidades verbales, faciales y gestuales en su *variación diatópica, diafásica y diastrática* contribuye a los mecanismos de la comunicación. "Dos facetas fundamentales del lenguaje, la expresiva y la fática, encuentran por lo tanto en la gestualidad italiana (y española) su completa realización: la necesidad y el deseo de ponerse de manifiesto y de entrar en relación con los demás" (Diadori, 2000: 13). Hablamos con las manos, con los ojos, con la ropa, con los movimientos de las piernas, con el contacto físico, con las distancias que ponemos entre nosotros y los demás... A veces confirmando lo que vamos diciendo y otras contradiciendo nuestras propias palabras. Y nadie puede objetar que *primero* se nos ve y *sólo después* se nos escucha. De hecho, en la comunicación entre personas *el hábito hace al monje*, en contra del dicho popular. Como señala Balboni (2004: 50) el *hábito* en este caso no es solamente el vestido, sino el modo de gesticular, los objetos que nos rodean, la distancia que mantenemos con nuestro interlocutor, etc. ¿Cómo me muevo mientras hablo? ¿Cómo lo digo? Como subraya Diadori:

> Eso sucede durante la primera infancia, cuando el niño, en primer lugar, reacciona a los estímulos visuales (la expresión de la cara, los gestos) y a los estímulos sonoros no verbales (la entonación, la modulación de la voz, las pausas) que provienen de sus interlocutores [...]. Y lo mismo ocurre con el alumno de un idioma extranjero que en la formulación de hipótesis sobre el contenido verbal de un mensaje se hace guiar por el contexto, por el aspecto de su interlocutor, por su tono de voz, por sus movimientos incluso antes que de las propias palabras, muchas de las cuales, no conoce aún. (2000: 12)[6]

Y en efecto, ¿cuántas veces hemos pensado *su gesto vale más que mil palabras* o *hay algo en su voz que no me convence* o, también, *su mirada expresa su estado de ánimo*?

---

lar los turnos de habla (señales de atención o de *feedback*). 5) *Adaptadores*: Son generalmente inconscientes y se aprenden durante la infancia para satisfacer necesidades o mantener contactos interpersonales. Se trata de adaptaciones aprendidas de la conducta que se hacen de forma sistemática y no intencionada, como respuesta a situaciones cotidianas. Insistimos en que *es bastante complicado clasificar de forma clara un gesto en una sola categoría*. Estamos de acuerdo con McNeill (1992) en que es equivocado pensar en el componente gestual como un canal expresivo independiente del verbal y, por tanto, ambos canales no se pueden analizar de forma separada en la preparación de un curso de ELE para italianos. Habremos de considerar el componente gestual, el paralingüístico y, por supuesto, el verbal.

6. Traducción nuestra.

Centro Virtual Cervantes

¿Por qué estudiar el lenguaje corporal? Porque es el más utilizado, de éste depende el éxito comunicativo y, en opinión de Ricard Morant, se puede considerar un buen método para evitar el etnocentrismo y el racismo. Como se pone en evidencia en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [...] (MCER):

> El estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura [...] no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (2002: 47)

De aquí la necesidad de incluir, de manera particular, *el desarrollo de las competencias extralingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, y de sugerir algunas líneas para definir una orientación metodológica que permita unir los objetivos de los cursos de español (en nuestro caso, en el nivel universitario), precisando las competencias que debe tener y desarrollar tanto el estudiante como el docente.

Se puede considerar, *a priori*, que la cultura española y sus gestos, tan cercana a la italiana, resultan muy fáciles para el discente de una de las dos lenguas cuando inicia el aprendizaje de la otra; sin embargo, luego la realidad le sorprende. Por esta razón, durante el aprendizaje es muy importante *comparar los signos no verbales y saber interpretar también la comunicación no verbal de nuestro interlocutor*, no solamente como ayuda para evitar malentendidos y para suplir la falta de comprensión de la lengua extranjera que pone en riesgo la interacción con el interlocutor, sino también para preparar un repertorio en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas y, naturalmente, culturales (MCER, 2002: 16). Esto resulta comprobado por Landone al afirmar (destacamos partes en cursiva):

> En la enseñanza / aprendizaje, *comparar la lengua nativa con las LE no sirve sólo* para evitar errores y confusiones, *ni* para aprender más eficazmente el idioma extranjero, *sino que* puede ser útil sobre todo *para que las lenguas conocidas interactúen activamente, dando lugar a una competencia integrada*, a un repertorio en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Y no sólo lingüísticas, sino también culturales, porque a cuantas más culturas y lenguas se acerque el estudiante, mayor será su capacidad de contextualizarlas, de relacionarlas entre sí y de entenderlas, *libre de prejuicios*. (2004)

Centro Virtual Cervantes

Un estudiante, en efecto, debe tener no solamente fluidez lingüística, sino también la denominada *fluidez cultural*. Y *cultura* no son sólo las artes o la música de una sociedad, sino también su modo de vida, su forma de vestir, su *gestualidad*, sus costumbres y tradiciones, sus pasatiempos, su vida familiar, sus modelos de trabajo, sus ceremonias religiosas, etc., (cf. García, 2001)[7].

En realidad, actualmente en la enseñanza lingüística, por lo menos refiriéndonos a Italia, se pone mayor atención en el aspecto verbal, ignorando o casi ignorando, todos los componentes no verbales de la comunicación. De hecho, en los materiales didácticos los signos no lingüísticos aparecen muy poco y de forma no muy rentable (cf., p. ej., *Dual*, 1998; *Planeta 2*, 1999; *Prisma*, 2004; *Primer Plano 1*, 2000). Eso se podría explicar si consideramos que los objetivos de la actual enseñanza de un idioma extranjero, según muchos profesores de esta materia, son ante todo la corrección morfosintáctica y la fluidez lingüístico-verbal, dejando de lado, a menudo, la competencia cultural que se alcanza sólo si se comunica también a un nivel sociocultural; de otra forma *no* podemos decir que sabemos utilizar en cada una de sus facetas la lengua extranjera. Esta dimensión sociocultural del currículo de ELE, como señala Iglesias (2000), aparece claramente recogida, para el caso del español, en los fines generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, donde se especifica que mediante la enseñanza del idioma se pretende:

> 1. Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.
>
> 2. Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Para comunicar es necesario guiar al alumno para que pueda destruir tópicos y prejuicios, para que pueda ser capaz de reconocer y valorar la diversidad y ofrecerle los medios para que pueda obtener una competencia extralingüística, es decir, ese conjunto de códigos que se utilizan con una lengua para

---

7. Poyatos afirma: "la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros" (1994, I: 25).

Centro Virtual Cervantes

modificar o subrayar algunos significados y, a veces (o a menudo), en sustitución de la lengua verbal. El profesor tiene la doble tarea de responder a la necesidad de *gramática* (es decir, de seguridad lingüística), manifestada tan a menudo por los estudiantes, pero, al mismo tiempo, en la gestión de la didáctica es fundamental poder discutir también los malentendidos comunicativos (o culturales) que los alumnos podrían experimentar en el caso, por ejemplo, de una situación real y cotidiana en el país de la lengua que estudian. En la discusión se harán explícitos los elementos socioculturales que regulan la comunicación en el contexto español de forma que podamos guiar y ayudar al discente a dar un sentido a los eventos en los que participa. Para el docente este aspecto implica la reflexión sobre todo aquello implícito en su propia cultura y, por ello, suele dar por descontado. A este propósito Manzotti afirma:

> Hay, creo, "un principio di humildad lingüística" que quien se ocupa profesionalmente de lengua tendría [...] que volver a meditar: nadie conoce "en toto", "en su totalidad" un idioma: cada competencia individual es inevitablemente limitada. De eso deriva la necesidad imperiosa [...] para todos los profesores [...] de "exponerse" intensivamente a la realidad lingüística en todas sus manifestaciones: de acoger con reverencia *las ilimitadas manifestaciones de la lengua*[8]. (1990: 8)

Desde esta perspectiva, como observa Landone, el papel de la contrastividad, aplicada a la didáctica de idiomas queda profundamente enriquecido por una comparación interlingüística destinada *no tanto* a la diferenciación, *sino* a la *integración de sistemas lingüísticos, comunicativos y culturales* (Landone, 2004)[9].

El discente italiano de ELE *antes de aprender* los elementos no verbales[10] debe *aprender a observarlos* en contextos situacionales. El profesor puede servirse en un primer momento de repertorios ya existentes para acercarse a la gestualidad, como el *Diccionario de gestos* de Coll, Gelabert y Martinell

---

8. Traducción nuestra. Y énfasis destacada en cursiva.

9. Énfasis destacada en cursiva.

10. Dentro del lenguaje no verbal los sistemas *de signos no verbales que pueden tener interés para la clase de ELE* son: - Los *elementos paralingüísticos*, que consideran las cualidades fónicas, los signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasi-léxicos, las pausas, los silencios, que por su significado dentro de la comunicación aportan información o la matizan (García, 2001). El tono, el timbre, la intensidad, etc., son cualidades físicas del sonido y, por lo tanto, de la comunicación no verbal. Del mismo modo la risa, el llanto, el bostezo, el suspiro, etc., son formas que expresan reacciones fisiológicas y emocionales y que se pueden *combinar con* el *paralenguaje*, la *kinésica* o *con signos verbales*. No

Centro Virtual Cervantes

(1998), o el cederrón *Hablando por los codos. Gestos para entender y "hablar" español* de Yagüe (2003), o puede crear un *propio repertorio contrastivo*, por ejemplo, con los gestos españoles y al lado los italianos que sean distintos, o iguales pero con un significado diferente del español. Puede utilizar en la clase, entre otros materiales, *secuencias de vídeo* donde observar los elementos no verbales en una situación determinada, es decir, en que se reproduce la dinámica comunicativa. En este caso, será interesante observar que, a pesar de que no se conozca todavía bien el idioma (piénsese, por ejemplo, en el nivel A2), *la enorme cantidad de informaciones no verbales* ayudará a los aprendices a obtener informaciones sobre lo que han visto, y cuando hayan comparado su cultura y su gestualidad, los componentes no verbales de su lengua, con la de la lengua y cultura objeto de estudio, tendrán herramientas para reflexionar sobre las diferencias entre la cultura italiana y la cultura española. Por eso, un papel importante para el desarrollo de la competencia extra-

---

debemos tampoco olvidar el papel que desempeña *el silencio* en toda comunicación que, como cualquier signo verbal, es muy significativo. Ortí recuerda que fue noticia y se constató en los periódicos el silencio de 12 segundos de duración del Presidente Aznar antes de responder a una pregunta de un famoso periodista radiofónico. En este caso, sigue Ortí Teruel, el silencio fue más elocuente que las palabras y se interpretó como un momento de tensión. -La *kinésica* o *competencia cinésica* tiene que ver con la capacidad de comprender y utilizar los gestos, las expresiones de la cara, los movimientos del cuerpo. Según Balboni (2002: 62-63), uno de los principales problemas de la comunicación en un idioma extranjero procede de la falta de la conciencia de las reglas convencionales y arbitrarias de los gestos. -La *cronémica* es la concepción, estructuración y uso del tiempo. Resulta muy interesante *para un italiano* saber que en España existe una gestión del tiempo diferente y a la que no está acostumbrado: por ejemplo, el horario de las comidas (comer entre las dos y las tres de la tarde, o cenar a las diez de la noche). En Italia (y aún más en el sur de nuestro país) eso puede pasar sobre todo durante el verano o también en los lugares de vacaciones (por ejemplo, a lo largo de las costas siempre durante la temporada veraniega). -La *competencia proxémica* se relaciona con la cercanía y con el contacto con el interlocutor (tres puntos se incluyen en la competencia proxémica: *1 -la distancia interpersonal* o la *burbuja*, como la llama Edward Hall; *2 -el beso* que en España forma parte del ritual del saludo; *3 -la conducta táctil*, por ejemplo, el apretón de manos en España se da en situaciones formales, siendo sustituido poco a poco por el beso, sobre todo entre los jóvenes). A esa competencia se ligan a menudo las elecciones del registro de la lengua: no se puede usar un registro coloquial hablando en un congreso, ni formal yendo del brazo de una amiga. -La *competencia vestémica*, según Barthes, se entiende como la capacidad de dominar el sistema de la moda: vestidos más o menos formales, uniformes, etc. El vestuario se considera el instrumento privilegiado de presentación de sí mismo, sobre todo en el periodo de la adolescencia y en esta época representa también un medio de socialización, de identidad social: los jóvenes, de hecho, se reconocen entre ellos como grupo social por la ropa que llevan. El vestuario, por lo tanto, en la interacción social, ejerce un papel de definición del *status* social y de la identidad de la persona influyendo en la percepción de la imagen del otro (Bonaiuto y Maricchiolo, 2005: 24-25). -La *competencia objetual*, es decir, el uso de objetos como instrumentos para comunicar un *status* social, una función (por ejemplo, el decorado, el tipo de regalo, los *status symbol*, etc.).

Centro Virtual Cervantes

lingüística lo desempeña el *uso de materiales auténticos* y *medios audiovisuales*: *fragmentos de vídeo*, como acabamos de mencionar, y el empleo de técnicas didácticas como la *transcodificación, la dramatización, el juego de rol*, además del análisis del discurso y del desarrollo de una consciencia interlingüística e intercultural, como sugiere también Diadori (2001)[11].

En nuestro trabajo hemos intentado analizar sobre todo *cómo* transmitir u ofrecer una clave de interpretación del lenguaje corporal español, de la llamada kinésica, con el fin de desarrollar una competencia cultural e intercultural en los aprendices. Pocos estudiosos hacen hincapié en la importancia de una gestión eficaz de la comunicación no verbal. El docente debe considerar *el rol no secundario* de los códigos no verbales durante su enseñanza, siendo la cultura española una cultura de *contexto fuerte*, una *cultura de contacto*, como la italiana, donde todo debe ser interpretado teniendo en cuenta el contexto en el que ocurre la interacción (Diadori, 2001). En el caso de *culturas muy cercanas* como las nuestras la aparente transparencia a menudo es falsa. *Un enfoque contrastivo*, por lo tanto, especialmente en el caso de grandes afinidades entre la L1 y la L2, es un instrumento precioso en las manos del profesor de lengua que puede orientar a los estudiantes hacia un aprendizaje consciente del idioma (Calvi, 1995: 161).

El profesor de español como lengua extranjera, *que quiere contribuir a crear una competencia comunicativa intercultural*, *no puede simplemente enseñarla* (dado que su variabilidad es continua y dada la dimensión del problema), pero lo que puede hacer es *enseñar a observarla*, es decir, a hacer consciente al estudiante de los problemas de la comunicación intercultural, que cambia cada día, que se modifica, que se diferencia entrando en contacto con otras culturas (Balboni, 2002: 72). La observación de los sistemas no verbales y de los gestos sirve para que los alumnos conozcan y comprendan los hábitos de la sociedad que van a estudiar, *sin* pretender que los hagan necesariamente suyos (Cestero, 1999: 27). Por lo tanto, quien debería manejar la reflexión comparativa, ya no es sólo el docente, el autor de materiales o el lingüista, sino, sobre todo, el propio discente. En el MCER la capacidad de comparar culturas (y lenguas) se incluye nada menos que en las competencias generales del estudiante (Landone, 2004). Concluyendo, la reflexión sobre la

11. Por problemas de espacio, no podemos detenernos aquí a analizar el uso de estos materiales ni a explicar las técnicas didácticas.

Centro Virtual Cervantes

gestualidad, sobre la comunicación no verbal en la didáctica de la L2, como afirma Diadori[12]:

> - Favorece el *desarrollo de la relativización cultural* que es objetivo educativo específico de la enseñanza de una lengua extranjera.
>
> - Ayuda a desarrollar la *capacidad de anticipación y formulación de hipótesis* en la interpretación de los signos de códigos comunicativos diferentes.
>
> - Permite *evitar malentendidos e intolerancias* del contacto entre diversas culturas. (2000: 16)

Y, añadimos, favorece la *integración*, tema de tanto interés y tan debatido hoy en día.

Bibliografía

[Parte teórica]

BALBONI, P. E.: *Le sfide di Babele*, Torino: Utet, 2002.

BALBONI, P. E.: *Parole comuni culture diverse*, Venecia: Marsilio, 2004.

BETTI, S.: «La jerga juvenil de los SMS :-)», *Cuadernos del Lazarillo*, 31, Salamanca: Colegio de España, (en prensa).

BONAIUTO, M. y F. MARICCHIOLO: *La comunicazione non verbale*, Roma: Carocci, 2005.

CALVI, M. V.: *Didattica delle lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milán: Guerini, 1995.

CESTERO, A. M.: *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros, 1999.

COLL, J., M. J. GELABERT y E. MARTINELL: *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid: Edelsa, 1998.

DAVIS, F.: *La comunicación no verbal*, Madrid: Alianza Editorial, 2002.

DIADORI, P.: «Gesti, movimenti, distanze», *In.it*, 1, Perugia: Guerra, 2000, 12-16.

DIADORI, P.: «La comunicazione non verbale», *L'Italia fra noi*, [en línea] <http://www.neticon.net-fra-noi-febbraio2001-COMUNICAZIONE.htm>

DIADORI, P.: *Senza parole. 100 gesti degli italiani*, Roma: Bonacci, 1990.

12. Traducción nuestra.

Centro Virtual Cervantes

EKMAN, P. y W. V. FRIESEN: «The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding», *Semiótica*, 1, 1969, 49-98.

EKMAN, P.: *Emotion in the Human Face*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

FORMENT, M.: «Los repertorios extraverbales del personaje literario», *Actas del V Encuentro de Jóvenes Hispanistas* (1995) [en línea] <http://www.ucm.es/ OTROS/especulo/numero5/mforment.htm>

FORMENT, M., E. MARTINELL y N. VALLÉS: «Aproximación al lenguaje gestual de los jóvenes», *El lenguaje de los jóvenes* (Coord. RODRÍGUEZ, F.), Barcelona: Ariel, 2002.

GARCÍA, M.: «El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva», *Redele*, 2 [en línea] < http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/garcia_garcia/3.estudio.pdf >

IGLESIAS, I.: «Diversidad cultural en el aula de ELE: la interculturalidad como desafío y como provocación», *Espéculo* [en línea] <http://www.ucm.es/ info/especulo/ele/intercul.html, 2000>

INSTITUTO CERVANTES: *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [en línea] <www.cervantes.es/seg_nivel/lect_ens/AcadOrdEnsEspPlanCurric.jsp>

KENDON, A.: «Gesture and Speech: How They Interact», *Nonverbal Interaction* (Ed. WIEMANN, J. M. y H. P. RANDALL), Beverly Hills: Sage Publications, 1983, 13-43.

KRAUSS, R. M. y C. CHIU: «Language and Social Behavior», *Handbook of Social Psychology* (Ed. GILBERT, D. et ál.), vol. 2, Boston: McGraw-Hill, 1997, 41-88.

LANDONE, E.: *Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas* [en línea] <http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf>

MANZOTTI, E.: «Il guazzabuglio delle lingue nelle reti della grammatica», *Il Manifesto*, Roma: 20-07-1990, 8.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ obref/marco/>

MCNEILL, D.: *Hand and Mind*, Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MORRIS, D.: Manwatching: *A Field Guide to Human Behaviour*, Nueva York: Abrams, 1977. (Trad. it. CAMPIOLI, P. y M. CUCCHI: *L'uomo e i suoi gesti*, Milán: Mondadori, 1978).

NASCIMENTO, N.: «La comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil», *Linred* [en línea] <http://www.linred.com/articulos.htm>

Centro Virtual Cervantes

ORTÍ, R.: «Análisis de interacciones comunicativas entre arabohablantes y hispanohablantes. Aplicaciones didácticas», *Redele* [en línea] <http:// www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/59.orti.pdf >

POGGI, I. A.: *Le parole del corpo*, Roma: Carocci, 2006.

POYATOS, F.: *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo, 1994.

RICCI P. E. e I. A. POGGI: «Symbolic Nonverbal Behavior: Talking through Gestures», *Fundamentals of Nonverbal Behavior*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, 433-457.

RODRÍGUEZ, R. M.: «El componente cultural en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras», *Atti del XXI Convegno AISPI. La memoria delle lingue*, vol. II, Messina: Andrea Lippolis, 2004, 241-250.

SANTOS, I.: *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis, 1993.

SOLER-ESPIAUBA, D.: «Lo no verbal como componente más de la lengua», *Espéculo* [en línea] <http:// www.ucm.es/info/especulo/ele/ com_nove.html2000>

UEDA, H.: «Semántica de los gestos españoles», *Lingüística Hispánica,* 20 [en línea] <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/kenkyu/higengo/semges.pdf >

YAGÜE, A.: «ELAO y ELE. Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español», *Redele*, 1, [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/yague1.shtml>

[Parte del Anexo]

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

CESTERO, A. M.: «La comunicación no verbal», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 593-612.

COLL et ál. (1998), DIADORI (1990) y SOLER-ESPIAUBA. Cf. Parte teórica.

GARCÍA, M.: «El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva», *Redele*, 2 [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/garcia_garcia/3.estudio.pdf>

MAITENA: «Lo mejor de Maitena», *Para ti*, Buenos Aires: Atlántida, 1995.

Centro Virtual Cervantes

Anexo: Propuesta didáctica

¿El lenguaje gestual es *generacional*? ¿Es *conductual*? ¿*Todo el mundo gesticula* con la *misma frecuencia*? Éstos son algunos de los interrogantes que nos han motivado a desarrollar actividades como la siguiente. Vamos a presentar un ejemplo de utilización de material auténtico donde significado y uso son reales y no han sido creados especialmente con fines didácticos. En este caso hemos recurrido a Maitena (1995), viñetista argentina que el estudiante italiano puede conocer ya que en el 2000 tenía una página semanal de historietas humorísticas en el periódico italiano *La Stampa*, con el título «Donne a fior di nervi». Pero sobre todo porque aporta una imagen de corte realista e irónico, que al mismo tiempo de divertir y mantener alta la atención del discente, favorece la comunicación gestual. Si bien las páginas humorísticas de Maitena que aparecieron también en *El País Semanal* fueron *traducidas del argentino al español*, el *lenguaje gestual se mantuvo igual*, produciendo, por lo tanto, un aporte de gestualidad con variante *argentina*.

El objetivo de la actividad es que el estudiante reconozca tres significados distintos atribuidos a un mismo gesto. De esta manera vamos a hacer hincapié en que se preste la debida atención a la situación contextual en la que ese gesto se realiza, analizando quiénes son los participantes del acto comunicativo, cuál es su intencionalidad y cuánta su efectividad durante su interacción.

Actividad 1

Grupo meta: Universitarios italianos de nivel B1 (B2 si se explota la variante lingüística, o las variantes lingüísticas en el caso de usar otros materiales).

Tiempo estimado: Aprox. 10 minutos (algunos minutos más si se explota la variante lingüística).

Materiales: Fotocopias de la ficha para los estudiantes.

Desarrollo: Los estudiantes trabajan por parejas o grupos pequeños. Leen las viñetas e interpretan en cada una el significado del gesto: 1. Desacuerdo. 2. Impaciencia. 3. Incredulidad.

Luego intentan sustituir el gesto por una expresión lingüística:

1. ¿Cómo que no te gusta el violeta?

2. ¿Qué tiene de malo?

3. ¿Quién habla?

Si se quiere profundizar en el rasgo que estas viñetas están en la variante del español argentino (*voseo*, uso de expresiones coloquiales -como, por ejemplo, *te* copás; viñeta 2) se puede ampliar la actividad respondiendo a las preguntas al final de la ficha del estudiante.

Centro Virtual Cervantes

Ficha del estudiante

Observa el gesto que se repite en estas tres viñetas de Maitena y luego comenta con tu/s compañero/s su interpretación y uso. Pueden ayudarte algunos de estos conceptos:

desacuerdo - incredulidad - extrañeza - impaciencia - sorpresa

¿Qué variante de español reconoces en la viñeta? ¿Notas algunos rasgos típicos de esa variante lingüística? ¿Este gesto existe en tu idioma? ¿Con el mismo significado? ¿Lo usas? ¿Cuándo, cómo? ¿Te reconoces en estas viñetas? ¿Por qué?



** *si te copás* (esp. argentino) 'si te apetece' 'si quieres'

Centro Virtual Cervantes