



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS**

**Importancia de la comunicación no verbal en el proceso de
enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.**

Acercamiento teórico-práctico desde la didáctica del francés.

Tesina

que para obtener el título de licenciada en
Lengua y Literatura Modernas (Letras Francesas)

presenta

Maribel Orozco Infante

Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa

Ciudad Universitaria, marzo 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A lebiram9703

Agradecimientos

Un círculo cerrado, un sueño logrado y una etapa de mi vida concluida: agradezco inmensamente a todas las personas que llegaron a mi vida en el momento indicado y que me inspiraron y motivaron a concluir este trabajo.

Primeramente quiero agradecer a mis hijos Nair y Ariadna Salcedo por su amor, paciencia y comprensión mientras escribía esta tesina; ellos fueron el principal motor para poder cerrar este círculo.

Mi más grande agradecimiento al padre de mis hijos, Adrián Salcedo, por su apoyo incondicional a pesar de las circunstancias.

A mis padres Ángel y Esther por la paciencia, el amor y el apoyo que nos han dado a mis hijos y a mí. Ellos sí que me han dado hermosas lecciones de vida pues me han ayudado a crecer.

Agradezco grandemente a mi asesora, la Dra. Haydée Silva, que volvió a creer en mí. Sus valiosas enseñanzas, su persona y su profesionalismo dejaron huella y fueron una verdadera inspiración para salir adelante.

A mis amigas Tea Valladares y Virginia Aguirre por las correcciones, los consejos y la motivación constante.

Gracias también a Olivier Reynaud por las largas y enriquecedoras pláticas y por su apoyo moral en momentos difíciles.

A Julio Rebolledo y Beatriz Nogueta porque formaron parte de mi trascendencia. A Edgar Escobedo por los valiosos comentarios y las correcciones.

A Damián y Liliana por ayudarme a actualizar mis conocimientos, por compartir sus saberes y por esos momentos tan agradables y divertidos que pasamos juntos.

Y finalmente agradezco a mis sinodales la Lic. Ingrid Ramírez David, la Mtra. Andrea M. Motta Arciniega, la Mtra. María Teresa Appendini Cauduro y la Mtra. Adriana Tovar Torales por sus valiosos comentarios.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco teórico de la comunicación no verbal.....	4
1.1. Concepto de comunicación no verbal.....	5
1.1.1. La comunicación.....	5
1.1.2. El cuerpo y su entorno: la comunicación no verbal.....	7
1.2. Origen y evolución de la comunicación no verbal.....	7
1.3. Clasificación y funciones de la comunicación no verbal.....	9
1.4. Importancia de la comunicación no verbal en el ámbito educativo.....	13
1.5. Importancia de la comunicación no verbal en la didáctica de lenguas extranjeras.....	16
Capítulo 2. Importancia de la comunicación no verbal en la didáctica de lenguas extranjeras.....	17
2.1. Enfoques convencionales.....	18
2.1.1. Método natural.....	18
2.1.2. Método “tradicional” o gramática-traducción.....	20
2.1.3. Método directo.....	21
2.1.4. Método audiolingual.....	23
2.1.5. Método Estructuroglobal audiovisual.....	24
2.1.6. Enfoque comunicativo.....	26
2.2. Enfoques no convencionales.....	30
2.2.1. Enfoque silencioso.....	30
2.2.2. Sugestopedia.....	32
2.2.3. Respuesta física total.....	34
2.2.4. Psicodramaturgia lingüística.....	35
2.3. Enfoque orientado a la acción.....	39
Capítulo 3. Propuestas pedagógicas para abordar la comunicación no verbal en el aula de francés.....	44
3.1. Competencia lingüística.....	45
3.2. Competencia sociolingüística.....	58
3.3. Competencia pragmática.....	75
Conclusión.....	85
Bibliografía.....	88

Introducción

Como estudiante, a menudo me sentí desmotivada por el clima desagradable que generaban ciertos docentes en clase y, sin saber el porqué de su actitud, desertaba. Los comentarios de mis compañeros acerca de los docentes que llegaron a orillarme a esa decisión coincidían con mi percepción y así, me di cuenta que yo no era la única persona que tenía esta sensación. A la larga, interesada en entender qué caracterizaba a un buen docente, decidí estudiar la especialidad en didáctica de la licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Letras Francesas). Desde entonces, me sumergí en un ambiente armonioso, repleto de imágenes, de conocimientos significativos y de actividades lúdicas. En esos momentos, entendí que la profesión del docente implicaba no sólo ser experto en la materia que se va a impartir, sino también poseer habilidades y estrategias para favorecer el aprendizaje. Más tarde, llegó a mis manos un libro llamado *La comunicación no verbal* (Davis, 2000). Esta obra me esclareció muchas dudas y me motivó a seguir investigando acerca del tema.

En efecto, los mensajes no verbales han estado siempre presentes en el ámbito educativo y han tenido efectos negativos y positivos. Diversos estudiosos de diferentes disciplinas han contribuido a forjar el concepto de lo que hoy llamamos “la comunicación no verbal” (CNV). Parten de la idea de que el cuerpo, parte material del ser, regularmente es utilizado para cubrir las necesidades básicas como comer, caminar, ver, hablar, escribir, tener un bebé, trabajar o hacer deporte para estar en forma; pero es también una valiosa herramienta para comprender, sentir o comunicar. Un gesto, una mirada, una expresión o una postura nos transmiten tantos mensajes que pueden comunicar más que un largo discurso. Por otro lado, los objetos, los colores, los aromas contribuyen a crear un ambiente agradable o desagradable. Finalmente, nuestra

percepción del tiempo y del espacio, por ejemplo, varían en función de nuestra cultura. Me interesa tratar en este trabajo todos estos aspectos y de su manejo en el aula de idiomas.

Los mensajes no verbales llevados a la clase de lengua extranjera permiten adentrarnos en un mundo intangible. En primera instancia, me refiero a las competencias personales de docentes y aprendientes; éstas son tan importantes y significativas que repercuten en su estado de ánimo y los llevan a reaccionar de diversas maneras frente a una situación. En segunda instancia, alude a las competencias que señala el *Marco común europeo de referencia* (MCER) en relación con la competencia estratégica; y por último, a las estrategias de las que los aprendientes disponen cuando se enfrentan a una situación comunicativa novedosa desde una óptica de tipo sociocultural, lingüística o pragmática.

Todos estos aspectos se suelen abordar de manera aislada: tenemos por ejemplo estudios acerca de los gestos y las posturas de los docentes (Landshere, Gilbert de & Delchambre, Albert, 1979). Otros estudiosos del tema han elaborado una amplia gama de actividades lúdicas de expresión corporal para la clase de lengua extranjera (Payet, 2010 y Salzer, 1984). Y por último, especialistas en lengua extranjera han recopilado y estudiado las diferencias culturales de tipo no verbal para evitar malentendidos (Cestero, 1999). Pese a la indiscutible valía de estas investigaciones, sería interesante crear una herramienta confiable, relevante y pertinente que sirva de apoyo para los docentes.

Con el fin de avanzar en esa dirección, considero interesante hacer un estudio panorámico de la importancia de la CNV en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, partiendo de la lengua que yo enseño: el francés como lengua extranjera.

Primero, decidí abordar el concepto de comunicación, para exponer después qué ciencias o disciplinas han contribuido al nacimiento de la CNV, qué clasificaciones han propuesto los especialistas y cómo se ha incluido en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En segunda instancia, estudiaremos la inclusión de la CNV en diferentes métodos convencionales y no convencionales de enseñanza-aprendizaje. Explicaremos, de manera general, el origen y significado de cada método o enfoque, qué elementos no verbales están presentes y cuáles fueron sus efectos.

Por último, incluí tres propuestas pedagógicas para abordar la CNV. La primera está relacionada con la competencia lingüística y abordaremos la prosodia. La segunda tiene que ver con la competencia sociolingüística y está relacionada con la gestualidad de franceses y mexicanos. La tercera y última aborda la competencia pragmática, para reflexionar sobre la administración del tiempo por parte de los mexicanos y los franceses para así evitar malentendidos culturales.

Capítulo 1. Marco teórico de la comunicación no verbal

Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje.

Flora Davis (1971: 21)

Durante mucho tiempo el cuerpo humano ha sido el centro de atención de diversas disciplinas como la escultura, la medicina, la filosofía, la psicología, la educación, la pintura, la danza, el teatro y hasta la oratoria. Los antiguos griegos, por ejemplo, se enorgullecían de representar al hombre en sus esculturas, con buena condición física (sin defectos) y exaltaban el comportamiento del cuerpo humano a través de los valores ideales como la perfección del espíritu y el pensamiento. Y así, estas disciplinas continuaron en la misma dirección en el largo transcurrir de los siglos, aunque cada época tenía sus propias concepciones. Es en el siglo XX cuando se hace una verdadera investigación de la CNV; Flora Davis explica que a partir de los años 1950, diversos estudiosos en su mayoría norteamericanos, de diferentes ciencias y disciplinas, se encargaron de analizar minuciosamente las manifestaciones del comportamiento a través del cuerpo humano y de su entorno; es así como se origina una nueva área de estudio enfocada a la comunicación no verbal (CNV) como objeto. (Davis, 1971: 18)

Nos parece importante señalar que el contenido de este capítulo está basado en los estudios de Mark Knapp (1982/1999), Flora Davis (1977), Ángel Forner (1987), Sophie Moirand (1982) y José Parejo (1995).

Presentaremos un marco general del surgimiento de la CNV como objeto de investigación; así como la repercusión que tiene en el ámbito educativo en general y en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en particular. En primera instancia, abordaremos la

controversia que surgió en los años 1960 y 1970 acerca de la definición de la comunicación humana, veremos quiénes fueron sus principales representantes y qué aportaron. En segunda instancia, abarcaremos el significado, el origen, la evolución, las funciones y la clasificación de la CNV. Finalmente, veremos cómo estas aportaciones habrían de repercutir tiempo después en diferentes áreas, entre ellas la educación y la didáctica de lenguas extranjeras, que es de la que nos ocuparemos primordialmente a lo largo de esta investigación.

1.1. Concepto de comunicación no verbal

1.1.1. La comunicación

La noción de “comunicación” ha sido objeto de diversas controversias entre estudiosos de diferentes áreas. En 1948, Shannon y Weaver crean un modelo matemático de comunicación, apoyándose en un esquema básico que implicaba un emisor, un receptor, un canal, etc. José Parejo se refiere a este modelo de comunicación como un proceso totalmente mecánico, cuyos mensajes eran transmitidos verbalmente y racionalmente y deja de lado los elementos psicológicos y sociales. (1995: 36) Más tarde, Jakobson (1960) estudia el modelo de Shannon y Weaver y lo amplía describiendo las funciones de los seis factores que comprenden el proceso de comunicación: emisor (función emotiva), receptor (función conativa), contexto (función referencial), canal (función fática), código (función metalingüística) y mensaje (función poética). (Véase Bertocchini & Constanzo, 2008: 49) A partir de los años 1960, las posturas de Bateson, Goffman, Watzlawick, Hall, integrantes de la Escuela de Palo Alto, ampliaron aún más esta concepción a una comunicación social. Watzlawick en su obra *Teoría de la comunicación humana* (1981, citado en Parejo, 1995: 37) dice: “es imposible no comunicar y que todo comunica”. Esto

explica la importancia de la dimensión social, ya no se trata de sólo transmitir mensajes de manera explícita y racional, ahora estos mensajes van acompañados de ideas, emociones, gestos, sensaciones, etc. Forner añade: “la comunicación se produce por todos los canales propios de las modalidades sensoriales (audio/acústico, viso/quinético, olfativo, táctil, gustativo...) combinando y adecuándose a la situación concreta (contexto)” (Forner, 1987: 12-13). En la materia que nos ocupa, me parece conveniente utilizar la definición de comunicación de Sophie Moirand porque está basada en la didáctica de las lenguas “*Il s’agit d’un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l’utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages*”.¹(1982: 9-10)

En el caso de la enseñanza de lengua extranjera, Dell Hymes (1991: 219) acuñó el término de competencia comunicativa donde los interactuantes no sólo desarrollan una competencia lingüística (conocimiento de modelos fonéticos, léxicos, gramaticales y textuales) sino las competencias sociocultural, pragmática-discursiva/textual, referencial y estratégica.

Desde esta perspectiva, se postula que el ser emite una enorme cantidad de información inconsciente incontrolada, misma que influye directamente en la conducta de su interlocutor. Es así como la comunicación no sólo se produce a través de la lengua sino de un lenguaje no verbal.

¹ “Se trata de un intercambio interactivo entre al menos dos personas situadas socialmente, el intercambio que se realiza es por medio de signos verbales y no verbales, y puede ser a su vez (o exclusivamente) productor o receptor de mensajes”.

1.1.2. El cuerpo y su entorno: la comunicación no verbal

Forner (1987) explica que el estudio específico de la comunicación no verbal se basó en la reunión de información valiosa de numerosos investigadores de diferentes corrientes y disciplinas puesto que unos han estudiado las similitudes y diferencias en el comportamiento no verbal del humano en relación con el comportamiento animal; mientras que otros, se han ocupado exclusivamente del estudio de la comunicación humana y su organización social. Respecto a la definición de comunicación no verbal, citaremos a Flora Davis porque es, a nuestro parecer, la más pertinente para este trabajo. En efecto, es importante prestar especial atención a la palabra clave “intuición”, puesto que es menester formar profesores *intuitivos* y *sensibles* para el desarrollo de competencias individuales y comunicativas en la clase de lengua extranjera:

la comunicación no verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y que en realidad no puede separarse de la comunicación verbal. Ambas están estrechamente vinculadas entre sí, ya que cuando dos seres se encuentran cara a cara se comunican a muchos niveles, conscientes e inconscientes, y emplean para ello la mayoría de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato. Y luego integran todas estas sensaciones mediante un sistema de descodificación, que algunas veces llamamos “el sexto sentido”: la intuición. (1971: 16)

Para ampliar el concepto de CNV, nos es importante señalar que estos mensajes no verbales varían de una cultura a otra según sus hábitos y costumbres. En el siguiente apartado, explicaremos con más detalle qué disciplinas y qué autores han contribuido al nacimiento de esta disciplina.

1.2. Origen y evolución de la comunicación no verbal

La CNV debe su surgimiento como área de estudio a cinco disciplinas heterogéneas: la etología, la sociología, la psicología, la antropología y la lingüística.

1-. La **etología** propuso modelos innatos de comportamiento así como el sustrato biológico con base en el aprendizaje cultural. (Forner, 1987: 22) Desmond Morris en su obra *El mono al desnudo* (1981) aportó interesantes similitudes entre el comportamiento no verbal del humano y el de algunos primates.

2-. La **sociología** vino a ampliar el concepto de la comunicación, ya que no sólo se estudiaba la comunicación como un fenómeno de convivencia humana, sino que señaló inmediatamente la importancia de los elementos comunicativos no lingüísticos. Esta ciencia se interesa por las normas implícitas que se establecen entre los individuos. Los estudios realizados por Goffman en su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1971, citado en Forner, 1987: 24), son muy significativos respecto a las normas de comportamiento no verbal en la sociedad norteamericana.

3-. La **psicología** ha observado sobre todo la conducta del hombre. Cientos de filmaciones han proporcionado comportamientos de carácter, emociones y reacciones. La observación minuciosa del comportamiento no verbal de pacientes filmados por psiquiatras y por psicólogos, han servido como base para la valoración diagnóstica y la acción terapéutica. (Davis, 1971: 19) Heinemann (1979), en su obra *Pedagogía de la comunicación no verbal*, habla de la conducta interactiva y comunicativa.

4-. La **antropología** hizo aportaciones importantes en este campo, pues dio origen a la quinésica creada por Birdwhistell (1952) y a la proxémica y a la cronémica, creadas por Edward T. Hall (1959 y 1966). La primera se refiere a las expresiones corporales y gestuales de los individuos, la segunda explica el uso y percepción del espacio y la tercera el manejo del tiempo personal versus el tiempo social en diferentes culturas. (Davis, 1971: 19; Forner, 1987: 23; Cestero, 1999: 59)

5-. Y por último, la **lingüística**. Forner señala que “a partir de la lingüística, en el estudio de la CNV, aparece [...] la paralingüística, que se ocupa del estudio de la entonación, de la modulación de la voz, del ritmo de la elocución, etc., conjunto de elementos capaces de modificar el significado de la expresión verbal”. (1987: 27)

Poco a poco la CNV empezó a adquirir una relativa importancia en otros campos, como, por ejemplo, en la arquitectura, ya que gracias a la proxémica se pueden distribuir adecuadamente los espacios y los objetos de una vivienda.

1.3. Clasificación y funciones de la comunicación no verbal.

¿Cuáles son los elementos que conforman la CNV y sus funciones? Mark Knapp en su obra *La comunicación no verbal* (1982) y Ana María Cestero en su libro *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras* (1999) plantean una clasificación basada en Ekman, Friesen y Poyatos, las cuales nos parecen las más completas.

1.- **Comportamiento quinesico**. Alude a los movimientos del cuerpo dentro de una gama de situaciones. Estos elementos proporcionan información importante de las emociones, los rasgos de personalidad y las actitudes. (Cestero, 1999: 36-38)

a) Los gestos faciales que tienen que ver con los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla.

b) Las maneras de realizar hábitos de comportamiento culturales. Un ejemplo de éstas es la manera de comer o de sentarse en una cultura determinada.

c) Las posturas son las posiciones que adopta el cuerpo y que por lo tanto comunican. Por ejemplo, los brazos o piernas cruzados.

2.- **Características físicas.** Comprende el cuerpo físico en general y su atractivo, los olores del cuerpo y el aliento, la altura, el peso, el volumen corporal, el cabello y la tonalidad de la piel. El atractivo físico juega un papel muy importante en las primeras impresiones y expectativas de un encuentro, sin embargo esto no es determinante ya que otros factores pueden alterar o compensar la percepción de la apariencia física.

3.- **Conducta táctil.** Comprende acariciar, golpear, sostener, sacudir, besar, abrazar, guiar los movimientos del otro, etc. Ésta juega un papel importante en la expresión de sentimientos como el entusiasmo, la ternura, el apoyo afectivo, la motivación, etc. No obstante, puede provocar reacciones negativas e incluso agresivas dependiendo del contexto.

4.- **Paralenguaje.** Se refiere concretamente al cómo se dice el mensaje verbal y a veces aporta más información que lo que se dice. Comprende las cualidades y modificadores fónicos (tono, timbre, cantidad e intensidad), los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (el llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el eructo, el bostezo, etc.), los elementos cuasi-léxicos (las interjecciones, las onomatopeyas, etc.) y pausas y silencios (cambios de turno, titubeos, reflexiones, dudas, etc.). El paralenguaje nos ayuda a identificar las emociones, la administración de los tiempos en una conversación, el nivel cultural, etc.

5.- **Proxémica.** Estudia la manera en que la gente utiliza y responde al espacio en un grupo formal o informal. Se utiliza en el acomodamiento de asientos, en diseños arquitectónicos de viviendas y comunidades, en las relaciones espaciales de grandes masas y en la conversación. Se habla también de *territorialidad* a la tendencia de una persona por marcar su territorio personal. Ésta aporta información acerca del status, de la protección e invasión de espacios íntimos, personales y próximos, de la regulación

sobre quién interviene en una conversación y del lugar que deben ocupar los objetos o personas en un determinado espacio. En cuanto a la proxémica interaccional Edward T. Hall distingue 4 distancias básicas:

- a) Distancia íntima: de 0 a 5 cm. aprox. Corresponde a los actos más personales y expresivos como relacionarse sexualmente, agredir, consolar, besar, etc.
- b) Distancia personal: de 50 a 120 cm. Es la distancia más usual para las conversaciones.
- c) Distancia social: de 120 a 270 cm. Es la distancia más usual para los actos sociales como entrevistas de trabajo o asuntos profesionales.
- d) Distancia pública: a partir de 270 cm. Se utiliza en discursos, conferencias, etc.

6-. **Cronémica.** Se refiere a la concepción, estructuración y administración del tiempo del humano. Cestero (1999: 59) nos habla del tiempo conceptual, del tiempo social y del tiempo interactivo.

- a) El tiempo conceptual se refiere a los hábitos de comportamiento y las creencias del concepto del tiempo de una cultura determinada. Por ejemplo, para las culturas occidentales el tiempo está determinado por los segundos, minutos, horas, días, semanas, quincenas, meses, estaciones del año, etc. Sin embargo, ciertas culturas orientales se rigen principalmente por las distintas fases de las actividades agrícolas.
- b) El tiempo social señala los signos culturales que se emplean en las relaciones sociales como pueden ser la duración de una cita de trabajo, una reunión o una visita.

- c) El tiempo interactivo tiene que ver con la duración de signos de otros sistemas de comunicación por ejemplo, la duración de una sílaba, de una pausa, de un enunciado, de un abrazo o de un beso.

7.- **Artefactos.** Esta categoría se refiere a accesorios que llevan consigo una persona como el perfume, la vestimenta, los lentes, los peinados, los lápices labiales y todo lo relacionado con productos de belleza. La vestimenta por ejemplo, puede informarnos sobre atracción sexual, autoafirmación, auto negación, estatus o rol etc. Del mismo modo, los objetos de belleza nos muestran el humor, la personalidad, las actitudes, los intereses y los valores.

8.- **Entorno.** Se refiere a la manera en que ciertos elementos del medio interfieren en la actitud emocional de la persona. Estos factores pueden ir desde los muebles, el decorado, los colores, los olores, la luz, los ruidos, la música hasta *las huellas de acción* como son las colillas de cigarro, chicles o papeles olvidados en un lugar.

Knapp advierte que “la comunicación verbal y la no verbal deberían tratarse como una unidad total e indivisible”. (1982: 26) Por lo tanto, él establece las siguientes funciones de acuerdo a esta relación entre el lenguaje verbal y no verbal.

1.- **Repetición.** Un comportamiento o actitud no verbal puede repetir lo que se dijo verbalmente. Una persona dice “sí” con la cabeza al mismo tiempo que emite la palabra.

2.- **Contradicción.** Se suele contradecir el contenido o sentido de una enunciación. Por ejemplo, cuando el docente pregunta a los aprendientes “¿Han entendido el tema X?” casi todos los aprendientes dicen sí, pero existen ciertos gestos que demuestran lo contrario, como la desviación de miradas.

3.- **Sustitución.** La expresión verbal es omitida con el comportamiento no verbal. En ocasiones, no hace falta que una persona nos exprese cómo se siente ya que su conducta

no verbal o su expresión facial nos va a traducir si está abatido de tanto trabajo o si su estado de ánimo es positivo.

4.- **Complementariedad.** Sirve para detectar las actitudes e intenciones del interlocutor con relación a la otra. Cuando un docente habla con el aprendiente sobre su bajo rendimiento en clase, éste último puede tensar su postura y subir su nivel emocional de juicio lo cual puede provocar una alteración en la comunicación global entre ellos.

5.- **Acentuación.** La conducta no verbal enfatiza el mensaje verbal por ejemplo, cuando un aprendiente mueve su cabeza expresando su acuerdo con el docente.

6.- **Regulación.** Los comportamientos de regulación en la conducta no verbal ayudan a mejorar los flujos de información. Por ejemplo, el interactuante conoce ciertas reglas implícitas que indican que su interlocutor quiere tomar la palabra como las interrupciones o las pausas de más de tres segundos.

Como vemos, la CNV tiene una importancia capital en la interacción de dos o varias personas; en el campo que nos ocupa, se han hecho importantes cambios en el ámbito académico y en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, falta mucho por hacer, los docentes son a veces incapaces de reconocer estos comportamientos, existe entonces el riesgo de ocasionar malentendidos y de provocar frustración en los aprendientes. Es por ello que resulta fundamental conocer la CNV dentro del ámbito académico.

1.4. Importancia de la comunicación no verbal en el ámbito educativo.

La CNV juega un papel de gran importancia en el ámbito educativo. Por un lado, se ha podido registrar un gran número de comportamientos no verbales de los docentes en situaciones de enseñanza, durante las interacciones que tiene con sus estudiantes. Se ha

demostrado que estos comportamientos influyen directamente en los sujetos. Un ejemplo de este estudio, es la obra de Gilbert de Ladshere y André Delchambre *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II.* (1979) Por el otro, Véronique Guirard y Marie Joseph Chalvin en su libro *Un corps pour comprendre et apprendre* (1997) dedican su estudio al lenguaje del cuerpo del aprendiente con la ayuda de tres soportes: la ergonomía, la quinésica y la Gestalt para comprender el origen de la insuficiencia escolar. Otro factor que ha sido estudiado, es la CNV como instrumento didáctico en las clases pues ayuda a favorecer la creatividad del aprendiente, mejorar la comprensión de su aprendizaje, relajar y desinhibir al estudiante, etc., para así crear una atmósfera favorable al aprendizaje. Las palabras, el cuerpo y los objetos juegan un papel primordial en las dinámicas de juego, según puede apreciarse por ejemplo en *Le jeu en classe de langue.* (Silva: 2008) Y por último, la CNV ha servido para comprender algunos comportamientos no verbales que varían de una cultura a otra, por ejemplo en el libro *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras* (Cestero: 1999) la autora explica los diferentes usos culturales de signos no verbales, clasificados nocio-funcionalmente. También encontramos el estudio contrastivo de Magdalena León Gómez en *Signos no verbales españoles e italianos: estudio contrastivo* (2008), compilación de signos no verbales con usos comunicativos (expresión de gustos, deseos, sentimientos, opiniones, actitudes, etc.) y con usos sociales (expresión de saludo, despido, etc.). A este propósito, vemos necesidades de tipo personal, afectivo, actitudinal, pragmático y cultural por lo que es necesario identificarlos. El docente, toda vez dotado de este conocimiento, tiene mayores posibilidades de cambiar su actitud y de tornarse un actor social sensible e intuitivo en el desarrollo de competencias individuales y comunicativas en la clase de

lengua extranjera. Asimismo, es necesario sensibilizar a los aprendientes a la CNV para que sepan interpretarla, usarla y ajustarla.

El espacio del aula, los colores, las posturas, los gestos, las sonrisas, la conducta de los ojos, la vestimenta, el mobiliario, las entonaciones, el tono, los silencios, las caricias y los abrazos son aspectos que influyen directamente en el desarrollo del aprendizaje del estudiante y pueden ayudar a mejorar la enseñanza. Si tomáramos en cuenta tanto los comportamientos no verbales de los aprendientes como de los docentes, estos últimos, utilizarían la CNV como instrumento pedagógico para mejorar sus clases. Los autores que mencionamos anteriormente, plantean beneficios importantes, entre ellos:

- La motivación.
- La confianza en sí mismo.
- El incremento del rendimiento del alumno.
- La confianza entre alumno-profesor.
- La creación de una atmósfera favorable para el aprendizaje.
- El placer por aprender.
- La reducción de las tensiones y de la fatiga mental.
- La reducción de confusiones y malentendidos entre una cultura y otra, entre otros.

Por último, nos parece pertinente enumerar las condiciones que propone José Parejo para que el docente se inicie en este campo:

- 1-. Conocerse a sí mismo lo más posible. Cuando me conozco y reflexiono sobre cómo soy, puedo ser capaz de conocer y comprender a los demás.
- 2-. Hacer un esfuerzo para adaptarnos a demandas y necesidades que nos están planteando cuando estamos con otros. [...] El saber escuchar, no sólo las palabras “sonoras”, también las vitales; es decir, el ritmo, esas

necesidades que tenemos de sentir para los demás y expresarlo, aunque sea inconscientemente.

3-. Evitar proyectar nuestras cosas sobre los demás. [...] no se trata de “teñir” a los demás con nuestros problemas, pensemos que son seres diferentes y que las ideas, los acontecimientos, son vividos y comunicados de manera distinta a como nosotros lo hacemos. Si soy inseguro o poco sincero, evitaré estar constantemente acusando a los demás de inseguridad o insinceridad.

4-. No reprimir y acartonar, para nuestra seguridad, la conducta no verbal de los otros/as. Hay gente que lo vive como un ataque a su autoridad. Debemos potenciar la expresión de energías corporales que faciliten un clima relajado...

5-. Tener en cuenta la cultura en que se dan los mensajes, los gestos. Hay pocos, muy pocos gestos universales.

6-. El gesto, la señal, apenas se entiende aislado del conjunto de los gestos o señales que está haciendo la otra persona.

7-. El contexto nos dará varias claves.

8-. Hay que considerar los límites físicos y síquicos que podamos tener, por que van a influir en nuestros gestos. (1995: 32-33)

1.5. Importancia en la didáctica de lenguas extranjeras.

Los métodos convencionales como el método audio-oral utilizan poco los elementos paralingüísticos de la CNV. En cambio, los enfoques “no convencionales” dan una importancia capital a la CNV. El método de reacción física total (TPR o Total Physical Response en inglés) trabaja sobre todo con el movimiento del cuerpo; la sugestopedia se preocupa por la salud mental, emocional y física del aprendiente por lo que la imagen del aula (entorno) y el doble nivel de la comunicación (la ausencia de la tensión y la relajación por medio de la música barroca y clásica) son elementos importantes. El *Marco común europeo de referencia* (MCER) explica la importancia de desarrollar las competencias del aprendiente: saber, saber-hacer, saber-ser y saber aprender; asimismo las competencias comunicativas: lingüística, socio-lingüística y pragmática. El MCER consagra un apartado a la CNV. Dada la importancia de estos métodos, dedicaremos el siguiente capítulo a estudiar el sitio que cada uno de éstos ha ocupado en la CNV.

Capítulo 2. Importancia de la comunicación no verbal en la didáctica de lenguas extranjeras.

*Le geste, le regard et le sourire sont trois petits rien qui font du bien*².
Proverbe

La CNV ha estado siempre presente en la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, es posible identificar tres fases de su desarrollo. Durante la primera fase se presentó de manera implícita; una segunda fase fue de descubrimiento y experimentación, y, durante la tercera fase se ha consolidado y aplicado de manera más consciente.

En cuanto a la primera fase, podemos afirmar que la CNV fue muy practicada por el enfoque *natural y directo*, pero está casi ausente en el enfoque *gramática-traducción y audio lingual*; con relación a la segunda fase, el enfoque *estructuroglobal audiovisual* (por sus siglas en francés SGAV) descubre la importancia de la CNV y comienza a aplicarla, aunque todavía no de manera sistemática.

Buena parte de los enfoques no convencionales la aplican de manera recurrente pero con diferentes matices; por ejemplo, la *sugestopedia* toma en cuenta el entorno, la *psicodramaturgia lingüística* y la *reacción física total* practican con el cuerpo, etc. Finalmente la última etapa nos lleva a la consolidación de CNV puesto que es tomada en cuenta en diversos aspectos de la didáctica de lenguas extranjeras, incluso el *Marco común europeo de referencia* (MCER) junto con el *enfoque orientado a la acción* conceden un apartado interesante y preciso a este rubro. Ahora bien, desde nuestro punto de vista el acercamiento es aún incompleto porque no abarca la CNV en su totalidad, incluyendo plenamente las competencias personales y comunicativas.

² “El gesto, la mirada y la sonrisa son tres pequeños nada que hacen bien” “salvo indicación contraria, la traducción es mía”

En este segundo capítulo, daremos un breve recuento de los enfoques convencionales y no convencionales; explicando de manera breve las características principales de cada uno de éstos; quiénes fueron sus principales exponentes; cómo se aplicaba la CNV en la práctica y en relación con qué conceptos y con qué fines. Finalmente analizaremos su aportación a la didáctica y los resultados que se obtuvieron. El contenido de este capítulo está basado en las obras de Henri Besse (1985) y Claude Germain (1993) respectivamente.

2.1. Enfoques convencionales.

2.1.1. Método natural.

Este método es el más antiguo, su principal objetivo es aprender la lengua de forma natural con un nativo de la lengua, pudiendo ser desde esclavos, así como enfermeras, empleadas domésticas o preceptores. Sólo los jóvenes de la aristocracia podían contratar a este tipo de maestros, sin embargo, este método existe en otras circunstancias como relaciones de amistad, parentesco, amor o trabajo. El maestro podía jugar, cantar e intercambiar información concerniente al medio en el que se desenvolvían. Cabe añadir que este aprendizaje empírico de la lengua implicaba una emisión de gestos ligados a las emociones de los interactuantes, el aprendiente tenía que imitar las maneras, las posturas, los gestos y acciones. Por lo tanto, la CNV tenía una importancia capital para la adquisición de la lengua ya que permitía comprender lo que el nativo decía en ciertas situaciones. Henri Besse señala a propósito del método natural que *“toute une partie de non*

verbal de la communication permet de comprendre et de réemployer ultérieurement à bon escient le verbal (de la L2) qui s'y insère".³ (1985: 25)

Este método predominó hasta el siglo XVII. Un siglo antes, Comenius había elaborado su primera teoría sobre la educación con su libro: *La grande didactique*. Los tres principios que este autor menciona son muy pertinentes, vigentes y actuales pues demuestra su sensibilidad e intuición para que el aprendizaje se proyecte de forma eficaz y agradable.

En primer lugar tenemos el principio **sensualista**. Comenius afirma que todo aprendizaje debe pasar por la percepción sensible de las cosas. "*Les maîtres doivent tenir pour règle d'or que chaque objet doit être présenté à celui des sens qui convient (les objets visibles par la vue, les sonores à l'ouïe, les olfactifs à l'odorat, les savoureux au goût, les tangibles au toucher*".⁴ (Comenius, 1638, citado en Germain, 1993: 88)

Después, el principio del **orden** explica que el aprendizaje debe pasar primeramente por el conocimiento de la naturaleza, después por el hombre y finalmente por los santos. Además, la enseñanza debe presentarse en primer lugar a través de ejemplos, enseguida por las reglas y finalmente por los ejercicios o la imitación.

Por último, el principio del **placer** está sustentado por el juego (dramatización y juegos escénicos). El autor pide evitar a toda costa los castigos corporales que solían aplicarse en aquella época. Claude Germain menciona que Comenius recurre al teatro cuyos personajes pueden ser, por ejemplo, el agua, el mar, las gotas de agua, el hielo, etc. (1993: 93)

³ "una buena parte del no verbal en la comunicación permite comprender y volver a emplear más tarde, de manera inteligente, el verbal de la lengua extranjera que se aprende"

⁴ "Los maestros deben tener como regla de oro que cada objeto debe ser presentado de manera apropiada con los sentidos que les corresponde (los objetos visibles a la vista, los sonoros a la audición, los olores al olfato, los sabores al gusto, los tangibles al tacto)"

En definitiva, estos principios demuestran la calidad humana y espiritual de Comenius: conocer el mundo de la naturaleza, de los seres humanos y de Dios. (Germain, 1993: 90)

Hoy en día, el método *natural* sigue siendo practicado fuera de las aulas. Los aprendientes visitan el país de la lengua meta y practican de manera natural; los padres de nacionalidad extranjera hablan la lengua primera a sus niños para que éstos aprendan desde muy pequeños otra lengua; otros, contratan a las “*filles au pair*” para que sus hijos hablen otro idioma. En cualquiera de estas modalidades, la CNV está siempre presente de manera implícita.

2.1.2. Método “tradicional” o gramática-traducción.

El método *tradicional* fue introducido en la misma época que el método *natural*. A finales del siglo XVI aparece este método y permanece hasta buena parte del siglo XX con el nombre de método Ollenford. El objetivo primordial fue la lectura de textos literarios; el desarrollo de las capacidades intelectuales a través de la reflexión metódica y sistemática de la lengua L1 y L2, la memorización y repetición de estructuras gramaticales; así como la traducción de la lengua meta a la primera. Los textos literarios eran su única fuente de referencia, lo demás estaba excluido. (Germain, 1993: 102; Besse, 1985: 26)

En lo que respecta a la CNV podemos decir, en primera instancia, que este método no contribuyó a mejorar la relación del profesor-aprendiente, pues no hay duda que éste era visto como autoridad: estricto y dominante. Los docentes escogían los textos, explicaban, preguntaban y corregían. (Germain, 1993: 104) Por supuesto, estos profesores utilizaban elementos no verbales mediante gestos y posturas adustas para expresar autoridad y dominio, lo cual no ayudaba a la buena relación aprendiente-

docente. Además, el error no era tolerado. Esta posición acusadora y desaprobatoria de no permitir que el aprendiente reflexionara a través de sus errores ponía en tensión y frustración a éste. Inclusive, en ciertos casos, los aprendientes eran sometidos a castigos severos. (Germain, 1993: 89)

En este sentido, nos parece preocupante que en diversas instituciones todavía se aplique este método, ya que no contribuye al gusto por la adquisición de la lengua extranjera, pues se priva al aprendiente del uso libre de sus sentimientos, sus experiencias, sus emociones y, sobre todo, del uso de su cuerpo como instrumento de expresión afectiva hacia la lengua.

2.1.3. Método directo.

El método *directo* aparece a mitad del siglo XIX en resistencia al método *gramática-traducción* apoyándose solamente en la L2 a través de gestos, mímica, imágenes del ambiente en general. Jean-Joseph Jacotot aplica su teoría sobre el globalismo del aprendizaje de L2; Francis Gouin, inspirado en la teoría psicológica del asociacionismo y en la actividad física, crea una serie de situaciones y temas de discusión donde el principal objetivo es comunicar. Más tarde, este método se expandió en los Estados Unidos de Norteamérica, donde se creó la famosa escuela Berlitz. Para ello, el docente debía utilizar la mímica, los gestos y la expresión corporal. Desde la primera clase el docente utiliza la lengua extranjera y por medio de actos y comportamientos no verbales, el aprendiente debe ser capaz de entender instrucciones de manera progresiva para que a su vez él pueda responder a preguntas que el docente plantea. (Besse, 1985: 31)

Es bien sabido que en la primera etapa se muestran palabras concretas, para así pasar a palabras abstractas. Sin embargo, este método fue también criticado por la

superficialidad de los intercambios. Para la segunda etapa, el docente explica palabras abstractas que son difíciles de imitar, por lo que recurre a la imagen. La relación docente-aprendiente parece ser más amigable y afectiva, pues el docente se torna un poco simpático y teatral al presentar la lengua. Esta actitud provoca la atención casi constante del aprendiente. Henri Besse se refiere al método de esta manera: *“elle sollicite simultanément [...], l'oreille, la vue, les mouvements corporels, les interactions constantes même si elles sont artificielles entre enseignants et enseignant, elle implique le vécu scolaire immédiat des étudiants : c'est une méthode qui se veut « active » et qui conçoit les activités d'apprentissages comme non purement analytiques, mais « globales », engageant le corps et l'esprit de l'étudiant”*.⁵ (1985: 33)

Como podemos apreciar, la CNV es indispensable para la explicación de la lengua; el docente se torna más afectivo con sus estudiantes por lo que existe un interés de parte del aprendiente, y por consecuencia invita a tener un contacto más directo con la lengua. Con la aparición de la Asociación Internacional de Fonética (1886) liderada por Paul Passy, se crea el alfabeto fonético internacional, el cual ayudó a ampliar el método directo puesto que tenían como prioridad la expresión oral; para esto se tuvieron que valer de este sistema, con el fin de establecer buenos hábitos de pronunciación. Este método perduró hasta el siglo XX pues algunos críticos afirmaban que el docente utilizaba bastante tiempo para explicar palabras básicas que, con sólo dar una breve explicación o traducirlas, podían ser entendidas; además de que no le daba tiempo de poder cumplir con los objetivos curriculares. (Besse, 1985: 33) Este método inspiró al

⁵ “activa simultáneamente [...] el oído, la vista, los movimientos corporales, las interacciones constantes aunque éstas sean artificiales entre aprendientes y docentes, éste implica la vivencia escolar inmediata de los estudiantes: es un método llamado ‘activo’ que concibe las actividades de aprendizaje no como puramente analíticas sino ‘globales’, las cuales integran el cuerpo y el espíritu del estudiante”

enfoque llamado *Respuesta física total* (Total Physical Response) que explicaremos más adelante.

2.1.4. Método audiolingual.

El método audiolingual tiene su origen en 1950 en los Estados Unidos de Norteamérica como respuesta a la necesidad de hacer aprender idiomas a los militares. Este método está basado en la teoría conductista de Frederic Skinner; la lingüística estructural y contrastiva de Leonard Bloomfield, Robert Lado, Charles Fries, entre otros. Por primera vez, este método toma en cuenta las cuatro habilidades, pero siempre en el orden siguiente: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Uno de sus mayores aportes a la didáctica de lenguas extranjeras fue la introducción de la grabadora y más tarde el laboratorio de lenguas. En cuanto a la CNV podemos ver que es casi nula, las experiencias de aprendizaje están basadas principalmente en la forma lingüística a través de ejercicios estructurales donde el aprendiente tiene que contestar automáticamente. Estos ejercicios de comprensión sólo toman en consideración los sonidos y no los elementos paralingüísticos como el ritmo, la entonación, las pausas, etc. Sin embargo, Claude Germain afirma que para explicar el significado de nuevos elementos de la lengua “*le professeur peut recourir non seulement à la traduction, mais à des gestes, à la mimique, à des images, ou à des objets*”.⁶ (1993: 145) Afirmación que nos parece relevante, dado que el docente debía ser el modelo de pronunciación, así como una autoridad que verifica y controla el adecuado uso de la lengua. Por consiguiente, el aprendiente tenía que responder rápidamente, sin pensar y de manera

⁶ “El profesor puede recurrir no solamente a la traducción sino a los gestos, a la mímica, a imágenes o a objetos”

automática y repetitiva. (Germain, 1993: 146) Esto explica que en la parte afectiva, el aprendiente podría haberse sentido con poca confianza; aun más, podemos suponer que éste sintiera frustración pues el error no era tolerado.

2.1.5. Método estructuroglobal audiovisual

Por el contrario, el método *estructuroglobal audiovisual* (SGAV), también llamado *situacional*, toma en cuenta elementos no verbales como ritmo, entonación, intensidad, gestos, mímicas etc. El SGAV aparece a principio de los años 1950 gracias a las aportaciones de Petar Guberina, Paul Rivenc y Georges Gougenheim. Ellos consideraron importantes los conceptos de lengua y habla de Ferdinand de Saussure; la estilística descriptiva de Charles Bally, por lo que basaron su metodología en una lingüística del “habla en situación”, concebida como un fenómeno individual y social. (Besse, 1983: 42) En este sentido vemos un avance importante en lo que se refiere a la CNV, pues toman en cuenta los elementos paralingüísticos. Petar Guberina introduce, por primera vez, en su método verbo-tonal de corrección fonética elementos prosódicos (paralenguaje), tomando en cuenta sobre todo la entonación y el ritmo. Claude Germain se refiere a esta idea de la siguiente manera:

*Il est à noter que le facteur «affectif», c'est-à-dire l'expression de sentiments et d'émotions, généralement absent dans les méthodes ou approches, est pris en compte. Également, le non verbal est pris explicitement en considération (gestes, mimiques, kinésique, etc.): «nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé».*⁷ (1993: 154)

⁷ Cabe notar que el factor “afectivo”, es decir la expresión de sentimientos y de emociones generalmente ausentes en los métodos o enfoques, es tomado en cuenta. Asimismo, el no verbal se tiene en cuenta de manera explícita (gestos, mímica, quinésica, etc.): “tratamos de enseñar desde la edad temprana la lengua como medio de expresión y de comunicación a través de todos nuestros recursos de nuestro ser: actitudes, gestos, mímica, entonaciones y ritmos del diálogo hablado”.

En lo que se refiere al factor afectivo, la introducción de la cultura va a tener una importancia capital, ya que los partidarios del método SGAV no sólo se refieren a textos literarios como lo venía manejando anteriormente el método tradicional (método gramática-traducción) sino que ahora son importantes los aspectos socioculturales y psicológicos. Al introducir estos elementos, el docente y el aprendiente comienzan a tener un vínculo más estrecho, pues comienzan a expresar sentimientos y emociones según el tema a tratar. Las imágenes utilizadas son situacionales pues sirven para ilustrar el contexto o la situación física en que se desarrolla la interacción. (Germain, 1993: 159) Ahora el docente es llamado “animador”, preocupado por lograr que sus estudiantes se expresen espontáneamente y con creatividad, además de que la corrección se hace de manera discreta. (Germain, 1993: 156) El docente recurre a los gestos, a la mímica y a la paráfrasis para explicar la L2, ya que la L1 no es aconsejable utilizar.

Podemos notar que por primera vez este método utiliza la CNV como soporte para actividades de expresión, el teatro es una de ellas: los estudiantes interpretan un sketch que memorizan. La utilización de imágenes es otro soporte para las clases: los aprendientes deben responder a preguntas acerca de éstas y tienen que aprender a diferenciar estados de ánimo, distancias proxémicas, elementos quinésicos e inclusive prosódicos.

Vemos como este método subraya la importancia de la CNV, al tomar en cuenta todos los aspectos no verbales para la adquisición de la lengua extranjera.

El docente es ya consciente de la importancia de transmitir la lengua a través de estos signos no verbales, y además los lleva a la práctica con dinámicas teatrales y de identificación de aspectos kinestésicos y prosódicos. En el aspecto sociocultural vemos cómo las imágenes representan todo un mundo de elementos no verbales en los sujetos

que interactúan en una situación. En resumen, creemos importante la definición de Henri Besse sobre este método.

On peut grossièrement résumer le projet structuro-global comme une hypothèse sur la manière dont tout sujet se structure lui-même dans et par le jeu de la parole en situation dialoguée [...] Cette parole (ainsi entendue) s'appuie sur des moyens verbaux (lexique, morphosyntaxe, phonétique), mais aussi et d'abord sur des moyens non verbaux : rythme, intonation, intensité, tension ; gestes, mimiques, positions et dispositions spatiales des corps parlants ; situations spatio-temporelles et contexte social ; aspects interactionnels d'ordre psychologique et surtout affectif (image de soi, de l'autre). Il ne peut y avoir de communication orale qui ne mette en jeu ces moyens non verbaux.⁸ (1983: 43)

2.1.6. Enfoque comunicativo.

Abordemos finalmente al *enfoque comunicativo*, inicialmente conocido como *método nocional-funcional*. Este enfoque aparece en los años 1970, pero no es sino hasta los años 1980 que toma una forma definitiva, ya que durante esta década hay aportes importantes de parte de la psicología, la lingüística, la psicolingüística y la neurolingüística. Kenneth Chastain en su artículo sobre “La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes” (1990) afirma que Ausubel, Bruner, Chomsky, Miller y Piaget dieron una nueva y actual concepción al funcionamiento del cerebro. Ellos afirman que el aprendizaje es la percepción, la comprensión, la organización y el almacenamiento de información. (Chastain, 1990: 23) Asimismo, este autor afirma que este concepto se amplía con el ingrediente afectivo y el efecto de las emociones sobre el aprendizaje, el autor lo explica así: “*Le cerveau traite non seulement des pensées, mais recèle aussi des sentiments sur ces informations. Le cerveau a des zones*

⁸ A grandes rasgos, podemos resumir el método estructuroglobal como una hipótesis acerca de cómo cualquier sujeto se estructura él mismo en y para actos de juego del habla en una situación de diálogo. Esta palabra (escuchada) no sólo se basa en medios verbales (léxico, morfosintaxis, fonética) sino también y principalmente en elementos no verbales: el ritmo, la entonación, la intensidad, la tensión, los gestos, las expresiones faciales, las posiciones y la disposición de espacios entre los interactuantes, situaciones espacio-temporales y de contexto social; aspectos de interacción, de aspecto psicológico y sobre todo afectivo (auto-imagen y del otro). No puede haber comunicación oral sin los elementos no verbales.

spécifiques qui semblent consacrées essentiellement aux émotions : l'expérience offre des exemples convaincants de cas où les émotions d'un individu, ses attitudes et ses sentiments affectent la qualité de l'information apprise et la manière dont l'information est interprétée".⁹ (Chastain, 1990: 24-25)

Nos parece importante señalar que estas nuevas ideas abrieron las puertas a la CNV en lo que respecta a la actitud que el aprendiente tendrá hacia el aprendizaje, pues toman en cuenta las emociones y sentimientos de los aprendientes para asimilar la información. Otro aporte importante de este enfoque es el rol que tomará el docente frente al error y la manera de enseñar. Se hicieron estudios serios acerca del error; dando lugar a la *pedagogía del error*, que tiene como fin que el aprendiente analice sus errores y no se sienta frustrado al momento de cometerlos y pueda alcanzar intercambios más libres y espontáneos. Además el docente ya no ocupa el sitio más importante de la clase, sino el estudiante dado que él participa la mayor parte del tiempo en su propio aprendizaje, y es él, el actor principal. El docente es llamado guía que ayuda al aprendiente.

Hymes (1991) crea el concepto de *competencia de comunicación* cuyo principal objetivo es que el aprendiente adquiera la lengua mediante diferentes soportes como los actos del habla y hacer que éste sea cada vez más independiente. Este concepto analiza las necesidades de los aprendientes y elabora una serie de programas basados en diferentes objetivos, así aparecerá lo que hoy llamamos el francés por objetivos específicos. En lo que respecta a la CNV vemos un interesante aporte, por un lado, la introducción y variedad de documentos auténticos que ayudan a los aprendientes a estar

⁹ "El cerebro procesa no sólo pensamientos sino también alberga sentimientos sobre estos pensamientos. El cerebro tiene áreas específicas que están dedicadas específicamente a las emociones: la experiencia nos ofrece ejemplos convincentes de casos en que un individuo con emociones, actitudes y sentimientos afectan la calidad de la información aprendida y de cómo ésta se interpreta".

más en contacto con la cultura, y por el otro, la capacidad para interpretar los signos no verbales de los hablantes de la lengua meta.

A continuación, presentamos a manera de cuadro sinóptico un panorama general de estos métodos convencionales junto con los elementos no verbales que predominaron.

Cuadro 1. Los enfoques convencionales en función de actividades de comunicación no verbal.						
Enfoques convencionales	Natural	Tradicional	Directo	Audiolingual	SGAV	Comunicativo
Período	XVI-XVIII	XVI-XX	XIX-XX	1950/1965	1950	1975/2000
Origen	Francia, Inglaterra y Checoslovaquia	Europa	Europa y Estados Unidos	Estados Unidos	Francia	Europa
Portadores, inspiradores o representantes	Ascham, Montaigne y Comenius.	Ollendorf, Plötz y Meidinger, Coleman, Locke...	Jacotot, Gouin, Passy y Berlitz	Skinner, Bloomfiel, Lado, Fries, Sapir y otros.	Saussure, Guberina, Rivenc y Gougenheim.	Courtilion, Moirand, Widdowson.
Teorías	Humanistas	Gramática, traducción, retórica lógica y lingüística funcional	Asociacionismo, globalismo, empirismo, fonética y pedagogía	Estructuralismo, conductismo y lingüística estructural	Conductismo, estructuralismo y lingüística de Saussure	Cognitivism, aprendizaje significativo, Gestalt, teoría de Piaget, lingüística pragmática, proxemia, antropología cultural entre otros.
Objetivo general	Aprender de forma natural. (aprendizaje empírico)	Formar el espíritu a través de la reflexión metódica de la lengua.	Aprender la lengua meta sin recurrir a la lengua materna.	Aprender rápidamente la lengua, exclusivo para militares de guerra.	Aprender una lengua en situación.	Aprender a comunicar a partir de nociones y funciones determinadas en función de las necesidades e intereses de los aprendientes.
Elementos quinésicos	Maneras, posturas, gestos, mímica, acciones.	Maneras, posturas, gestos, mímica, acciones para expresar autoridad.	Maneras, posturas, gestos, mímica, acciones.	Mímica y gestos	Maneras, posturas, gestos, mímica, acciones en una situación.	Maneras, posturas, gestos y mímica desde una perspectiva cultural.
Elementos proxémicos	-----	-----	-----	-----	Identificar distancias	Identificar distancias
Elementos paralingüísticos	-----	-----	La fonética aparece de manera implícita.	-----	Valorización suprasegmental: entonación, ritmo. (método verbo-tonal)	Identificación de los elementos prosódicos.
Entorno	-----	-----	Entorno utilizado para las explicaciones sin recurrir a la L1.	-----	Identificar el entorno en una situación.	Identificar el entorno en un texto auténtico.
Material (objetos)	-----	Textos literarios	Objetos, cartas, ilustraciones e imágenes.	Grabadora, laboratorio, imágenes y objetos.	Películas animadas e imágenes.	Diversificación de documentos auténticos.
Principales canales de comunicación	Todos los sentidos	Visual	Visual y auditivo	Auditivo	Visual	Auditivo y visual
Afectividad docente/aprendiente	Nativo, sirviente enfermeros, esclavos, preceptorado, portador de la lengua/aristócrata recibe la lengua de manera natural.	Maestro experto, estricto y dominante/alumno imitador, sumiso y obediente.	Docente más simpático y teatral/aprendiente más activo.	Maestro es una autoridad que verifica y controla/estudiante responde, memoriza y repite automáticamente.	Animador estimula la creatividad/alumno espontáneo y activo.	Emociones y sentimientos tomados en cuenta. Profesor es guía pues ayuda al descubrimiento. Aprendiente activo y responsable de su aprendizaje.
Aspectos socioculturales de CNV	-----	-----	----	-----	Importancia de los gestos culturales.	Diferenciar los signos no verbales de la cultura del otro.
Actividades de CNV	Acciones naturales	-----	Mímica, juegos de pregunta-respuesta, objeto-imagen.	-----	Actividades de expresión (teatro), Identificación de aspectos no verbales de un extracto de película.	Juegos de roles, identificación de signos no verbales de documentos auténticos, etc.

2.2. Enfoques no convencionales.

2.2.1. Enfoque silencioso.

En 1960, el matemático belga Caleb Gattegno adopta la técnica con regletas utilizada para sus clases de álgebra y la lleva a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, crea el enfoque silencioso: enseñar sin decir ni una sola palabra. El objetivo es crear situaciones que estimulen la expresión de los aprendientes a través de la consciencia para que éstos sean cada vez más responsables y autónomos.

Como vemos la CNV está muy presente; los colores, las regletas, las imágenes, el código gestual y mímico son algunos ejemplos. El docente utiliza regletas de diferente color y tamaño y cada una representa un sonido; con la ayuda de éstas los estudiantes deben pronunciar con diferentes ritmos y melodías; después, forman progresivamente palabras hasta que finalmente con la ayuda de imágenes, representando escenas de la vida cotidiana, construyen frases cada vez más complejas. Durante toda esta fase de aprendizaje, el docente no pronuncia ni una sola palabra, él reacciona por un movimiento de cabeza o de mano y para corregir recurre al código gestual y mímico para solicitar que el aprendiente se autocorrija. Cabe añadir que el estudiante empieza a conocer cada vez más el código no verbal del docente y de los materiales para poder resolver situaciones que se le presentan. Bernard Dufeu habla al respecto *“les apprenants acquièrent progressivement la compréhension du code gestuel ou mimique de l’enseignant et accomplissent ce qu’elle attend d’eux : répéter individuellement, corriger un son précis dans le mot donné, inverser l’ordre des mots”*.¹⁰ (1996: 21)

¹⁰ “Los aprendientes adquieren, poco a poco, la comprensión del código gestual o mímico del maestro y hacen lo que éste espera de ellos: repetir de manera individual, corregir un sonido emitido, invertir el orden de las palabras”

Gattegno se apoya en la percepción visual y hace que el aprendiente esté totalmente concentrado en las instrucciones del docente; el aprendiente se ve forzado a estar atento a las formas, los colores, las medidas y las relaciones de las regletas además de las imágenes. En conclusión, el aprendiente aprende de lo que ve.

Por esta razón, podemos afirmar que el método silencioso optimiza la vista a través de signos no verbales. En primer lugar, trata de adentrarnos a lo que ellos llaman “*entrer dans l'esprit de la langue étrangère*”¹¹ (Dufeu, 1996: 28) a través de la introducción del sistema segmental, rítmico y melódico de la lengua. Después, el léxico es introducido por segmentos diferenciados por color para la construcción sistemática de la lengua. Finalmente, este entrenamiento hará del estudiante una persona independiente para la construcción de nuevos textos. (Dufeu, 1996: 28)

La principal crítica que Dufeu hace a este método es la siguiente “*La méthode silencieuse n'éveille pas seulement acceptation et plaisir intellectuel mais peuvent provoquer des effets régressifs chez les apprenants. La constellation pédagogique et l'attitude de l'enseignant peuvent conduire rapidement à de tels effets. De plus, le silence de l'enseignant peut favoriser la projection de fantasmes sur sa personne*”.¹² (1996: 36) En efecto, algunos estudiantes pueden entender rápidamente las indicaciones del profesor pero, desafortunadamente no todos los aprendientes asimilan de la misma manera y puede provocar bloqueos o frustración.

Si bien este método ha sido profundamente criticado por su falta de interacción entre los aprendientes, por la actitud todavía autoritaria del docente y por la no observación de los elementos suprasegmentales de la pronunciación, podemos constatar

¹¹ “Entrar en el espíritu de la lengua extranjera”

¹² “El enfoque silencioso no sólo despierta la aceptación y el placer intelectual, sino puede causar efectos regresivos en los aprendientes. La constelación pedagógica y la actitud del maestro pueden llevar rápidamente a tales efectos. Además el silencio del maestro puede crear un concepto diferente acerca de su persona.”

que éste forma parte de los principales métodos no convencionales con abundantes elementos no verbales. Sin embargo, aparecen más como pretexto o herramienta que como elementos relevantes dentro del aprendizaje.

2.2.2. La sugestopedia

Georgi Lozanov, psiquiatra búlgaro, crea en los años 1970 la sugestopedia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su enfoque tiene tal éxito, que se extiende (con diferentes matices) por casi toda Europa y Norteamérica. Sus tres principios fundamentales son: la alegría, la concentración sin tensión y la relajación mental.

La sugestopedia es tal vez el enfoque más rico en CNV, pues sus bases teóricas están sustentadas por elementos sugestivos que llevan al aprendiente a un nivel inconsciente, rol esencial en el aprendizaje. Para Lozanov, el inconsciente juega un papel importante, pues éste contribuirá en la actitud (simpática o antipática) del estudiante para aprender.

En primer término tenemos la atmósfera del curso: asientos confortables, salón de clase decorado con imágenes y cuadros con explicaciones gramaticales... Este entorno influye en el inconsciente del aprendiente para que pueda sentirse cómodo, relajado y bien recibido desde el inicio del curso.

Lozanov no sólo introduce la CNV en el entorno, sino adopta también el doble nivel de comunicación, utilizado principalmente por el docente. Éste incluye signos quinésicos como la mímica, los gestos y las posturas que el docente adopta junto con el habla. Asimismo, la forma en que éste transmite este mensaje va a determinar la actitud que tome el aprendiente frente al aprendizaje de la lengua meta. Ello se logra mediante los signos paralingüísticos (el tono, el timbre, las entonaciones, etc.). Por último, están

los artefactos u objetos que el docente utiliza para la enseñanza. Para Lozanov, la vestimenta y la buena condición física del docente refuerzan este doble mensaje. Para él estos mensajes provocan efectos subliminales y contribuyen, sin duda alguna, a la actitud afectiva del aprendiente.

Hasta este momento, vemos cómo Lozanov estaba preocupado por la parte afectiva del aprendiente y para ello utiliza la CNV en la atmósfera y en la actitud del docente; sin embargo, él va más allá, para que el aprendiente adopte una actitud espontánea, emotiva, creativa y relajada, Lozanov utiliza el término de “infantilización”, en el cual el aprendiente es llevado a un estado físico próximo al de un niño. Para esto, él debe jugar el papel de un personaje ficticio para liberarse de su estatus social; además, el docente utiliza, a veces, juegos y dramatizaciones para hacer del aprendizaje una experiencia agradable.

Finalmente, las sesiones de música clásica y barroca son las que caracterizan este enfoque. Éstas causan efectos sugestivos que contribuyen a la psico-relajación concentrada para retener la información obtenida.

Aunque estas sesiones de música clásica y algunos juegos fueron relevantes y ayudaron a diversificar las maneras de aprender, siguen formando parte de una enseñanza tradicional (fase de apropiación y de transposición). Además este método fue criticado por el cuidado minucioso de la imagen del docente (prestigio y autoridad) pues adopta una actitud todavía paternalista y puede correr el riesgo de ser un súper maestro. (Dufeu, 1996: 58)

Podemos afirmar que la sugestopedia hace interesantes aportaciones en lo que respecta a la CNV. Primeramente, vemos la importancia de los factores inconscientes y del entorno que pueden estimular, facilitar o inhibir el aprendizaje. Es decir, la

importancia de los factores paraverbales que refuerzan el contenido de un mensaje (doble nivel de comunicación) y del medio ambiente agradable y acogedor que facilita el aprendizaje. Además, tenemos la observación consciente de ciertas actitudes que tiene el maestro con respecto a sus estudiantes y al aprendizaje que repercuten en la parte afectiva del aprendiente.

2.2.3. La respuesta física total

A principios de 1970, James J. Asher, psicólogo estadounidense, crea el enfoque “Respuesta física total” (TPR, Total Physical Response), el cual tiene mucho éxito en Estados Unidos de Norteamérica. Este enfoque dice garantizar la adquisición de la lengua meta sin estrés. Para ello, el docente, llamado instructor, invita a sus estudiantes a responder con movimientos corporales algunas órdenes como caminar, detenerse, dirigirse hacia diferentes puntos, tocar la puerta, etc. Después, las órdenes se vuelven más complejas: el estudiante debe atender a órdenes como “*Posez le livre, mais ne posez pas le crayon*”.¹³ (Dufeu, 1996: 74) Finalmente, cuando los aprendientes ya asimilaron el léxico previsto y algunas estructuras, deben a su vez dar las órdenes. En niveles más avanzados, el instructor utiliza imágenes, fotos o diapositivas e interroga al aprendiente acerca de la vestimenta, de los objetos, las personas, etc. Por consiguiente, el estudiante es invitado a representar una escena en un restaurante, por ejemplo. (Dufeu, 1996: 75)

James J. Asher utiliza los movimientos quinésicos de la CNV como pilar de aprendizaje. Para él, el hecho de ponerse en movimiento favorece la retención del conocimiento a largo plazo; en otras palabras, Asher asocia lengua con movimiento

¹³ “Coloque el libro, pero no coloque el lápiz”

corporal. Por lo tanto, la acción va a ilustrar la palabra puesto que mejora la comprensión por medio de órdenes emitidas por el instructor. (Dufeu, 1996: 90)

Aunque este enfoque haya sido muy criticado por la simplicidad teórica, por el empleo exhaustivo del imperativo para emitir órdenes y por la inadaptación en niveles avanzados, es importante valorar que consiste en recurrir a la kinésica para crear una atmósfera agradable propicia al aprendizaje y para aumentar la motivación de los aprendientes.

2.2.4. La psicodramaturgia lingüística.

En 1977, Willy Urbain dirige un taller llamado “Expresión espontánea” en la universidad de Maguncia, Alemania. A partir de allí, Bernard et Marie Dufeu crean la *psicodramaturgia lingüística* (PDL), misma que se expande por Alemania, Austria y Suiza. Este nuevo sistema de enseñanza está sustentado en las obras de Jacob Levi Moreno, creador del psicodrama; algunos fundamentos de la dramaturgia, de las ciencias de la comunicación y de algunas técnicas de expresión. (Dufeu, 1992: 134) La PDL invita al participante a expresarse libremente a través de actitudes, aptitudes y comportamientos que favorecen la adquisición de la lengua. Este enfoque respeta el ritmo de cada participante y toma en cuenta el carácter individual.

La PDL tiene aspectos no verbales muy sutiles, en algunos casos, que nos parece importante señalar. Por un lado, nos encontramos con la sesión de *relajación* donde los participantes (denominados así por el enfoque) experimentan un estado de calma, concentración y receptividad es decir, “entran en sí mismos”. (Dufeu, 1992: 136) En este ejercicio vemos cómo los autores reconocen la importancia del cuerpo como motor de inicio para el aprendizaje de la lengua meta. Después, el autor sugiere un *calentamiento*

donde los participantes son invitados por el animador a imitar los gestos y las palabras de este último utilizando una máscara o la imagen de un espejo. Por ejemplo, el participante (o también llamado protagonista) es invitado a portar una máscara completa y debe escuchar la voz del animador, asimismo debe adoptar la misma actitud corporal y dejarse llevar por la melodía y el ritmo de su voz. En este caso la empatía es mucho más importante. (1992: 138)

En este ejercicio, se conjugan dos elementos no verbales: por un lado, la imitación de los gestos y por el otro, la paralingüística o prosodia, la cual consiste en repetir lo que el animador expresa, de manera lúdica y poética, siguiendo un ritmo y una melodía diferente. Otros ejercicios son los cojines y los personajes de fotos donde los participantes se convierten en personajes imaginarios y crean un ambiente agradable que les permiten expresarse más libremente.

Los cojines constituyen un elemento no verbal en la clase que sirve de apoyo a actividades lúdicas en el marco de la enseñanza. Cada cojín se sitúa en las esquinas del salón de clase, el grupo se reparte en cada extremo y cada equipo debe darle a ese cojín una identidad con un toque un tanto imaginario. Esta escena del cojín permite al participante concentrarse para hacer volar su imaginación, además de ponerse de acuerdo con sus compañeros de clase para determinar la personalidad del cojín.

Por último, podemos encontrar más elementos no verbales en los personajes de fotos. Los animadores escogen fotos de personajes con un semblante expresivo, es decir, que éstos tienen que tener características muy específicas para que el participante pueda identificar estos rasgos y poderlos describir, ya sea verbalmente (a través de la entrevista), por escrito (por medio del curriculum vitae y la descripción).

Otro aspecto que nos parece revelador para la CNV en la PDL es la proxémica. En algunas ocasiones los aprendientes son repartidos en los extremos del salón de clase. En otras, se encuentran formando un círculo, incluso podemos apreciar algunos subgrupos detrás del protagonista para auxiliarlo en su expresión. Veamos por ejemplo cómo se desarrolla la actividad del personaje de fotos. “*Deux participants, A et B, se mettent ensuite à chaque extrémité de la pièce et le groupe se répartit en demi-cercle devant chacun d’eux. Chaque sous-groupe désigne parmi ses membres trois personnes qui sont chargées, en tant que journalistes, de recueillir des renseignements auprès de leur protagoniste, les autres participants se mettant alors derrière leur protagoniste pour le soutenir dans son expression*”.¹⁴ (Dufeu, 1992: 143)

A continuación, presentamos a manera de cuadro sinóptico un panorama general de estos enfoques no convencionales, junto con los elementos no verbales que predominaron.

¹⁴ “Dos participante, A y B, se colocan en cada extremo del salón y el grupo se divide a fin de colocarse en semicírculo enfrente de cada participante. Cada subgrupo nombra a tres de sus compañeros para ser periodistas y para recopilar información del participante, los otros se ponen detrás de su compañero para apoyar su expresión”

Cuadro 2. Los enfoques no convencionales en función de actividades de comunicación no verbal.

Enfoques no convencionales	Silencioso	Sugestopedia	Respuesta física total	Psicodramaturgia lingüística
Período	1960	1960-1970	1970	1970-1980
Origen	Bélgica	Bulgaria	Estados Unidos	Alemania
Portadores, inspiradores o representantes	Caleb Gattegno	Georgi Lozanov	James J. Asher	Willy Urbain, Bernard y Marie Dufeu.
Teorías	Estructuralismo/conductismo	Sugestología	Lateralización (hemisferio derecho e izquierdo)	Psicodrama de Jacob Levy Moreno, técnicas de la dramaturgia y ciencias de la comunicación.
Objetivo general	Crear situaciones que estimulen la voluntad y la expresión.	Aprender debe ser una experiencia agradable.	Aprender sin estrés a través del movimiento.	Expresarse libremente a través de actitudes, aptitudes y comportamientos.
Elementos quinésicos	Actitudes, mímica, gestos para solicitar una demanda o corrección.	Gestos, mímica, posturas, actitudes.	Movimiento corporal a través de órdenes.	Relajación, calentamiento muscular, gestos, posturas, tensión muscular.
Elementos proxémicos	Desplazamientos proxémicos	-----	Desplazamientos proxémicos	Alumnos desplazados en diferentes formas en salón de clase (sentados, círculo, esquinas).
Elementos paralingüísticos	Ritmo, entonación, melodía de los sonidos.	El timbre, modulación de la voz y entonaciones del docente.	-----	Ejercicios rítmicos o melódicos.
Entorno	Colores	Asientos confortables, ramo de flores, colores, cuadros, música clásica y barroca.	-----	-----
Material (objetos)	Regletas de colores, imágenes de la vida cotidiana.	Vestimenta	-----	Objeto o animal imaginario, máscara completa y media máscara, los cojines, el espejo y fotos de personajes.
Principales canales de comunicación	Visual y auditivo	Auditivo y visual	Visual	Auditivo (poemas)
Afectividad docente/aprendiente	Docente autoritario, ordena y corrige/Aprendiente sigue instrucciones y responde de manera sistemática.	Docente, actitud solemne, optimista, confiable, buena condición física y vestimenta. Aprendiente relajado, espontáneo, emotivo e imaginativo (infantilización).	Instructor da órdenes, el aprendiente responde a éstas. No existe autonomía por parte del aprendiente.	Animador/ participante.
Aspectos socioculturales de CNV	----	Adoptar una nueva identidad como la del nativo.	-----	-----
Actividades de CNV	Estimula la voluntad y concentración para emitir sonidos y frases a través de la comprensión del lenguaje verbal del profesor.	Artes: teatro, música, ópera, juego de roles, juegos.	Juego de órdenes, roles y preguntas y respuestas a partir de una imagen.	El doble, el espejo e invertir los roles. Mundo teatral: teatro del oprimido, mitodrama y teatro terapéutico.

2.3. El enfoque orientado a la acción.

El enfoque orientado a la acción viene a completar el enfoque comunicativo a finales de los años 1990, gracias a los interesantes aportes de la lingüística interaccionista, de las nuevas teorías del aprendizaje, del cognitivism socio-constructivista, de las neurociencias, de la teoría de las inteligencias múltiples, y finalmente del aporte de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación educativa (TICE). (Bertocchini & Constanzo, 2008: 85)

Este enfoque tiene una visión más global y se centra en la interacción. Su objetivo es que el aprendiente sea plurilingüe y pluricultural, y sea capaz de cumplir eficazmente con las tareas requeridas por su rol de actor social. El enfoque promueve estrategias y estilos de aprendizaje que lleven a los aprendientes a un desempeño acorde a necesidades específicas de cada uno de ellos. En el marco de la competencia intercultural, la CNV va a tener una importancia capital. Ésta señala que para poder expresarse en una lengua extranjera, es necesario conocer los elementos no verbales de los habitantes de la lengua meta para poder interactuar y evitar confusiones. Asimismo, afirma que estas señales pasan por los canales visual, táctil, olfativo, corporal y proxémico. (Bertocchini & Constanzo, 2008: 54)

El MCER dedica un apartado a la CNV en las actividades comunicativas, el cual nos parece pertinente pero incompleto y un tanto confuso, según veremos más adelante. Además, el MCER no hace ninguna alusión a las competencias que pretende desarrollar como las personales, lingüísticas, socioculturales o pragmáticas.

Podemos apreciarlo así en el capítulo 4 referente a los usos de la lengua, el apartado 4.4. “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”, donde la CNV

aparece en el último sub-apartado. La CNV está descrita según tres categorías: gestos y acciones, acciones paralingüísticas y características paratextuales. Veamos en qué consisten los apartados: 4.4.5.1. Gestos y acciones, 4.4.5.2. Acciones paralingüísticas y 4.4.5.3. Características paratextuales.

Los **gestos y acciones** que acompañan las actividades de la lengua (normalmente, actividades orales cara a cara) comprenden:

- *Señalar*, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con la inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: “¿Me puedes dar ése? No, ése no, aquél”.
- *Demostración*, con deícticos. Por ejemplo: “yo cojo éste y lo sujeto aquí, de esta forma. Ahora, haced vosotros lo mismo”.
- *Acciones observables con claridad*, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: “¡No hagas eso!”, “¡Bien hecho!” “¡Oh, no, lo ha tirado!”.

En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción.

(Consejo de Europa, 2002: 86-87)

Esta descripción tiene que ver con las estrategias compensatorias que el aprendiente debería desarrollar para relacionar acciones, pensamientos o estados de ánimo con palabras; si recordamos el enfoque silencioso y la respuesta física total, veremos que existen algunos ejercicios relativos a este apartado como *señalar* o *demostración* donde la quinésica está muy presente.

Las acciones **paralingüísticas** comprenden:

- *Lenguaje corporal*. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados en que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:

- gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar “protesta”);
- expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
- posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar “desesperación”, o sentarse inclinado hacia delante para expresar “interés entusiasta”);
- contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
- contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
- proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).
- Uso de *sonidos extralingüísticos en el habla*. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:

“chsss”	para pedir silencio
“uuuuuh”	expresa desaprobación pública
“agh”	expresa asco
“ay”	expresa dolor
“bah”	expresa desprecio
- *Cualidades prosódicas*. El uso de estas cualidades es paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

cualidad de voz	(chillona, ronca, profunda, etc.)
tono	(quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
volumen	(susurro, murmullo, grito, etc.)
duración	(¡vaaaaaale!)

(Consejo de Europa, 2002: 87)

Esta clasificación es muy confusa, dado que las acciones paralingüísticas no pertenecen al lenguaje corporal (quinésica), éstas se deberían clasificar separadamente (véase la clasificación en el apartado 1.1.4. de este trabajo). Además de este desliz, vemos otro aún mayor. Dentro del apartado donde se describe el lenguaje corporal se incluye como subcategoría la proxémica. Recordemos que Edward T. Hall (1959) creó el concepto de proxémica y Birdwhistell (1952) el de quinésica. Esta descripción de este apartado correspondería, en todo caso, a la expresión corporal ya que ésta comprende actividades relacionadas con el gesto, la postura, la mirada y la voz (Salzer, 1984: 16) En

la bibliografía del MCER, referente a este apartado, podemos percatarnos de que no existe una referencia de la CNV. Lo que sí podemos afirmar es que estas descripciones tienen una función sociolingüística y cultural.

Características paratextuales: una función “paralingüística” parecida se adopta en relación con los textos escritos mediante mecanismos como los siguientes:

- ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.);
- gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.;
- características tipográficas (tipos de letra, intensidad, espaciado, subrayado, diseño), etc.

(Consejo de Europa, 2002: 88)

Es curioso ver esta última parte pues, nos encontramos con aspectos no verbales de entorno pero aplicados a textos escritos. El MCER tampoco especifica el uso que tienen estas características paratextuales; sin embargo, podemos deducir que se refiere a la competencia estratégica de comprensión, pues el aprendiente debe identificar los elementos clave dentro de un contexto total (tanto a nivel lingüístico como no lingüístico) así como las expectativas en alusión a este contexto y emitir una hipótesis con respecto a la intención comunicativa. De acuerdo a la clasificación de CNV, que hasta ahora hemos investigado y que presentamos en el primer capítulo, estos elementos paratextuales no se mencionan por lo que resulta una novedad respecto a la CNV.

Hasta aquí hemos analizado diferentes usos no verbales en los diferentes enfoques convencionales y no convencionales. Cada enfoque ha aportado elementos de índole kinésica como el método natural, la respuesta física total, la psicodramaturgia, etc. Elementos de índole proxémica los encontramos en el método SGAV y en el comunicativo; el entorno para la sugestopedia trajo aportes importantes en el mejoramiento emocional del aprendiente. No podemos dejar de mencionar los

accesorios que utilizó el método silencioso pues las regletas de colores y las imágenes crearon situaciones que estimularon la expresión de los aprendientes. En definitiva, confiamos en que este análisis de la CNV en los enfoques convencionales y no convencionales ayude a demostrar la importancia de estos elementos no verbales, que influyen definitivamente en la conducta de los aprendientes. Es importante para los docentes de lengua tener presente los beneficios que se generan al incluir, en las clases de lengua extranjera, actividades lúdicas de expresión corporal, objetos animados que motiven (imágenes, títeres, cojines, e inclusive dispositivos tecnológicos como las iPads) y otros elementos como la música, los colores o la luz para crear una atmósfera agradable.

Para pasar de la teoría a la práctica, y para subrayar que la CNV está asociada a las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, en el siguiente capítulo damos a conocer tres propuestas pedagógicas que pueden ser aplicadas en la clase de lengua extranjera, y centradas en las diferencias culturales entre los mexicanos y los francófonos.

Capítulo 3. Propuestas pedagógicas para abordar la comunicación no verbal en el aula de francés.

Como lo vimos anteriormente, la CNV fue utilizada en los diferentes métodos convencionales y no convencionales ya sea de manera consciente o inconsciente, y que tuvo efectos tanto negativos como positivos. Nuestra propuesta es demostrar que la CNV es esencial para conocer los estados de ánimo de los aprendientes pero también para saber cuáles estamos expresando nosotros como docentes. Una vez identificado el significado podemos cambiar nuestra actitud e inclusive la de los aprendientes. Además existe una gran variedad de actividades que pueden ayudar a identificar estados de ánimo por medio de la prosodia y los elementos paralingüísticos; asimismo, es pedagógicamente útil identificar la CNV de las diferentes culturas como podrían ser la percepción de la distancia y del tiempo. Es por esta razón que damos a conocer una serie de propuestas pedagógicas que contribuyen al conocimiento consciente de la CNV. Debido al cambio de mi trabajo, en esos momentos, me fue imposible llevar a la práctica estas propuestas, sin embargo, existe el proyecto de llevarlas a cabo en unos meses más.

Para empezar, presentaremos una propuesta que abarca la dimensión lingüística en donde se trabaja la entonación utilizando las conjunciones, las expresiones y los gestos de los Pitufos. Nuestra segunda propuesta es trabajar la dimensión sociolingüística dando a conocer la gestualidad de los franceses y los mexicanos. Por último, proponemos explorar la dimensión pragmática con el fin de aclarar los malentendidos que pueden llegar a ocurrir en una situación comunicativa.

3.1. Competencia lingüística

Recordemos cuáles son los elementos paralingüísticos y prosódicos de la lengua francesa.

Elementos paralingüísticos

1-. El llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo y el bostezo manifiestan reacciones fisiológicas y emocionales. El jadeo, el escupir, el eructo, el hipo, el estornudo, las flatulencias y el castañeteo de dientes tienen una repercusión y significación comunicativa cultural.

2-. Pausas y silencios. La ausencia de sonido comunica y sirve como regulador de cambios de turno, titubeos, dudas, reflexiones, etc.

Elementos prosódicos

1-. **Acentuación.** Se considera un fenómeno proveniente del aumento de la duración silábica, de la intensidad sonora y de la altura melódica en ciertas sílabas de una oración.

2-. **Ritmo.** Es la percepción de la sucesión de intervalos más o menos regulares de los acentos. El ritmo varía según el rendimiento. En este sentido se habla de pausas y acentos.

3-. **Entonación.** Cumple una función lingüística (frases declarativas, interrogativas y exclamativas) y una función expresiva (estados de ánimo: interjecciones y onomatopeyas).

Christian Guilbault afirma que los elementos prosódicos juegan un papel primordial en la percepción de un acento extranjero y que deberían formar parte de las investigaciones y de la enseñanza de L2. (2009: 59) Aunque los estudios son todavía muy escasos, el autor plantea tres grandes desafíos para la enseñanza de la prosodia. En primer lugar pide examinar con mayor precisión el funcionamiento de nuevos sistemas

prosódicos con la finalidad de comprender mejor el funcionamiento de este componente de la lengua y del lenguaje. En segundo lugar, la autora invita a desarrollar modelos de adquisición que incluyan hipótesis verificables con el fin de desarrollar la investigación sobre la adquisición de las características prosódicas en L2. Finalmente, sugiere crear instrumentos pedagógicos progresivos y personalizables utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación (TICE). (2009: 69)

Para nuestra propuesta destinada al aula del francés hemos utilizado un video promocional de la película de *Los Pitufos* y fragmentos de una historieta pues, según especialistas, la historieta y los videos demuestran ser una buena herramienta para trabajar los aspectos extralingüísticos y prosódicos de la lengua. A continuación presentaremos una actividad relacionada con la misma.

Les Schtroumpfs

Durée des activités : 120 min.	Niveau : À partir de B1.	Âge : Adolescents et adultes.
---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

Objectif général : Sensibiliser les apprenants à identifier les gestes, les interjections et les émotions à partir des images.

Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques	Objectifs socioculturels
Comprendre l'ensemble d'un geste.	Apprendre et utiliser l'intonation.	Reconnaitre les marqueurs prosodiques, paralinguistiques et corporels des Schtroumpfs.
Attribuer une émotion à un geste.	-Fonction linguistique (phrases exclamatives)	Reconnaitre les Schtroumpfs et leurs attitudes.
Attribuer une interjection à une émotion.	-Fonction expressive : l'interjection dans ses différentes formes (expressions, noms, adverbes, adjectifs et onomatopées).	

Aspects de la communication non verbale dominante : Paralenguaje

Sources :

Images des Schtroumpfs (s.f.) http://www.zpag.net/BD/les_images.htm consulté le 12 septembre 2012.

Clochettebdfugue (2011). *Les Schtroumpfs 3D*. (Bande Annonce) <http://www.youtube.com/watch?v=yvcT-GVtSNU&feature=BFa&list=PLD98152884F52DD9C> consulté le 12 septembre 2012.

Litersky, Dortmund. (2003). "Les interjections en français" In *Virgule*, No. 1 p. 17. http://do.nw.schule.de/MPG/mpg/data/2-Les_interjections_en_fran_ais.pdf consulté le 12 septembre 2012.

Matériel à utiliser :

Images, exercices, projecteur, internet, vidéo, tableau.

Avant

Activité 1

Démarche

- ≈ Montrer l'image ci-dessous sur le projecteur afin que les apprenants puissent identifier les personnages, le type de document, le thème, etc.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez regarder l'image et vous discuterez, à deux, sur ce que cette image vous évoque, sur vos expériences personnelles à propos des Schtroumpfs, à partir des questions suggérées :

- 1-. Est-ce que vous connaissez ces personnages ?
- 2-. Quel est le nom des Schtroumpfs dans votre pays ?
- 3-. Renseignez-vous sur les Schtroumpfs : l'inventeur, le pays d'origine, l'année de parution et la propagation.



- ≈ Réviser les résultats et inviter deux ou trois équipes à expliquer leurs anecdotes.
- ≈ Mettre en commun le contexte historique des Schtroumpfs.

Note culturelle

Les Schtroumpfs ont été créés par Pierre Culliford (Peyo), d'origine belge. Dans la bande dessinée *La flûte à six*, des petits êtres bleus sont introduits et ils ont eu depuis un succès énorme. En 1960, Peyo a écrit les premières aventures des Schtroumpfs, puis il a inventé leur propre langage. À partir de ce moment-là, ces petits personnages se sont répandus dans le monde entier.

Activité 2

Démarche

- ≈ Ensuite, distribuer une feuille contenant les images ci-dessous pour que les élèves indiquent sous chaque personnage des Schtroumpfs le nom qui lui correspond.
- ≈ Dire la consigne finale.

Voici une feuille contenant quelques images des Schtroumpfs, vous allez indiquer sous chaque dessin le nom de chaque personnage. Puis, vous allez comparer vos résultats avec vos camarades.



1-. ____

2-. ____

3-. ____



4-. ____

5-. ____

6-. ____

- a)-. Le Schtroumpf grognon
- b)-. Le Schtroumpf maladroit

- c)-. Le Schtroumpf téméraire
- d)-. Le Grand Schtroumpf
- e)-. Le Schtroumpf à lunettes
- f)-. La Schtroumpfette

- ≈ Vérifier les réponses en demandant d'explicitier les indices ayant permis de trouver la réponse.
1.-f, 2.-d, 3.-c, 4.-a, 5.-b, 6.-e.
- ≈ Pour terminer avec cette activité, demander aux apprenants de mentionner quel personnage ils aiment le plus et pourquoi.

Pendant

Activité 1

Démarche

- ≈ Après avoir identifié le contexte, le type de document, les personnages principaux et leurs caractéristiques, demander aux élèves de regarder la bande annonce sans le son afin de se concentrer seulement sur les images à propos des lieux, du temps, des personnages, des objets et des scènes.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez regarder maintenant un document vidéo, sans le son. Vous allez vous concentrer uniquement sur les images, puis répondre aux questions suivantes :

- ≈ Distribuer la feuille de questions.
- ≈ Faire visionner la bande annonce.



<http://www.youtube.com/watch?v=yvcT-GVtSNU&feature=BFa&list=PLD98152884F52DD9C>

Questionnaire 1

Cochez la bonne réponse

1-. De quel type de document s'agit-il ?

- Documentaire
- Publicité
- Reportage
- Bande annonce
- Émission de divertissement

2-. Quelle est la fonction de ce document ?

- Informer
- Divertir
- Annoncer
- Conter
- Eduquer

3-. Quelles informations apportent les images sur :

- Les lieux (décor, architecture) _____
- Le temps (date, époque, moment...) _____
- Les personnages (attitude, gestes, vêtement, identité, relation entre les personnages)

- Les objets _____
- Le contexte (scènes de guerre, discussions, discours, danger...)

- ≈ Vérifier les réponses. Encourager les apprenants à discuter autour de l'importance du langage non verbal.
- ≈ Après avoir fait répondre au questionnaire, faire visionner la bande annonce avec le son et demander maintenant de se concentrer sur les bruits et les paroles.
- ≈ Annoncer la suite de la consigne.

Vous allez regarder à nouveau la bande annonce des Schtroumpfs, mais cette fois-ci, avec le son. Vous vous concentrerez sur les bruits et paroles et vous répondrez aux questions suivantes :

Questionnaire 2

1. Quels bruits entend-on ? _____
2. Comment s'organisent les prises de paroles ? Sont-elles spontanées, hésitantes, improvisées, préparées ?

Justifiez votre réponse _____

3. Quel est le ton de ces voix ? par exemple, triste, naturel, agressif...?

4. Pour résumer, comment peut-on qualifier les personnages qui parlent ?

Activité 2

Démarche

- ≈ Pour introduire aux apprenants aux interjections écrites, distribuer la liste ci-dessous où les interjections sont classées selon les émotions qu'elles servent à exprimer. Puis, inciter les élèves à identifier, dans la bande annonce, les expressions qui y figurent.
- ≈ Dire la consigne finale.

Voici une liste d'interjections divisée selon le type d'émotion exprimée. Vous allez écouter une troisième fois à partir de la liste suivante et vous allez cocher les interjections que vous entendez :

Les interjections des émotions

La douleur	Le dédain, le mépris ou le dégoût	L'encouragement
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ah ! ◦ Aïe ! ◦ Hélas ! ◦ Oh ! ◦ Hi ! ◦ Heuheu ! ◦ Ouille ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pouah ! ◦ Peuh ! ◦ Beurk ! ◦ Pardi ! ◦ Peste ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Hou ! ◦ Vas-y ! ◦ Allez-y ! ◦ Courage ! ◦ Bravo ! ◦ Hop !
L'admiration, l'indignation, le désir ou la surprise	La déception et le mécontentement	L'appel ou l'avertissement
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ah ! ◦ Ça alors ! ◦ Oh ! ◦ Ciel ! ◦ Diable ! ◦ Doux Jésus ! ◦ Diantre ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Zut ! ◦ Malheur ! ◦ Purée ! ◦ Ras l'bol ! ◦ Flûte ! ◦ Mince ! ◦ Punaise ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dis donc ! ◦ Hé ! ◦ Coucou ! ◦ Attention ! ◦ Alerte ! ◦ Vite ! ◦ Sauve qui peut !
La satisfaction, la joie ou la victoire	L'ordre	La politesse
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Hourra ! ◦ Chouette ! ◦ Génial ! ◦ Super ! ◦ Ouais ! ◦ Cool ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Chut ! ◦ Silence ! ◦ La ferme ! ◦ Basta ! ◦ Stop ! ◦ Ta gueule ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Enchanté ! ◦ Bonjour ! ◦ Salut ! ◦ Adieu ! ◦ Tchao ! ◦ Pardon ! ◦ Désolé !

Après

Activité 1

Démarche

- ≈ Distribuer la feuille ci-dessous des images des Schtroumpfs. Chaque personnage exprime une émotion avec ses gestes et son corps, donc, les apprenants doivent trouver une interjection qui correspond à l'image.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Voici une série d'images des Schtroumpfs exprimant une émotion avec leurs gestes et leur corps. Vous allez imaginer une interjection pour chaque personnage des Schtroumpfs et en bas, vous allez écrire quel type d'émotion exprime chaque schtroumpf.

Activité 2

Démarche

- ≈ Après avoir vérifié les réponses, pour terminer, diviser la classe en équipes de 2 à 4 participants. Puis, demander aux apprenants de choisir individuellement une émotion parmi celle listée dans le tableau des interjections pour préparer une courte scène devant le groupe, qui devra chercher à exprimer l'émotion qu'il a choisie. Finalement, faire représenter la scène devant le groupe, qui devra chercher à identifier, grâce aux gestes et aux interjections, l'émotion exprimée par chacun.
- ≈ Dire la consigne finale.

Pour terminer, vous allez former des équipes de 2 personnes. Ensuite vous choisirez individuellement une émotion parmi celles listées dans le tableau des interjections. Chaque équipe doit imaginer et préparer une scène de 3 minutes, où chacun exprimera l'émotion qu'il aura choisie. Vous représenterez la scène devant vos camarades. Vos gestes, vos interjections et l'ensemble de votre expression corporelle devront permettre au groupe d'identifier l'émotion exprimée par chacun.

Les Schtroumpfs et leurs attitudes

Le Schtroumpf grognon



Émotion : _____

Le Schtroumpf paresseux



Émotion : _____

Le Schtroumpf navigateur



Émotion : _____

Le Schtroumpf gourmand



Émotion : _____

Le Schtroumpf timide



Émotion : _____

Le Schtroumpf poète



Émotion : _____

Le Schtroumpf maladroit



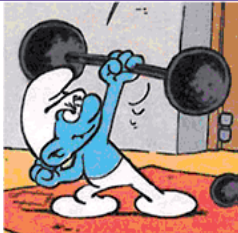











Émotion : _____

Le Schtroumpf financier



Émotion : _____

<p>Le faux Schtroumpf</p>   <p>Émotion : _____</p>	<p>Le Schtroumpf costaud</p>   <p>Émotion : _____</p>
<p>Le Schtroumpf chanceux</p>   <p>Émotion : _____</p>	<p>Le Schtroumpf peureux</p>   <p>Émotion : _____</p>
<p>Le Schtroumpf puant</p>   <p>Émotion : _____</p>	<p>Le Schtroumpf voyageur</p>   <p>Émotion : _____</p>

3.2. Competencia sociolingüística

En este apartado nos referimos a desarrollar la competencia sociocultural, es decir que el aprendiente sea capaz de reconocer el uso de la lengua en diferentes realidades francófonas. Esta competencia se debe desarrollar desde diferentes facetas como lo mencionan Bertocchini y Constanzo (2008: 149) en donde afirman que para que haya una verdadera comunicación es indispensable conocer las reglas sociales. El MCER señala como parte de la competencia sociolingüística: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Veremos en detalle cuatro de los seis componentes de esta competencia (los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, el dialecto y el acento) ya que contienen elementos no verbales significativos.

En cuanto a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, MCER apunta:

Naturalmente, estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.

- Uso y elección del saludo:
 - Al llegar a un sitio; por ejemplo: *Hola, buenos días...*
 - Presentaciones; por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...*
 - Despedidas; por ejemplo: *Adiós, hasta luego, hasta mañana...*
- Uso y elección de formas de tratamiento:
 - Solemne*; por ejemplo: *Usía, su ilustrísima...*
 - Formal*; por ejemplo: *Señor, señora, señorita* + apellido, doctor, profesor + apellido.
 - Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
 - Familiar*; por ejemplo: Cariño, amor, mi vida.
 - Parentorio*; por ejemplo: sólo el apellido, como: *¡Sánchez, tú aquí!*
 - Insulto ritual*; por ejemplo: *Idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa).
- Convenciones para los turnos de palabra.
- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo, *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...*). (Consejo de Europa, 2002: 116)

En este apartado constatamos una vez más, la presencia de la CNV en las convenciones para los turnos de palabra y el uso de interjecciones y frases interjectivas. Como lo señalamos anteriormente los silencios y pausas forman parte de la CNV. En este caso es importante conocer en qué momento una persona debe tomar la palabra y en qué situaciones otorgarla. Asimismo, vemos el uso de interjecciones que, como bien sabemos, forman parte del sistema no verbal y trabajamos ampliamente en la competencia lingüística. Sólo que en este caso, se utiliza en un contexto social específico.

En cuanto a las normas de cortesía, MCER indica:

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del “principio de cooperación” [...]. Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

- Cortesía “positiva”; por ejemplo:
 - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
 - Compartir experiencias y preocupaciones, “charla sobre problemas”, etc.
 - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
- Cortesía “negativa”; por ejemplo:
 - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).
 - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).
 - Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: “Creo que...”, preguntas cortas de confirmación, etc.)
- Uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.
- Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:
 - Brusquedad, franqueza.
 - Expresión de desprecio, antipatía.
 - Queja fuerte y reprimenda.
 - Descarga de ira, impaciencia.
 - Afirmación de la superioridad.

(Consejo de Europa, 2002: 116-117)

Es claro que en este apartado las expresiones tanto positivas y negativas deben ir acompañadas de los signos no verbales y tienen un efecto en la respuesta del

interlocutor. Es importante señalar que este apartado es de los más ricos en CNV pues tiene que ver con las diferentes formas de expresión que van desde una plática amable hasta un insulto y es donde intervienen la quinésica, la proxémica, cronémica y el paralenguaje en un contexto social.

Finalmente, en cuanto al dialecto y al acento, MCER señala:

La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo:

- La clase social.
- La procedencia regional.
- El origen nacional.
- El grupo étnico.
- El grupo profesional.

Dichos marcadores comprenden:

- *Léxico*; por ejemplo: la palabra “miaja” (de “migaja”) se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo.
- *Gramática*; por ejemplo. La expresión jergal “currarse algo” para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo.
- *Fonología*; por ejemplo: la voz andaluza “quillo”, por “chiquillo”.
- *Características vocales (ritmo, volumen, etc.)*.
- *Paralingüística*.
- *Lenguaje corporal*.

(Consejo de Europa, 2002: 118)

Este punto menciona claramente la quinésica, los elementos paralingüísticos y los elementos prosódicos. Sin embargo, es verdaderamente complejo apropiarse de estos puntos pues estos signos no verbales varían de una comunidad francófona a otra. El MCER recomienda en este sentido que para que el estudiante pueda aprender estas destrezas interculturales es importante el conocimiento de los estereotipos. (2002: 118)

En definitiva, encontramos que la competencia sociolingüística es verdaderamente rica en CNV pero, puede parecer un poco complicada para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras puesto que existe muy poco material de trabajo. Es por esta razón que, Ana María Cestero invita a crear “inventarios de signos no verbales clasificados nocio-funcionalmente y graduados por niveles”.(1999: 10) La siguiente propuesta pretende dar a conocer los diferentes gestos que emplean los mexicanos y los franceses junto con algunas expresiones.

La gestuelle des Français et des Mexicains

Durée des activités : 120 min.

Niveau : À partir de B1.

Âge : Adolescents et adultes.

Objectif général : Identifier, comparer, et interpréter la gestuelle des Français et des Mexicains.

Objectifs pragmatiques

Adapter une attitude ou expression pour faire face à des situations courantes.

Utiliser et interpréter des expressions idiomatiques et familières pour lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers.

Objectifs linguistiques

Apprendre et utiliser l'intonation :

-Fonction linguistique (phrases exclamatives).

-Fonction expressive (interjections).

Objectifs socioculturels

Utiliser les expressions idiomatiques et familières dans un contexte communicatif.

Relever les éventuels malentendus culturels pouvant exister.

Reconnaître, distinguer et utiliser les gestes des Français et des Mexicains.

Aspects de la communication non verbale dominante : kinésie

Sources :

Charpantier, Olivier. (2012). "Ces gestes mexicains qui en disent beaucoup". In *Le petit journal*. <http://www.lepetitjournal.com/societe-mexico/99532-communication-ces-gestes-mexicains-qui-en-disent-beaucoup.html> consulté le 20 septembre 2012.

« Les gestes français ». <http://french.about.com/library/weekly/aa020901a.htm> consulté le 20 septembre 2012.

Matériel à utiliser :

Tableau, feuille d'exercices.

Avant

Activité 1

Démarche

- ≈ Montrer l'image ci-dessous et demander aux apprenants d'émettre des hypothèses à propos de ces deux personnages qui font le même geste mais la signification est différente.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez regarder ces deux personnes : elles font le même geste, pensez-vous qu'elles veulent dire la même chose ?

Un Mexicain



Une Française



Signification

Signification

- ≈ Après avoir identifié le geste, éclaircir les gestes. Le geste au Mexique veut dire être prudent, ou faire attention. En France ce geste signifie le refus de croire à quelque chose qui a été dite. Pour sensibiliser les élèves aux gestes, leur demander de mimer un geste de leur pays et d'expliquer dans quelles situations il est présent.

≈ Dire la suite de la consigne.

Vous allez travailler en binômes et vous allez dessiner ou décrire quatre gestes représentatifs de votre pays. Vous expliquerez dans quelle(s) situation(s) on l'(es) utilise. Puis, vous en choisirez un et vous le présenterez devant le groupe. On vous conseille de ne pas répéter le même geste que les autres participants.

Gestes de votre pays	
Geste 1	Geste 2
Geste 3	Geste 4

Pendant

Activité 1

Démarche

- ≈ Constituer 2 équipes, découper les cartes et les mélanger, puis les distribuer en un nombre égal à chaque équipe. Faire trouver la paire à partir de la description et le geste.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez recevoir une carte contenant soit l'image d'un geste, soit sa description. Essayez de trouver la paire.

Gestes mexicains

✂



Pour dire merci, les Mexicains lèvent la main, paume en l'air, en direction de la personne concernée.



Pour demander à quelqu'un de patienter quelques instants, les Mexicains ont coutume de rapprocher, doigts tendus, le pouce et l'index.



Pour dire oui sans ouvrir la bouche, les Mexicains ont l'habitude d'agiter leur index de bas en haut. Ce geste est très utilisé, à table, pour éviter de parler la bouche pleine.



Pour désigner l'argent, les Mexicains miment tout simplement une pièce de monnaie avec leur pouce et leur index.



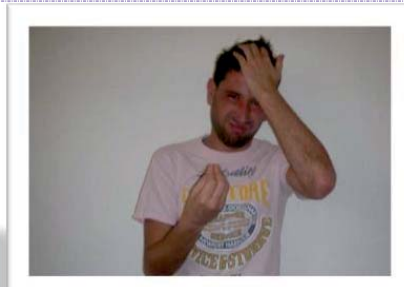
Dans de nombreux pays d'Amérique latine, le coude est associé à l'avarice. Au Mexique, le pingre est, en effet, décrit comme "*muy codo*", ce qui signifie littéralement "*très coude*". Pour joindre le geste à la parole, les Mexicains ont coutume de désigner une personne près de ses sous en touchant leur coude droit avec leur main gauche. Pour renforcer ce geste, ils tapent parfois le coude contre la table.



Si les Français désignent un fou en tapotant plusieurs fois leur tempe avec leur index tendu, les Mexicains, eux, font tourner leur index à hauteur de la tempe.



Pointer son œil avec le bout de son index tendu, signifie, pour les Mexicains, qu'il faut faire attention, être prudent. Une dame qui quitte la table d'un restaurant pour se rendre aux toilettes utilisera ce geste pour que les personnes présentes lui gardent son sac à main.



Si un Mexicain entre quelque part et joint le bout des cinq doigts de la main, cela signifie que cet endroit est bondé.

≈ Puis, faire la même chose avec la fiche des gestes français. Les apprenants sont invités à trouver la paire, à partir de la description et le geste.

≈ Dire la suite de la consigne

Vous allez faire la même chose avec la fiche des gestes français. Vous trouverez la paire, à partir de la description et le geste.

≈ Réviser l'activité au tableau.

Gestes français



On exprime son incrédulité en tirant le bas de l'oeil à l'aide de l'index. Ce geste indique qu'on refuse de croire à quelque chose qui nous est dit. On utilise les expressions suivantes :

Mon ail !

Et ta sœur ?



Le dos de la main passe rapidement sur la joue, le visage prend un air ennuyé. Ce geste signale qu'on est lassé d'une situation, ou d'une personne. On utilise les expressions suivantes :

La barbe !

Une vraie barbe !

Ce que je me rase !

Il me rase celui-là !



On passe ses deux doigts sur les lèvres pour indiquer que ce qu'on dit est secret, qu'il ne faut pas le révéler à d'autres. On utilise les expressions suivantes :

Motus et bouche cousue !



On passe la main fermée dans le nez et on tourne vers la droite. Ce geste indique que quelqu'un a trop bu de l'alcool. On utilise les expressions suivantes :

Il a un verre dans le nez !

Il a un coup dans le nez !



On place la main du front du visage vers la partie derrière de la tête pour indiquer que vous ne supportez une situation ou une personne. On utilise les expressions suivantes :

J'en ai ras le bol !

J'en ai marre !

J'en ai assez !



On pose la main au menton et dirigez-la vers la personne à qui vous voulez indiquer le geste. C'est une formule enfantine destinée à faire enrager un adversaire ou à s'en moquer. On utilise les expressions suivantes :

Bisque !



On pointe le doigt vers la tempe et tournez. Ce geste indique qu'une personne est folle. On utilise les expressions suivantes :

Il est cinglé.

Il est dingue.

Ça ne tourne pas rond.



Le pouce levé indique l'approbation, les félicitations que l'on adresse à quelqu'un. On utilise les expressions suivantes :

Excellent !

Bravo !

Après

Activité 1

■ Démarche

- ≈ Inviter les apprenants à regarder d'autres gestes français à partir de: <http://french.about.com/library/weekly/aa020901a.htm> Puis, trouver des similitudes avec ceux du pays des apprenants.
- ≈ Constituer des équipes de trois ou quatre, découper les cartes ci-dessous et les mélanger, puis les distribuer à chaque équipe. Chaque situation décrit une problématique, les élèves doivent se mettre d'accord pour créer un dialogue en tenant compte des gestes à faire et des expressions adéquates à la situation. Puis, ils doivent représenter la situation devant le groupe.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez chercher dans la page d'internet suivante : <http://french.about.com/library/weekly/aa020901a.htm> d'autres gestes français et vous allez trouver des similitudes à celle de votre pays. Puis je vous distribuerez une carte contenant une situation problématique où vous devez créer un dialogue en tenant compte des gestes à faire et des expressions adéquates à la situation. Puis vous allez la représenter devant le groupe.

Situations problématiques



Tu es très fâchée parce que ton mari a quitté son travail et il passe ses journées à regarder la télévision et à boire de la bière. Vous avez trois enfants et ton salaire n'est pas suffisant. Tu lui exprimes ton sentiment.

Tu es très inquiet(e) parce que ton fils de 18 ans fume de la marijuana. Tu as peur qu'il s'adonne à des drogues plus dangereuses. Alors, tu discutes avec lui.

Ton amie a beaucoup grossie. Dans une fête, on se moque d'elle. Tu la défends.

Tu es en train de donner une conférence, un participant te coupe la parole tout le temps. Tu t'énerves et cries.

Tu es dans une réunion, un homme que tu ne connais pas affirme que les femmes conduisent moins bien que les hommes. Tu es féministe et tu donnes ton point de vue.

Ta meilleure amie a bu trop d'alcool dans une réunion. Un inconnu veut la ramener chez elle. Tu ne le permets pas.

≈ Pour aller plus loin, inviter les élèves à créer une liste de conseils qu'ils pourraient donner à un francophone qui ne connaît pas votre culture, votre société. Ils doivent essayer d'expliquer comment un Mexicain réagirait dans une situation problématique et quels comportement(s) devraient éviter le francophone. Par exemple, les gestes à éviter :

- Deux hommes ne se font jamais la bise même s'ils sont amis.
- Ne pas faire plus d'une bise quand on se salue.

3.3. La competencia pragmática.

La competencia pragmática se refiere a la utilización de la lengua teniendo en cuenta algunos principios según los cuales los mensajes deben estar bien organizados, estructurados y ordenados (nivel discursivo) y, para que esto suceda, el aprendiente debe poseer ciertas destrezas para que la interacción sea eficaz (nivel funcional). En un contexto comunicativo, el aprendiente debe adecuar su discurso dependiendo de su interlocutor, del espacio, del tiempo, de la intención, de las normas reguladoras, del canal, etc.

El MCER señala, en las escalas ilustrativas de la competencia del discurso, la importancia de los turnos de palabra en la cual el aprendiente mantiene un discurso adecuado haciendo uso de su turno de palabra. En lo que se refiere a la competencia funcional, tenemos las microfunciones, las macrofunciones y los esquemas de interacción como categorías para el uso funcional del discurso hablado o escrito.

En este sentido, la CNV es una herramienta esencial puesto que intervienen aspectos no verbales esenciales en el discurso como el MCER lo hace notar en los puntos siguientes:

Expresar y descubrir actitudes:

- Factual (acuerdo/desacuerdo)
- Conocimiento (Conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza).
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).

Persuasión:

- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.

Vida social:

- Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

(Consejo de Europa, 2002: 123)

Por ejemplo, si hacemos una cita con unos amigos de la infancia, seguramente podremos llegar de 20 a 30 minutos tarde y estaremos utilizando un vocabulario más familiar recurriendo a expresiones familiares con sus respectivos gestos. En cambio, si estamos en una entrevista de trabajo, tenemos que adaptarnos a la situación llegando a la hora prevista y utilizando expresiones más formales. En la clase de lengua extranjera las actividades lúdicas se puede trabajar en torno a una rica variedad de signos no verbales que van desde la regulación de la expresión corporal (kinésica) hasta la adaptación del espacio y del tiempo (proxémica y cronémica), por ejemplo las dramatizaciones, los juegos de roles, las improvisaciones, los debates, los juegos de mesa, etc.

A continuación veremos una propuesta de los malentendidos culturales.

Malentendus culturels

Durée des activités : 120 min.

Niveau : À partir de B1.

Âge : Adolescents et adultes.

Objectif général : Prendre conscience des différences culturelles pour éviter des malentendus dans le monde francophone et adapter l'attitude pour faire face à une situation problématique.

Objectifs pragmatiques

Adapter son expression et attitude pour faire face à des situations moins courantes.

Commencer, poursuivre et clore une conversation face à face.

Intervenir dans une discussion sur un sujet en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention.

Objectifs linguistiques

Identifier et utiliser les éléments paralinguistiques comme les pauses et les silences.

Objectifs socioculturels

Prendre conscience de l'importance de la gestion du temps pour les Mexicains et les Français.

Stéréotypes des Français et des Mexicains.

Répondre à une situation problématique du monde francophone.

Donner son point de vue concernant les différences culturelles entre leur pays et le monde francophone.

Aspects de la communication non verbale dominante : « cronémica »

Sources :

Soumah-Mis. (2008). «La gestion du temps à la mexicaine». In *Le petit journal*. <http://www.lepetitjournal.com/communaute-mexico/23985-interculturel-la-gestion-du-temps-a-mexicaine-.html> consulté le 30 septembre 2012.

Coulombe, Raymonde. (1994). « Vive la différence ! » (coll. Cahier de français, no. 5) *Des activités de communication orale 1. Fiches à l'intention des professeurs de langue seconde*. Québec. École des langues vivantes. Université Laval.

Silva, Haydée. (2011). « Les maudits Français » (fiche pédagogique, publiée le 12 mai 2011). In *Le jeu en classe de langue*. <http://lewebpedagogique.com/jeuLangue/?s=les+maudits+français> Consulté le 30 septembre 2012.

Matériel à utiliser :

Tableau, fiche d'exercices.

Avant

Activité 1

Démarche

- ≈ Former des équipes de trois ou quatre personnes et demander aux apprenants de compléter le tableau ci-dessous en formulant des phrases sur les différents traits caractéristiques des Mexicains et des Français.
- ≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez former des équipes de trois ou quatre personnes et je vais vous distribuer une feuille. Vous allez compléter le tableau en formulant des phrases sur les différents traits caractéristiques des Mexicains et des Français.

Les Français	Les Mexicains
Sont...	Sont...
Ne sont pas...	Ne sont pas...
Ont...	Ont...
N'ont pas...	N'ont pas...
Aiment...	Aiment...
N'aiment pas...	N'aiment pas...
Pensent...	Pensent...
Ne pensent pas...	Ne pensent pas...
Peuvent...	Peuvent...
Ne peuvent pas...	Ne peuvent pas...

- ≈ Ensuite, proposer à chaque équipe de choisir un porte-parole pour expliquer le choix des phrases. Puis, demander de mettre en commun les propositions de chaque équipe afin de trouver les stéréotypes les plus caractéristiques des Mexicains et Français.
- ≈ Faire un élargissement du domaine francophone en demandant aux apprenants de retrouver d'autres stéréotypes pour les Québécois, les Algériens ou les Belges. Discuter si les stéréotypes sont toujours vraisemblables ou non.

Pendant

Activité 1

Démarche

≈ Lire le texte. Puis, demander aux élèves de répondre aux questions, finalement mettre les réponses en commun avec le groupe.

≈ Dire la consigne initiale.

Vous allez lire le texte suivant et vous allez répondre au questionnaire. Puis nous allons les réviser ensemble.

≈ Après avoir répondu aux questions, inciter les apprenants à réfléchir sur cet article.

≈ Poser des questions.

1-. *Est-ce que vous êtes d'accord avec l'auteur ?*

2-. *Pourquoi ?*

3-. *Quels pays sont plus proches du temps polychromique et lesquels sont plus proches du temps monochromique ?*



INTERCULTUREL - La gestion du temps à la mexicaine

S'il est un paramètre culturel auquel il est, pour nous Français, très difficile de s'adapter, c'est bien la gestion du temps à la mexicaine. Pourtant la flexibilité du temps mexicain peut avoir quelques avantages dans certaines situations.

Dès que l'on parle de données culturelles, il faut accepter la relativité des choses. En effet, si vous écoutez des Scandinaves ou des Allemands parler des Français, ils vont nous décrire de la sorte: *«Toujours en retard, pas sérieux car ils ne respectent jamais les délais, etc.»*

Pourquoi la relativité des choses? Parce que c'est ce que nous pensons des Italiens et à fortiori encore plus des Mexicains !

Il existe deux approches culturelles du temps

Le temps monochronique, est un temps rigide, précis, linéaire, tout est prévu à l'avance, c'est le monde de la planification. Dans ce monde, le temps a une valeur monétaire, on gagne ou l'on perd du temps, le temps c'est de l'argent. Les personnes dites monochroniques sont des personnes qui planifient leur journée précisément et qui vont réaliser leurs tâches une à une en respectant l'ordre dans lequel il est prévu de les faire. C'est le monde des Anglo-saxons, des Germaniques, des Scandinaves.

Puis il y a le temps polychronique, qui est un temps élastique, cyclique. C'est un temps plus flou, moins précis. C'est le monde de l'adaptation aux changements, de la flexibilité de l'agenda, de la mobilité. Les personnes dites polychroniques, sont des personnes qui ont la capacité de gérer plusieurs activités à la fois, de s'adapter au moindre changement, de tâches, de rendez-vous, leur gestion d'agenda permet une plus grande souplesse. C'est le monde latin des pays d'Europe du sud et d'Amérique latine et en particulier des Mexicains.

Ne pas se formaliser des retards

Lorsque vous vous dites que les Mexicains ne sont pas sérieux car ils sont toujours en retard, vous les jugez à travers vos normes françaises qui ne sont plus valables ici au Mexique. Pour bien vivre votre expatriation il est important que vous compreniez plusieurs choses sur le temps mexicain. Au Mexique le temps n'a aucune valeur monétaire, de plus, autre point important, pour les Mexicains le temps n'est pas indexé sur le respect, ce qui est notre cas. Celui qui est en retard manque de respect. Ce n'est pas le cas ici.

Entre eux les Mexicains ne s'excusent pas d'être en retard et personne ne se formalise du retard des autres, sauf nous, car cela ne correspond pas à nos schémas culturels.

Demain est un autre jour

Les programmes et les rendez-vous passent après les relations. *"La personne avec laquelle je suis actuellement est plus importante que ce que je dois faire ensuite, surtout si cette personne est un interlocuteur qui compte pour moi"*. Conséquence, le

reste de la journée sur mon emploi du temps sera décalé. Ce qui compte le plus est le temps présent, demain est une autre histoire, donc la planification fonctionne mal au Mexique, les objectifs à trop long terme seront vite oubliés. Les Mexicains pensent tout, selon l'impact immédiat, le retour rapide. Etant donné que le relationnel est extrêmement fort au Mexique, plus vous serez important professionnellement voir amicalement aux yeux de votre partenaire mexicain, plus il respectera votre temps.

Il est très difficile de s'adapter à ce temps mexicain, très élastique, flexible, car c'est un temps qui nous plonge dans l'incertitude car nous ne sommes jamais sûrs que cela aille se passer comme prévu, d'ailleurs cela ne se passe pas souvent comme prévu !

Mais une fois que l'on accepte cette grande différence, on peut se rendre compte que c'est un temps moins stressant que le nôtre car il permet plus de latitude entre deux rendez-vous ou dans la réalisation des tâches.

Olivier Soumah-Mis (www.lepetitjournal.com/mexico) mardi 19 février 2008

<http://www.lepetitjournal.com/communaute-mexico/23985-interculturel-la-gestion-du-temps-a-mexicaine-.html>

Exercice de compréhension de lecture

1- Cochez la bonne réponse.

- 1- Quelle est la rubrique appropriée qui correspond à ce texte ?
 - Politique
 - Science
 - Société
 - Sport
 - Culture
 - Economie
- 2- Cet article est écrit par :
 - Un Mexicain
 - Un Français
 - Un Germanique
 - Un Scandinave
- 3- Quelle est la fonction de ce document ?
 - Informer
 - Critiquer
 - Inviter
 - Expliquer
- 4- Ce texte est issu...
 - D'une revue
 - D'un journal

- D'un livre
- D'une brochure touristique

2-. Complétez le tableau suivant :

Type de temps	Description	Détails donnés sur cette information	Exemples
Temps monochronique			
Temps polychronique			

3-. Cochez dans la colonne « Vrai » ou « faux ». Justifiez votre réponse en citant une phrase ou une expression du texte.

	Vrai	Faux
1-. Les Mexicains respectent le temps des autres. <i>Justification</i> : _____		
2-. Pour les Français le temps c'est de l'argent. <i>Justification</i> : _____		
3-. Les Mexicains s'excusent toujours quand ils arrivent en retard. <i>Justification</i> : _____		
4-. Les Français qui habitent au Mexique acceptent cette différence culturelle. <i>Justification</i> : _____		
5-. Le temps des Français est plus stressant que le temps des Mexicains. <i>Justification</i> : _____		

Après

Activité 1

Démarche

- ≈ Former deux équipes et distribuer le tableau ci-dessous. Puis, demander aux apprenants d'écrire les points le plus importants afin de discuter sur les différences culturelles.
- ≈ Noter les différences qui existent entre les Français et les Mexicains en vous aidant du tableau suivant. Ensuite, chaque équipe exprimera son opinion, son accord, son désaccord ou ses sentiments. Cette activité aidera les apprenants à savoir dans quel moment ils doivent prendre la parole et laisser son copain la prendre.
- ≈ Dire la consigne.

Vous allez vous diviser en deux grandes équipes. Vous allez compléter la feuille que je vais vous distribuer toute de suite. Vous allez noter les différences qui existent entre les Français et les Mexicains en vous aidant des points à discuter. Ensuite, chaque équipe exprimera son opinion, son accord et son désaccord ou ses sentiments. Attention à la prise de parole, je donnerai la parole à chaque intervenant.

Différences culturelles des Français et Mexicains

Points à discuter	Les Français	Les Mexicains
Caractéristiques physiques		
Relations interpersonnelles		
Gestion du temps		
Loisirs		
Alimentation		
Famille		
Attitude générale		
Coutumes		
Rythme de vie		
Autres		

Conclusión

A través de la historia, la relación del docente con el aprendiente ha tenido diferentes matices. El maestro fue durante mucho tiempo y continúa siendo, en algunas ocasiones, el modelo a seguir: activo, dominante, y a veces autoritario, él explica, traduce y escoge las actividades. Es en principio un docente bien preparado que domina la lengua. Poco a poco, las clases han ido tornándose más amenas con la introducción de objetos e imágenes y, más tarde con la grabadora, el DVD, la computadora, las iPads y las TICE. En los últimos años, el docente es visto principalmente como un guía. La comunicación en LE es ahora más estrecha y los aprendientes conversan más a menudo acerca de temas de su interés, pero no siempre es así. La CNV ha estado presente todo el tiempo, sin embargo pocos docentes han tomado en serio el tema y los efectos suelen ser poco favorecedores.

Como individuos, tenemos un cuerpo que quiere expresarse y comprender al otro tanto a nivel emocional como cultural, pero algunos maestros nos obligan a permanecer en un mundo austero, sin sensaciones. Dar la debida importancia a la CNV ayuda a una mejor asimilación de las cosas. Permite además, aprender a relajarnos cuando estamos tensos, estar de buen humor en lugar de aburridos y cansados, sentirnos en confianza con el docente para plantearle nuestras dudas, fortalece la integración del grupo. Asimismo, podemos entender la cultura del otro a través del conocimiento de expresiones, posturas, gestos, distancias y empleo del tiempo y así evitar malentendidos.

Hemos visto a lo largo del primer capítulo un marco general de la CNV en lo que respecta su origen, clasificación, funciones y aplicación. Según vimos, la CNV ha ido evolucionando en el transcurrir de los años y gracias a diversas disciplinas se ha podido

hacer un estudio serio y sistemático de la CNV, sin embargo, en el ámbito de las lenguas extranjeras, en particular el francés, se han hecho relativamente pocos estudios.

En el segundo capítulo, vimos cómo se aplicó la CNV en los diferentes enfoques convencionales y no convencionales. Así, pudimos darnos cuenta de que la CNV está presente en un sinnúmero de situaciones que van desde el comportamiento del alumno y del profesor, pasando por las diferencias culturales de una comunidad a otra, hasta la utilización de la expresión corporal en una gama amplia de actividades lúdicas y estratégicas.

En el último capítulo, presentamos tres propuestas pedagógicas concretas para abordar la comunicación no verbal. Nos centramos principalmente en las competencias lingüística, sociocultural y pragmática. Debido al cambio de situación laboral ocurrido durante el proceso de realización de esta tesina, no fue posible poner en práctica estas propuestas, como estaba inicialmente previsto. Sin embargo, tengo la firme intención de poner a prueba su eficacia y pertinencia en cuanto sea posible.

En mi opinión, y con base en los elementos expuestos a lo largo de este trabajo, urge constituir una base teórica y metodológica sólida de la CNV aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras donde se tomen en cuenta aspectos personales, afectivos, lingüísticos, estratégicos, pragmáticos y socioculturales. Para esto, me gustaría explorar tres líneas de trabajo:

- 1-. Constituir, junto con otros colegas interesados, un equipo de investigación-acción en torno a la CNV aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras.
- 2-. Elaborar un banco de actividades en relación con la CNV.

3-. Proponer un espacio virtual e interactivo para docentes, donde podamos compartir experiencias en relación con la CNV como herramienta de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Sin duda, un mejor conocimiento de la CNV favorecerá en gran medida la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras así como del sistema educativo en general.

Esperamos que el presente trabajo contribuya a subrayar la importancia de la CNV en la clase de lengua extranjera y aporte pistas útiles para aquellos docentes interesados en aplicarlas en su clase, con miras a que el aprendiente asuma una actitud positiva y activa ante su propio proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Bertocchini, Paola & Costanzo Edvige. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. París: CLE International.
- Besse, Henri. (1985). “Les méthodes pour enseigner/apprendre les langues”. En *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París: Didier/Crédif.
- Caré, Jean-Marc (coord.). (1999). *Le français dans le monde. Apprendre les langues étrangères autrement*. Numéro spécial. París: Hachette/Recherches et applications.
- Cestero Mancera, Ana María. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Clochettebdfugue. (2011). “Les Schtroumpfs 3D. (Bande annonce)”
<http://www.youtube.com/watch?v=yvcT-GVtSNU&feature=BFa&list=PLD98152884F52DD9C> Consultado el 12 de septiembre de 2012.
- Consejo de Europa. (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Coulombe, Raymonde. (1994). “Vive la différence !” (coll. Cahier de français, núm. 5)
Des activités de communication orale 1. Fiches à l'intention des professeurs de langue seconde. Québec: École des langues vivantes. Université Laval.
- Charpentier, Olivier. (2012). “Ces gestes mexicains qui en disent beaucoup”. En *Le petit journal*. <http://www.lepetitjournal.com/societe-mexico/99532-communication-ces-gestes-mexicains-qui-en-disent-beaucoup.html> Consultado el 20 de septiembre de 2012.

- Chastain, Kenneth. (1990) “La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes”. En *Études de linguistique appliquée* núm. 77. París: Didier/Érudition.
- Davis, Flora. (1971/2000). *La comunicación no verbal* (3ª reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.
- Dufeu, Bernard. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. París: Hachette.
- Fornier, Ángel. (1987). *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- French.about.com (s.f.) “Les gestes français”.
<http://french.about.com/library/weekly/aa020901a.htm> Consultado el 20 de septiembre de 2012.
- Germain, Claude. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. (Coll. didactiques des langues étrangères). París: CLE International.
- Girard, Veronique & Chalvin, Marie-Joseph. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. París: Éditions Nathan.
- Guilbault, Christian. (2009). “L'enseignement de la prosodie: traitement actuel et défis pour l'avenir”. En *La revue de l'AQEFLS. Enseignement et acquisition de la phonétique en classe de langue seconde et étrangère*. Volumen 27, no. 1.
- Hymes, Dell H. (1991). *Vers la compétence de communication*. París: Hatier/Crédif.
- Knapp, L. Mark. (1982/1999). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno* (1ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Landshere, Gilbert de & Delchambre, Albert. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. París: Nathan.

- León Gómez, Magdalena. (2008). *Signos no verbales españoles e italianos: estudio contrastivo*.
http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria_Magdalena_Leon.pdf
 Consultado el 25 de febrero del 2012.
- Litersky, Dortmund. (2003). “Les interjections en français”. En *Virgule*, núm. 1 p. 17.
http://do.nw.schule.de/MPG/mpg/_data/2-Les_interjections_en_fran_ais.pdf Consultado el 12 de septiembre de 2012.
- Moirand, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- Parejo, José. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Payet, Adrien. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. París: CLE International.
- Salzer, Jacques. (1984). *La expresión corporal*. Barcelona: Editorial Herder.
- Silva, Haydée. (2008). *Le jeu en classe de langue*. París: CLE International.
- Silva, Haydée. (2011). “Les maudits Français” (fiche pédagogique, publiée le 12 mai 2011).
<http://lewebpedagogique.com/jeuLangue/?s=les+maudits+français>
 Consultado el 30 de septiembre de 2012.
- Soumah-Mis. (2008). “La gestion du temps à la mexicaine”. En *Le petit journal*.
<http://www.lepetitjournal.com/communaute-mexico/23985-interculturel-la-gestion-du-temps-a-mexicaine-.html> Consultado el 30 de septiembre de 2012.
- Zpag.net (s.f.) “Les Schtroumpfs. Les images” Dans BD.
http://www.zpag.net/BD/les_images.htm Consultado el 12 de septiembre de 2012.