

**TESIS DOCTORAL**

***APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN  
NO VERBAL EN ELE. PROPUESTA TEÓRICA Y ESTUDIO  
EMPÍRICO SOBRE LOS GESTOS EMBLEMÁTICOS***

**Autora:** Helena Sofía Belío Apaolaza

**Directora:** Natividad Hernández Muñoz



**Departamento de Lengua Española**

**Área de Lingüística General**

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

Vº Bº de la directora

2018



*A mi familia*



## Agradecimientos

Este trabajo es fruto de la generosidad, el tiempo y la colaboración de muchas personas con quienes he tenido la suerte de encontrarme en el camino. En primer lugar, quisiera agradecer a mi directora, Natividad Hernández, toda su dedicación, disponibilidad, sabiduría y apoyo durante el proceso. No hay palabras suficientes para expresar toda la gratitud y admiración que le tengo.

Al profesor de estadística Javier Otazu, quisiera agradecerle su disposición para resolver mis dudas. Su colaboración ha sido fundamental para poder escoger y desarrollar los análisis adecuados. La ayuda del Departamento de Estudios Hispánicos en *Brown University* también ha sido muy importante para la experimentación, siempre les agradeceré que me permitieran llevarla a cabo, me guiaran en los procesos burocráticos para obtener los permisos necesarios y me ofrecieran todas las facilidades logísticas. Mis compañeras y mentoras en *Simmons University*, Dánisa Bonacic y Lola Peláez, han sido un gran apoyo en el proceso. Especialmente en la última etapa, muchísimas gracias por comprender mi situación, dedicarme el tiempo y por tantos favores. Quisiera mencionar también a las profesoras María Luisa Parra de *Harvard University* y Claudia Sánchez-Gutiérrez de *University of California*, que se han tomado el tiempo de leer la tesis y escribir sus informes tan diligentemente; y a Ana María Cestero, que muy generosamente me envió sus artículos y mostró interés en mi investigación.

A mis amigas de la profesión, María García, Tachi Godoy, Eva Gómez y Carolyn Siegel, muchísimas gracias por todos los cafés, comidas y cenas, por escucharme, leerme y ayudarme en cada una de las dudas que me han surgido. También, no puedo dejar de nombrar a Viki Makri, mi compañera doctoranda, por todo el apoyo y las conversaciones “afectivas” a lo largo de este tiempo. Además, a mis irremplazables amigas de Tafalla, por acompañarme en la distancia, recibirme en cada vuelta con los brazos abiertos y conseguir que parezca que no pasa el tiempo. Me gustaría mencionar también a toda mi familia, que siempre se interesó y preguntó por este trabajo. A todos los referidos en este párrafo, quiero darles las gracias por su colaboración en mi cuestionario y ayudarme a distribuirlo, igualmente a todas las personas anónimas que lo completaron sin otra motivación que colaborar en mi estudio.

Sin duda, el agradecimiento más importante y personal es a mis padres, Javier y Ana, por estar incondicionalmente para todo y por haberme inculcado (y demostrado con su ejemplo) el esfuerzo, la responsabilidad y el trabajo bien hecho. También, por haberme animado

desde el principio a emprender esta aventura, nunca cortarme las alas y motivarme en cada nuevo proyecto. A mi hermano, Íñigo, por su paciencia y por ayudarme siempre en todo lo que surja. Gracias a los tres por creer en mí y hacerme sentir que estáis orgullosos. Por último, pero no menos significativo, quisiera agradecerle esta tesis a Gerardo. Por ser mi actor, traductor, fotógrafo, guionista, programador, lector..., así como por haberme contagiado su pasión en la investigación científica. Gracias también por entenderme, aconsejarme, levantarme en los días más difíciles y celebrar los más alegres.

Finalmente, esta tesis está dedicada a sus verdaderos protagonistas: todos mis estudiantes, gracias por motivarme cada día y despertar mi interés en la investigación sobre el aprendizaje del español. Especialmente, quisiera agradecerles este trabajo a los alumnos que participaron voluntaria y desinteresadamente en el desarrollo de la experimentación, los cuales, a pesar de tener muchas obligaciones y poco tiempo libre, encontraron un hueco para mí en aquellas tardes de invierno.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS EMBLEMAS.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. La comunicación no verbal.....</b>	<b>21</b>
1.1.1. La comunicación no verbal como disciplina.....	21
1.1.2. Definición y elementos constitutivos de la comunicación no verbal .....	23
1.1.3. Características y funciones de los sistemas de comunicación no verbal .....	25
1.1.4. Clasificación de los sistemas de comunicación no verbal .....	27
1.1.4.1. Paralenguaje .....	28
1.1.4.2. Kinésica.....	32
1.1.4.2.1. Naturaleza de la kinésica.....	32
1.1.4.2.2. Clasificación de los signos kinésicos.....	34
1.1.4.2.3. Diferencias culturales kinésicas .....	40
1.1.4.3. Proxémica .....	46
1.1.4.4. Cronémica.....	53
<b>1.2. Los emblemas en la comunicación no verbal.....</b>	<b>57</b>
1.2.1. Conceptualización preliminar .....	57
1.2.2. Aproximación pragmática.....	67
1.2.3. Aproximación sociolingüística .....	72
1.2.4. Aproximación contrastiva.....	77
1.2.4.1. Estudios previos .....	77
1.2.4.2. Propuesta taxonómica.....	83
1.2.5. Aproximación semántico-cognitiva .....	91
1.2.5.1. Teoría de los prototipos .....	92
1.2.6. Conclusiones sobre la naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas...100	
<b>1.3. Acercamientos empíricos a los emblemas .....</b>	<b>107</b>
1.3.1. Modelos de investigación.....	107
1.3.2. Denominación: búsqueda del núcleo semántico .....	111
1.3.2.1. Prueba de reconocimiento y denominación de emblemas con hablantes nativos .....	115
1.3.2.2. Frecuencia en los inventarios kinésicos.....	117
1.3.2.3 Presencia y marca lingüística de las unidades léxicas en diccionarios de la lengua.....	129
1.3.2.4. Identificación del núcleo semántico de los emblemas en la investigación .....	131
<b>1.4. Resumen del capítulo 1 .....</b>	<b>140</b>

<b>CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS EMBLEMAS EN EL AULA DE ELE.....</b>	<b>145</b>
<b>2.1. Enfoques curriculares .....</b>	<b>145</b>
2.1.1. MCRE .....	145
2.1.2. PCIC.....	154
2.1.3. ACTFL y NCSSFL .....	172
<b>2.2. La comunicación no verbal y los emblemas dentro de las competencias comunicativas.....</b>	<b>179</b>
2.2.1. Competencias sociocultural, intercultural y global .....	180
2.2.2. Competencias sociolingüística, pragmática y discursiva .....	191
2.2.3. Competencia lingüística .....	195
2.2.4. Competencia estratégica .....	196
<b>2.3. Metodología didáctica .....</b>	<b>202</b>
2.3.1. Integración y nivelación.....	202
2.3.2. Progresión didáctica y modelos de actividades.....	206
<b>2.4. La evaluación .....</b>	<b>211</b>
2.4.1. Actividades de evaluación en trabajos de CNV .....	211
2.4.2. La evaluación de la CNV en la CCI.....	213
2.4.3. Tipos de evaluación .....	217
2.4.4. La evaluación de la CNV por destrezas .....	219
2.4.5. Instrumentos de evaluación.....	223
<b>2.5. El contexto estadounidense.....</b>	<b>225</b>
2.5.1. Características culturales.....	225
2.5.2. El aula estadounidense .....	233
<b>2.6. Estudios previos sobre el aprendizaje y la evaluación de los emblemas.....</b>	<b>237</b>
<b>2.7. Resumen del capítulo 2 .....</b>	<b>244</b>
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA EXPERIMENTACIÓN.....</b>	<b>249</b>
<b>3.1. Consideraciones generales .....</b>	<b>249</b>
<b>3.2. Descripción de la muestra.....</b>	<b>251</b>
<b>3.3. Descripción de las pruebas del pretest y el postest .....</b>	<b>253</b>
3.3.1. Orden y temporalización.....	253
3.3.2. Emblemas incluidos .....	255
3.3.3. Prueba 1 .....	257
3.3.4. Prueba 2 .....	259
3.3.5. Prueba 3 .....	260
3.3.6. Prueba 4 .....	262
<b>3.4. Variables independientes .....</b>	<b>263</b>
3.4.1. Primera fase.....	263



3.4.2. Segunda fase .....	264
<b>3.5. Instrucción .....</b>	<b>267</b>
3.5.1. Contenidos, distribución y temporalización de las sesiones .....	267
3.5.2. Metodología didáctica.....	272
3.5.3. Descripción y objetivos de las sesiones .....	274
3.5.4. Autoevaluación .....	284
3.5.5. Adaptación de la instrucción a cursos de ELE.....	285
3.5.5.1. Contexto de enseñanza.....	285
3.5.5.2. Contenidos: trabajo fuera del aula, destrezas y competencias.....	287
3.5.5.3. Elementos culturales y variedad intrahispánica.....	288
3.5.5.4. La evaluación.....	290
<b>3.6. Resumen del capítulo 3 .....</b>	<b>291</b>
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>293</b>
<b>4.1. Consideraciones previas.....</b>	<b>293</b>
<b>4.2. Análisis evolutivo.....</b>	<b>293</b>
4.2.1. Resultados por pruebas .....	294
4.2.1.1. Prueba 1.....	295
4.2.1.2. Prueba 2.....	299
4.2.1.3. Prueba 3.....	303
4.2.1.4. Prueba 4.....	306
4.2.2. Resultados globales.....	310
4.2.3. Resultados de la comparación entre pruebas .....	313
4.2.3.1. Entre totales de cada prueba .....	313
4.2.3.2. Entre tipo de emblema .....	316
<b>4.3. Discusión del análisis evolutivo .....</b>	<b>321</b>
<b>4.4. Análisis de la influencia de las variables independientes en el aprendizaje.....</b>	<b>329</b>
4.4.1. Resultados de la primera fase.....	331
4.4.2. Resultados de la segunda fase.....	334
<b>4.5. Discusión del análisis de la influencia de las variables independientes .....</b>	<b>340</b>
<b>4.6. Resumen del capítulo 4 .....</b>	<b>348</b>
<b>CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS TRAS LA EXPERIMENTACIÓN.....</b>	<b>353</b>
<b>5.1. Análisis de la autoevaluación.....</b>	<b>353</b>
5.1.1. Primera parte: nivel de capacidad .....	354
5.1.1.1. Por habilidad intercultural .....	354
5.1.1.2. Por sistema.....	358
5.1.2. Segunda parte: grado de dificultad.....	363

---

5.1.2.1. <i>Por tipo de habilidad intercultural</i> .....	364
5.1.2.2. <i>Por sistema</i> .....	365
5.1.3. Tercera parte: valoración general del curso .....	368
<b>5.2. Interlengua emblemática .....</b>	<b>370</b>
5.2.1. La interlengua en ELE .....	370
5.2.2. Análisis descriptivo de la interlengua en la experimentación .....	374
5.2.2.1. <i>Errores en la forma</i> .....	374
5.2.2.2. <i>Errores en el significado y en los exponentes lingüísticos</i> .....	377
5.2.2.3. <i>Errores en el uso</i> .....	379
5.2.3. Consideraciones pedagógicas .....	382
<b>5.3. Metodología didáctica .....</b>	<b>385</b>
5.3.1. Instrucción diferenciada.....	385
5.3.2. Diferentes habilidades emblemáticas .....	387
5.3.3. Los emblemas y la competencia léxico-semántica .....	388
5.3.4. Integración y nivelación.....	392
5.3.5. Progresión didáctica y tipos de actividades .....	396
5.3.6. Estrategias de aprendizaje.....	402
5.3.6.1. <i>Estrategias cognitivas</i> .....	403
5.3.6.2. <i>Estrategias metacognitivas</i> .....	405
5.3.6.3. <i>Estrategias sociales</i> .....	407
5.3.6.4. <i>Estrategias afectivas</i> .....	408
<b>5.4. Evaluación.....</b>	<b>409</b>
5.4.1. Tipos de evaluación .....	409
5.4.1.1. <i>Según el nivel de ejecución o los elementos considerados para la evaluación</i> .....	409
5.4.1.2. <i>Según las habilidades y destrezas implicadas en las tareas de evaluación</i> .....	410
5.4.1.3. <i>Según el momento de evaluación</i> .....	411
5.4.1.4. <i>Según el agente o responsable de la evaluación</i> .....	412
5.4.2. Pruebas e instrumentos de evaluación .....	413
5.4.2.1. <i>Reflexiones sobre las pruebas del pretest y el postest</i> .....	414
5.4.2.2. <i>Recomendaciones para la creación de pruebas e instrumentos de evaluación</i> .....	419
5.4.2.3. <i>Modelos de rúbricas de evaluación</i> .....	425
<b>5.5. Resumen del capítulo 5 .....</b>	<b>428</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>433</b>
Conclusiones teóricas.....	433
Conclusiones sobre la investigación empírica .....	448

---

Conclusiones pedagógicas .....	455
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>463</b>
Obras citadas.....	463
Audiovisuales.....	488
<b>ANEXOS.....</b>	<b>493</b>
Anexo I. Análisis de la identificación de los emblemas en hablantes nativos .....	493
Anexo II. Representación del emblema /dinero/ en los inventarios kinésicos.....	509
Anexo III. Consulta de las unidades léxicas asociadas a los emblemas en los diccionarios de la lengua.....	517
Anexo IV. Informe de consentimiento firmado por los participantes de la experimentación.....	621
Anexo V. Pruebas de evaluación del pretest y del postest en la experimentación.....	623
Anexo VI. Materiales didácticos de la experimentación .....	629
Anexo VII. Significaciones estadísticas del análisis cuantitativo .....	671

#### **CONTENIDO DEL CD**

- Tesis doctoral en PDF
- Vídeos de las actividades de la instrucción que no están en línea
- Vídeos de las pruebas 3 y 4 del pretest-postest
- *Learning and Evaluation of Nonverbal Communication in Spanish as a Foreign Language. Theoretical Proposal and Empirical Study about Emblematic Gestures. Summary and Conclusions*



## INTRODUCCIÓN

La descodificación completa del mensaje en las interacciones comunicativas se produce cuando el receptor comprende no únicamente los elementos verbales sino también los no verbales. Birdwhistell (1952) señala que el 35% de la información nos llega a través del canal verbal mientras que el 65% restante se transmite por signos no verbales. Mehrabian (1972), por su parte, establece que solo el 7% proviene de signos verbales, mientras que el 38% depende del paralenguaje y el 55% de la expresión facial. Según Cestero (2017b: 5), los signos no verbales están presentes en todos los actos de comunicación y su interpretación es fundamental para poder descifrar correctamente el mensaje comunicativo. A este respecto, Poyatos denomina la *triple estructura de la comunicación*, al “continuo verbal paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas” (1994a: 130). Además, los mensajes transmitidos por esa triple estructura formada por elementos verbales, kinésicos y paralingüísticos, pueden ser modificados y matizados por signos proxémicos y cronémicos (Cestero, 2017a: 1114). Todo ello manifiesta la gran relevancia de la comunicación no verbal en la coestructuración de la comunicación humana.

Como ejemplo de lo anterior se puede pensar en la interpretación de la ironía en el mensaje comunicativo: su significado no podría captarse sin recursos no verbales como la entonación o los gestos. Otro ejemplo lo encontramos en la interacción escrita: en algunas ocasiones, las conversaciones a través de mensajes de texto pueden conducir a malentendidos causados por la falta de recursos propios de la comunicación no verbal. De hecho, la aplicación móvil *WhatsApp* cuenta con una infinidad de emoticonos con diferentes expresiones faciales que están, precisamente, para suplir las limitaciones de los signos verbales. Además, esta aplicación añadió posteriormente las notas de voz, donde, además del lenguaje verbal y las expresiones faciales, sus usuarios pueden valerse de recursos paralingüísticos como la entonación o el silencio. En este sentido, también se puede reflexionar sobre las llamadas telefónicas donde no media el canal visual, en muchas ocasiones resultan difíciles de seguir porque no se percibe la expresión facial y otros gestos que acompañan al discurso del interlocutor. Es más, para un estudiante de una lengua extranjera, comunicarse por teléfono es una tarea complicada porque valerse de la observación de la comunicación no verbal del emisor es una estrategia fundamental para captar el significado del mensaje. De hecho, las conversaciones telefónicas no aparecen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en un nivel A1, y en el primer nivel donde se

incluyen, el A2, se restringen a contenidos preparados o predecibles (Instituto Cervantes, 2006).

En relación con lo anterior, Cestero (2017a: 1114) subraya la importancia de los signos no verbales en la comunicación intercultural y, por lo tanto, en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (en adelante L2/LE) ya que para que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa completa deberán dominar no solo los signos verbales, sino también los no verbales. No obstante, tal y como esta autora manifiesta, a pesar de la trascendencia de estos signos, el conocimiento del que se dispone en la actualidad sobre los elementos no verbales es fragmentario y limitado, lo cual ha repercutido también en el lugar que ocupan en las clases de L2/LE.

La primera vez que reflexioné sobre la importancia de la comunicación no verbal (a partir de ahora CNV) fue durante un verano en Australia. Por ese entonces acababa de licenciarme en Filología Hispánica y decidí viajar con el propósito de mejorar mi inglés. Mientras me encontraba en Byron Bay, uno de los pueblos australianos con más turismo internacional, Keiko, mi compañera de piso japonesa, un día llegó de sus clases de inglés angustiada porque llevaba un tiempo observando a su profesor haciendo un gesto que ella no entendía. El gesto en cuestión, el equivalente a las comillas, la estuvo perturbando durante, por lo menos, dos semanas (años después descubrí que en Japón tienen un gesto similar que significa ‘fantasma’, entonces verdaderamente entendí la preocupación que Keiko estaba experimentando). Cuando traté de explicarle cuándo y cómo se realizaba, el cómo (la forma) me resultó sencillo, mientras que el cuándo (el significado, los usos discursivos, el contexto, etc.) me supuso una larga reflexión previa. Por el contrario, si bien Keiko interiorizó rápidamente cuándo realizarlo, el cómo le resultó más complicado. Cuando un niño aprende una palabra nueva, intenta utilizarla tantas veces como puede para comprobar su significado en el uso, así, mi compañera japonesa utilizaba las comillas continuamente, pero su realización no era natural, ya que primero producía la palabra con la que quería asociarlas y, después, realizaba el gesto, siempre seguido de una risita y una mirada cómplice en búsqueda de mi aprobación.

Esos días con Keiko marcaron un antes y un después en mi concepción de la comunicación humana y la comunicación intercultural, así como de la enseñanza de una lengua extranjera: posteriormente empecé a cuestionarme por qué en ninguna de mis clases de L2/LE (había estudiado inglés, euskera, italiano y ruso) me habían enseñado, o siquiera mencionado, la CNV y las posibles diferencias entre mi lengua materna y la lengua meta. Esta experiencia motivó la selección del tema para mi Trabajo Fin de Máster, *La comunicación no verbal en*

*ELE*, donde puse de manifiesto la falta de atención a la CNV en las clases de lenguas extranjeras a pesar de su gran importancia en los intercambios comunicativos entre diferentes culturas. Este vacío curricular lo seguí experimentando en mis años como docente de *ELE* en Estados Unidos. A pesar de las grandes diferencias no verbales entre Estados Unidos y las culturas de los países de Latinoamérica y España, los materiales disponibles no incluyen prácticamente nunca los signos no verbales (generalmente solo se incorporan los que intervienen en saludos y despedidas) y, si aparecen, simplemente se señalan como curiosidad cultural pero sin ser integrados dentro de un proceso significativo de aprendizaje. Por ello, decidí crear mis propios materiales para suplir esa carencia. Para ese cometido, realicé una exhaustiva búsqueda de estudios teóricos y empíricos en los que fundamentar mis prácticas didácticas, pero percibí que, al igual que sucedía en los materiales curriculares, la atención que ha recibido la enseñanza de la CNV por parte de los investigadores y, específicamente en el contexto donde me encuentro –EE.UU.–, era también escasa.

Así, esta tesis surge motivada por una necesidad didáctica de conocer y fundamentar la enseñanza de la CNV en las clases de *ELE*. Dado que los límites de un trabajo doctoral deben ser altamente precisos, no podíamos estudiar todos los signos no verbales. Entonces, regresé al origen de mi “despertar no verbal” –los días que pasé con Keiko– y decidí centrar mi investigación en los gestos y, más concretamente, en los gestos emblemáticos o emblemas, los cuales pueden definirse sucintamente como actos kinésicos que poseen una correspondencia léxica directa en la lengua verbal y cuya interpretación no es ambigua dentro de la comunidad de habla que comparte la asociación significado-significante correspondiente. Por ejemplo, el gesto que se realiza girando el dedo índice alrededor de la sien, cuyo significado es ‘estar loco’, es un emblema. Dentro de estos gestos, como se verá a lo largo de este trabajo, existe una gran variación no solo intercultural, sino también intracultural, esto es, entre miembros que comparten una misma lengua e, incluso, cultura.

De esta manera, el objetivo principal de esta tesis es describir y analizar con la mayor profundidad posible el proceso de aprendizaje de los emblemas en *ELE*. A partir de lo anterior, surgen tres grandes objetivos en torno a los cuales se erige nuestro trabajo: un objetivo teórico, un objetivo empírico de investigación en el aula y un objetivo pedagógico.

El objetivo teórico nace motivado por la necesidad de conocer la naturaleza lingüístico-comunicativa de estos gestos para así poder llevar a cabo posteriormente una descripción y análisis del aprendizaje de manera rigurosa y fundamentada teóricamente. Las preguntas de investigación de las que partiremos para poder cubrir las necesidades teóricas de este

trabajo son las siguientes: ¿cuál es la naturaleza lingüística de los emblemas?, en otras palabras, ¿qué elementos semiótico-discursivos tienen lugar en la configuración de estos gestos?; ¿qué actos y funciones desempeñan los emblemas en la comunicación?; ¿existen diferencias sociolingüísticas en su uso?; ¿qué categorías contrastivas pueden determinarse para establecer las diferencias inter e intraculturales? y, en relación con lo anterior, ¿qué elementos marcan que un emblema pertenezca a una categoría u otra?; ¿qué provoca que diferentes realizaciones kinésicas sean interpretadas como un mismo emblema por parte de un grupo de hablantes?, es decir, ¿qué rasgos kinésicos se perciben como constituyentes de cada gesto emblemático?; ¿qué fenómenos cognitivos experimenta un hablante extranjero a la hora de percibir y categorizar estos gestos de la lengua meta?; ¿cómo se puede denominar a los diferentes emblemas para referirse a ellos de una forma eficiente y sistemática en las investigaciones? y, a propósito de esto último, ¿cómo se puede determinar la base semántica de estos gestos?

Además de responder a las anteriores preguntas sobre la naturaleza lingüística de los emblemas, como objetivo teórico de esta tesis también buscamos compendiar y analizar los trabajos dedicados a estudiar la enseñanza de estos gestos en las clases de L2/LE, por lo que también realizaremos una conceptualización sobre las teorías pedagógicas que nos permita conocer cómo se trata la enseñanza de estos signos en los enfoques curriculares y en los trabajos existentes sobre metodología didáctica de la CNV.

El cumplimiento del objetivo teórico nos ayudará a diseñar el estudio que desarrollaremos como parte del segundo objetivo de esta tesis. La investigación en el aula tratará de entender los mecanismos subyacentes en el aprendizaje de los emblemas por estudiantes de ELE, valorar los instrumentos de evaluación más adecuados y encontrar los factores externos que condicionan ese aprendizaje. Puesto que esta doctoranda es docente universitaria en Estados Unidos, nos centraremos en ese contexto geográfico y educativo. Las preguntas de investigación de las que partirá nuestro estudio empírico son las siguientes: ¿pueden aprenderse los emblemas de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión?; ¿cómo se puede evaluar ese aprendizaje?; ¿el tipo de prueba de evaluación influye a la hora de observar el aprendizaje?; ¿hay una diferencia de aprendizaje en los emblemas según su tipología contrastiva?; ¿qué factores influyen en el aprendizaje de estos gestos?

A partir de los hallazgos teóricos y empíricos, surge el tercer objetivo de este trabajo, el objetivo pedagógico. Así, pretendemos reflexionar sobre las prácticas didácticas relacionadas con los emblemas, para lo cual realizaremos una serie de consideraciones



metodológicas sobre la enseñanza-aprendizaje-evaluación de estos gestos. Este objetivo se cumplirá tratando de contestar a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo deben integrarse y nivelarse los gestos emblemáticos en las clases de ELE?; ¿qué principios metodológicos deben tenerse en cuenta para esa integración y nivelación?; ¿qué progresión didáctica debe seguirse?; ¿qué tipos de actividades son las más adecuadas para su aprendizaje?; ¿cómo deben presentarse los emblemas a los estudiantes? y, en relación con lo anterior, ¿qué es más adecuado, una presentación aislada o en contexto?; ¿con qué competencias de la lengua se relacionan los emblemas?; ¿qué tipo de estrategias deben emplearse para facilitar y maximizar el aprendizaje de estos gestos?; ¿cuál es el método de evaluación más adecuado para medir ese aprendizaje?; ¿qué factores hay que tener en cuenta para asegurar una evaluación lo más objetiva posible?; y, ¿qué instrumentos son los más apropiados para llevar a cabo esa evaluación?

Para cumplir estos objetivos, la tesis está estructurada en tres partes: la propuesta teórica (capítulos 1 y 2), la investigación empírica (capítulos 3 y 4) y las propuestas e implicaciones pedagógicas (capítulo 5). A continuación, se describe el contenido de cada uno de los capítulos, así como el resto de los apartados que componen el documento completo.

El primer capítulo está dedicado a hacer un recorrido por la disciplina de la CNV desde un enfoque orientado al campo de la lingüística. Para ello, se recogen las principales características de los sistemas de CNV primarios (kinésica y paralenguaje) y secundarios o culturales (proxémica y cronémica). También se incluyen ejemplos de diferencias interculturales que deberán tenerse en cuenta en las clases de L2/LE. En la segunda parte, se profundiza en el signo no verbal en el que se centra este trabajo, los emblemas. Para ello, se ofrece una conceptualización preliminar donde se revisan y sintetizan los trabajos teóricos sobre este signo. Seguidamente, se lleva a cabo una aproximación a los emblemas desde diferentes dimensiones lingüísticas: la pragmática, la sociolingüística, la contrastiva, donde se elabora una propuesta taxonómica, y la semántico-cognitiva, donde se aborda la teoría de los prototipos. Esta parte finaliza con una sistematización de lo expuesto anteriormente que permite extraer conclusiones sobre la naturaleza lingüístico-comunicativa que conforma los emblemas. En tercer lugar, este primer capítulo se acerca a este signo no verbal desde un punto de vista empírico: se compendian los modelos de investigación establecidos por otros autores para estudiar los signos no verbales y se elabora una propuesta metodológica de investigación para la búsqueda del núcleo semántico de los emblemas. Por último, poniendo

en práctica la propuesta, se determina el núcleo semántico de los emblemas incluidos en la experimentación de los capítulos 3 y 4.

El segundo capítulo aborda la CNV y los emblemas desde un punto de vista aplicado a la enseñanza de ELE. Para ello se analiza la presencia de los signos no verbales en los enfoques curriculares para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. A continuación se describe la trascendencia de los signos no verbales en las competencias comunicativas. Ese apartado servirá como prefacio al siguiente, el cual profundiza en la metodología didáctica para la enseñanza de la CNV y los emblemas en ELE. Ahí, se presentan las propuestas, orientaciones y reflexiones de diversos autores, por un lado, sobre la nivelación y la integración de los signos no verbales en las clases y los cursos de español y, por otro lado, sobre las prácticas y secuencias didácticas más adecuadas para conseguir la adquisición. Para tratar el tema de la evaluación de la CNV se analizan los trabajos previos de CNV donde se han incluido actividades de evaluación como parte de secuencias didácticas; se sitúa a los signos no verbales en la evaluación de las diferentes habilidades interculturales y las destrezas orales; se consideran diferentes tipos de evaluación; y se recogen una serie de indicaciones para crear rúbricas que permitan obtener una evaluación de la CNV lo más objetiva posible. Después, se explora el contexto estadounidense, por un lado, ahondando en las diferencias culturales no verbales entre ese país y los países hispanohablantes<sup>1</sup> y, por otro lado, describiendo las características humanas e instrumentales del aula estadounidense. Por último, un sexto apartado revisa y analiza las investigaciones que han estudiado el aprendizaje y la evaluación de la CNV y los emblemas en las clases de L2/LE y que pueden servir como modelos para el estudio empírico llevado a cabo en los siguientes capítulos.

La segunda parte de la tesis doctoral, dedicada a la investigación empírica sobre el aprendizaje y la evaluación de los emblemas en el aula, la componen los capítulos tercero y cuarto. El primero de ellos describe la metodología diseñada para la experimentación en el aula. Posee un diseño cuasiexperimental intra-sujetos que consiste en un pretest compuesto de varios instrumentos de medición, un periodo de instrucción y un postest, todos ellos elaborados íntegramente por la autora ex profeso para la investigación. A lo largo del capítulo se describen el grupo de estudio, las cuatro pruebas de evaluación (destrezas implicadas, tipos de prácticas, formas sociales, actividades y temporalización) del pretest y

---

<sup>1</sup> En este caso, nos referimos a países hispanohablantes como aquellos donde el español es la primera lengua oficial, es decir, todos los países de Hispanoamérica y España. No obstante, es importante mencionar que Estados Unidos también es un país hispanohablante, puesto que el 18,1% de su población es hispana y en 2017 se registraron 41 millones de hablantes de español (Hernández y Moreno-Fernández, 2018).

<sup>2</sup> Cabe aclarar que los ejemplos que se presentan a continuación parece que consideran *tono de voz* como

del postest, los emblemas incluidos en la instrucción y las variables independientes consideradas. En relación con el desarrollo de la instrucción, se explica la metodología didáctica aplicada, la progresión didáctica y los contenidos incluidos en cada sesión. Por último, se exponen una serie de consideraciones para adaptar la instrucción a futuros cursos de ELE.

El análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en la experimentación se lleva a cabo en el capítulo cuatro. Este se divide en dos partes: el análisis evolutivo y el análisis de la influencia de las variables independientes en el aprendizaje. En el análisis evolutivo se comprueba si existe una mejora del pretest al postest tras la instrucción, sin tener en cuenta factores externos que hayan podido influir en el aprendizaje. En esta primera parte se compara también la evolución, por un lado, entre las cuatro pruebas que constituyen el pretest y en el postest y, por otro lado, entre los diferentes tipos de emblemas incluidos. Los resultados obtenidos se pondrán en relación con la naturaleza de las pruebas y las características de cada tipo de emblema. En la segunda parte del análisis se exploran los factores externos que hayan podido influir en el aprendizaje de los gestos emblemáticos. Esta parte se divide en dos fases: en la primera, se analizan los factores que formaban parte de la hipótesis de investigación; en la segunda, se realiza un análisis con factores que no se habían considerado previamente. A continuación, los resultados obtenidos se vinculan a las teorías y estudios del aprendizaje de una L2/LE.

El quinto y último capítulo constituye un desarrollo de las aportaciones pedagógicas extraídas de los resultados y las conclusiones de los anteriores capítulos. Las dos primeras secciones presentan un análisis descriptivo de dos elementos de la experimentación que no habían sido concebidos dentro de los objetivos originales de esta tesis pero que resultan trascendentales para el desarrollo: la autoevaluación y la interlengua emblemática. En primer lugar, la autoevaluación complementará desde un punto de vista introspectivo el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el pretest y el postest. En segundo lugar, la interlengua emblemática contribuirá a entender los procesos psicológicos/cognitivos que se desarrollan en el aprendizaje, ya que a partir de ella se podrán establecer tres etapas en la identificación y en la producción de los emblemas. Tras estos dos primeros apartados, partiendo de las contribuciones procedentes de todo el desarrollo de la tesis, se ofrecen una serie de consideraciones pedagógicas sobre la metodología didáctica para la enseñanza y la evaluación de los emblemas en ELE.

Para terminar, se recogen las conclusiones generales donde se retoman las preguntas de investigación y los objetivos expuestos en la presente introducción. Estos se relacionan con

los hallazgos encontrados a lo largo del trabajo y se valoran las principales aportaciones derivadas de su cumplimiento. Además, se proponen nuevas líneas de investigación que sigan contribuyendo al estudio, tanto teórico como aplicado, de los emblemas en la enseñanza de L2/LE. El trabajo lo cierra el apartado de las referencias bibliográficas y los anexos que se citan a continuación:

- I. Análisis de la identificación de los emblemas en hablantes nativos
- II. Representación del emblema /dinero/ en los inventarios kinésicos
- III. Consulta de las unidades léxicas asociadas a los emblemas en los diccionarios de la lengua
- IV. Informe de consentimiento firmado por los participantes de la experimentación
- V. Pruebas de evaluación del pretest y del postest en la experimentación
- VI. Materiales didácticos de la experimentación
- VII. Significaciones estadísticas del análisis cuantitativo

Con todo ello, esta tesis doctoral pretende realizar una aportación significativa a la investigación del campo tan apasionante y, sin embargo, tan poco explorado desde el punto de vista empírico, de la comunicación no verbal en la enseñanza del español como L2/LE. Esperamos que el lector nos acompañe con el mismo entusiasmo con el que comenzamos este trabajo.

# CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS EMBLEMAS

## 1.1. La comunicación no verbal

### 1.1.1. La comunicación no verbal como disciplina

Las primeras referencias a signos no verbales se encuentran en diferentes obras clásicas latinas y griegas, así como en tratados filosóficos, médicos, antropológicos, sociales, históricos y lingüísticos de siglos pasados (Cestero, 1999:11; 2004: 594). No obstante, la primera obra conocida dedicada exclusivamente a la comunicación no verbal es *The Expression of Emotion in Man and Animals*, un libro donde Darwin (1872) recogió una extensa teoría sobre las expresiones faciales en humanos y el mundo animal. El psiquiatra Kretschmer (1925) con su trabajo *Physique and Character* y el psicólogo Sheldon (1940) con su obra *The Varieties of Human Physique* sentaron las bases de trabajo acerca de tipos corporales. Efron (1941), por su parte, comenzó el estudio del comportamiento gestual desde un punto de vista cultural.

Los primeros en utilizar el término *comunicación no verbal* fueron el psiquiatra Ruesch y el fotógrafo Kees en su libro *Nonverbal communication: Notes on the Visual Perception of Human Relations* (1956). Sin embargo, la disciplina que hoy en día se conoce como *comunicación no verbal* surgió en los años cincuenta a partir de las obras de los antropólogos Birdwhistell, *Introduction to kinesics* (1952), y Hall, *The silent language* (1959), quienes presentaron sus estudios sobre kinésica (Birdwhistell), proxémica y cronémica (Hall) (Cestero, 1999: 12). Posteriormente, se organizaron diferentes conferencias y simposios como la “Conferencia sobre Paralingüística y Kinésica” organizada por Sebeok en Indiana University (1963), o las reuniones de la *Royal Society of England* durante los años sesenta, presididas por Thrope, para definir la naturaleza de la CNV. Las discusiones surgidas en estos últimos encuentros condujeron a la creación de un volumen (Hinde, 1972) con trabajos sobre el tema desde diferentes disciplinas: la historia del arte (Gombrich), la antropología (Leach), la etología (Eibl-Eibesfeldt), la psicología (Argyle y Blotorn Jones), la lingüística (Crystal) y la zoología (Thrope) (Poyatos, 1994a: 18).

A partir de los años 80, la disciplina fue adquiriendo más atención e interés por parte de los investigadores. En el ámbito internacional, Poyatos organizó simposios sobre CNV en diferentes materias como la fonética (IASPS, 1977), antropología y etología (IUAA, 1978,

1983, 1988), psicología (IUP, 1980), psicología aplicada (IAAP, 1982, 1986, 1994), sociología (1978), lingüística (IAL, 1982), lingüística aplicada (AILA, 1990, 1993) y semiótica (IASS, 1979) (Poyatos, 1994a: 19-20).

Knapp (1980), por su parte, recogió y resumió los trabajos que se habían realizado desde los años cincuenta hasta los años ochenta al respecto, donde clasificó los elementos no verbales dentro de las siguientes categorías: el entorno (como el medio natural o el diseño arquitectónico), el territorio y el espacio personal, la apariencia física y la ropa, el movimiento del cuerpo y la postura, los efectos de la conducta táctil, las expresiones faciales, la conducta visual y las señales vocales que acompañan a las palabras habladas.

Como se puede comprobar, la CNV adopta desde sus orígenes un enfoque interdisciplinar muy heterogéneo. En la materia que nos atañe, la lingüística, cabe destacar el *análisis de la conversación*, campo que a partir de 1975 comenzó a estudiar también las actividades no verbales, específicamente “los elementos paralingüísticos y kinésicos relacionados con los mecanismos conversacionales o la estructuración interna de la interacción comunicativa” (Cestero, 1999: 13). En la actualidad, en el ámbito de lingüística hispánica, ordenados alfabética y cronológicamente, destacan los trabajos de Cestero (2004; 2006; 2016; 2017a; 2017b), Méndez Guerrero (2014; 2016), Monterubbianesi (2011; 2013), Nascimiento Dominique (2005; 2008a; 2008b; 2012), Payratò (2001; 2003; 2008), Poyatos (2003; 2004; 2017; 2018) y Schmidt (2013).

Es precisamente esta heterogénea tradición en el estudio de la CNV uno de los motivos de la dificultad de sentar unas bases teóricas sólidas que posibiliten su estudio sistemático. A este respecto, Cestero (2004) señala lo siguiente:

La dificultad metodológica que entraña la investigación sobre comunicación no verbal y la heterogénea tradición que tiene su estudio, como acabamos de repasar, son las principales causantes de que hoy en día no contemos con una base teórica sólida que nos permita saber, con propiedad, qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funcionan, pero gracias a los estudios realizados tenemos la certeza de que los signos no verbales constituyen una parte sustancial de la comunicación humana. Es cierto que la investigación sobre comunicación no verbal se encuentra aún en fase de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas. (Cestero, 2004: 595)

La afirmación de esta autora pone de manifiesto la urgencia por continuar estudios sobre CNV que nos permitan entender y explicar su naturaleza, así como trabajos que contribuyan a la identificación, descripción y clasificación de los signos no verbales. Estos estudios son necesarios también para poder llevar a cabo investigaciones rigurosas en lingüística aplicada, como es el caso de la enseñanza de L2/LE –disciplina en la que se enmarca esta

tesis– pues deberemos servirnos de una base teórica bajo la que construir nuestras investigaciones empíricas.

A lo largo de este capítulo trataremos de contribuir a este asunto, por un lado, desde una aproximación de corte teórico, donde partiremos de una descripción general de los diferentes sistemas de CNV para llegar a una conceptualización del emblema como unidad de CNV y, por otro lado, desde un acercamiento empírico al estudio de estos gestos.

### **1.1.2. Definición y elementos constitutivos de la comunicación no verbal**

La gran diversidad en el estudio de la CNV es la causa también de las múltiples definiciones que ha recibido desde los orígenes de la disciplina. De acuerdo con las características de este trabajo, nos parece oportuno recoger las definiciones de los dos estudiosos de CNV más reconocidos en el ámbito de la lingüística hispánica: Fernando Poyatos y Ana María Cestero. El primero, desde un enfoque más interdisciplinar, considera que la CNV son “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (Poyatos, 1994a: 17). También precisa posteriormente lo siguiente:

Sin embargo, desde un punto de vista más estricto, es cierto que la comunicación no verbal puede entenderse sólo como la actividad tripartita del discurso, todo lo más desarrollada a su vez en las dos dimensiones del espacio y el tiempo, los cuales determinan actitudes (por nuestra conceptualización y estructuración de ambos) estudiadas como proxémica y cronémica respectivamente. (Poyatos 1994a: 17)

Cestero (2004), por su parte, a pesar de que no señala explícitamente que se trate de una definición, sintetiza muy acertadamente los elementos que constituyen la CNV:

Con la expresión *comunicación no verbal* se alude, generalmente, a la forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos. Se incluyen en ella, por lo tanto, todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, esto es, los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica. (Cestero, 2004: 594)

En las palabras de esta autora podemos observar que se establecen dos tipos de elementos constitutivos. Por un lado, los signos y sistemas de signos culturales, a los cuales define como “el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que comunican” (Cestero, 1999: 16). Este grupo lo forman aspectos como la apariencia física (el pelo, la estatura o el volumen corporal) o el uso de artefactos (perfumes, ropa o maquillaje). Por otro lado, los sistemas de CNV, esto es, el conjunto de

signos que conforman los sistemas paralingüístico (cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, o pausas y silencios), kinésico (gestos, maneras y posturas), proxémico (el espacio y el contacto físico) y cronémico (concepción y estructuración del tiempo). De los anteriores, tanto Poyatos (1994a; 1994b; 2017) como Cestero (1998; 1999; 2004; 2017a) distinguen entre sistemas primarios, también denominados básicos, como son el paralingüístico y el kinésico, y sistemas secundarios o culturales, el proxémico y el cronémico. Esta categorización se establece en base a que los primarios están implicados directamente con la comunicación humana y co-existen con el componente verbal de la lengua. Los secundarios, en cambio, “actúan, generalmente, modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos [lenguaje, paralenguaje y quinésica] o independientemente, dando información social y cultural” (Cestero, 2004: 596).

Según Poyatos, los sistemas primarios constituyen la *estructura triple básica del discurso*, la cual es una *actividad verbal-paralingüístico-kinésica* que puede aparecer de tres formas diferentes: (1) los tres elementos simultáneamente, (2) alternamente, donde el paralenguaje y/o la kinésica pueden actuar como sustituto sintáctico del lenguaje verbal alternando con las palabras en la misma frase y (3) el paralenguaje y/o la kinésica aparecen de manera independiente del lenguaje verbal (Poyatos, 1994a: 133-164). Como señalan Aguado y Nevares (1996: 144, *apud* Cestero, 2004: 127): “los canales verbal y no verbal no son independientes uno de otro, sino, más bien, se complementan y son utilizados a un tiempo”. En este sentido, Poyatos (1994a: 144-147; 2017: 23-24) profundiza en las posibles combinaciones de los signos verbales y los no verbales primarios, donde no solo incluye los elementos que intervienen, sino también el grado de importancia que poseen. A continuación, resumimos las diferentes realizaciones dentro de la *estructura triple básica del discurso* establecidas por este autor:

- Lenguaje verbal solo: el lenguaje verbal aparece de una manera neutra. En este caso, Cestero (2004: 597) señala que “es imposible comunicar verbalmente sin emitir, a la vez, signos no verbales paralingüísticos y quinésicos, consciente o inconscientemente”. Por ello, entendemos que en esta categoría se incluirían los actos comunicativos donde los signos no verbales (como la entonación o la expresión facial) adquieren un carácter neutro en cuanto a que no añaden información o modifican significativamente el mensaje que transmiten los signos verbales.
- Lenguaje verbal-paralenguaje: el lenguaje verbal se da con paralenguaje, pero el verdadero significado reside en la parte verbal.



- Lenguaje verbal-kinésica: el lenguaje verbal aparece con elementos kinésicos.
- Lenguaje verbal-paralenguaje-kinésica: construcciones que se forman con los tres sistemas.
- Paralenguaje solo: los elementos paralingüísticos se presentan solos, como puede ser una risa o un suspiro.
- Paralenguaje-lenguaje verbal: el paralenguaje se produce con elementos verbales pero el primero es más notable y significativo.
- Paralenguaje-kinésica: la kinésica aparece con elementos paralingüísticos, donde estos últimos son más importantes en el mensaje comunicativo.
- Kinésica solo: los elementos kinésicos, como gestos, se producen aisladamente y transmiten un significado.
- Kinésica-paralenguaje: la kinésica se presenta con elementos paralingüísticos, pero la primera tiene más importancia en el acto comunicativo.
- Kinésica-lenguaje verbal: el contenido verbal se produce con elementos kinésicos, los cuales son la parte más significativa del mensaje.

Debido a la disciplina en la que se enmarca esta tesis, seguidamente nos limitaremos a realizar un recorrido por las características que conforman los sistemas de CNV, primarios y secundarios, ya que estos son los que están más relacionados con el ámbito de la lingüística en general y con el objetivo aplicado de este trabajo en particular, pues serán los que posteriormente incluiremos en nuestra investigación (véase el capítulo 3. *Metodología de la experimentación*). Mientras que los signos y sistemas de signos culturales, como son el uso de artefactos o el aspecto físico, merecen aproximaciones conceptuales desde otras disciplinas diferentes a la lingüística.

### **1.1.3. Características y funciones de los sistemas de comunicación no verbal**

Como hemos explicado en el apartado anterior, los sistemas de CNV pueden dividirse en básicos o primarios (paralenguaje y kinésica) y en secundarios o culturales (proxémica y cronémica). A pesar de que conforman diferentes categorías con sus correspondientes singularidades, todos los signos no verbales pertenecientes a estos sistemas comparten una serie de características y funciones que los definen como tal. Estas propiedades han sido extensamente expuestas por Poyatos (1994a; 2017), desarrolladas y ampliadas por Cestero (1999: 30-31; 2004: 597-599; 2017a: 1054-1057). A continuación presentamos los aspectos principales de las aportaciones de esta autora al respecto.

En primer lugar, los signos no verbales pueden comunicar activa o pasivamente, lo cual permite que los empleemos conscientemente pero también inconscientemente. Por ejemplo, cuando queremos preguntar o exclamar escogemos activamente una entonación determinada, por lo que utilizamos de manera consciente el recurso paralingüístico de la entonación. Cuando nos ponemos nerviosos y realizamos movimientos corporales específicos, como tocarnos la nariz o titubear, probablemente estemos utilizando los signos no verbales inconscientemente, de manera que comunicamos de forma pasiva nuestro estado de nerviosismo (Cestero, 2017a: 1054). A propósito de lo anterior, serían muy interesantes futuros estudios donde se realizaran investigaciones cuantitativas o cualitativas que analizaran el grado o frecuencia en las dicotomías de comunicación activa/consciente-pasiva/inconsciente en los diferentes sistemas de CNV y sus signos no verbales, ya que dentro de cada sistema podemos encontrar diferentes posibilidades: por ejemplo, en el sistema kinésico, los emblemas (sobre los cuales profundizaremos en el apartado 1.2. *Los emblemas en la comunicación no verbal*) son signos no verbales cuyo uso es activo y probablemente consciente, mientras que gestos exteriorizadores (véase el subapartado 1.1.4.2. *Kinésica* para más información acerca de estos gestos) es posible que estén emitidos más pasiva e inconscientemente.

En segundo lugar, podemos emplear los signos no verbales en combinación con los verbales, alternándolos con estos últimos o de forma independiente. Además, pueden aparecer signos de un solo sistema de CNV o de varios al mismo tiempo. Según Cestero (2017a), resulta imposible comunicar exclusivamente a través del componente verbal, pues junto con él emitiremos, consciente o inconscientemente, signos no verbales. Estos últimos, en cambio, pueden comunicar sin la presencia del componente verbal, por ejemplo, cuando utilizamos un gesto emblemático sin su exponente lingüístico o cuando sonreímos para expresar alegría sin necesidad de recurrir a expresiones como *¡Qué bien!*, *¡Qué felicidad!*, *¡Estupendo!*, etc.; de hecho, “la ausencia aparente de signos no verbales también comunica” (Cestero, 2017a: 1055), por ejemplo, como recogeremos en el subapartado 1.1.4.1. *Paralenguaje*, el silencio cumple muchas funciones en la comunicación.

En tercer lugar, “la comunicación que se desarrolla a través de los signos no verbales es básicamente funcional” (Cestero, 2017a: 1055). Es decir, los signos no verbales llevan a cabo diferentes actos de habla y funciones comunicativas relacionadas con la interacción social (saludar, felicitar, presentar, etc.), con la estructuración y control del discurso (pedir o terminar el turno de palabra, estructurar los elementos del discurso, seguir al interlocutor, etc.) y con las prácticas habituales interactivas (identificar, pedir, opinar, etc.). En el

subapartado 1.2.2. *Aproximación pragmática* profundizamos en los diferentes actos de habla y funciones de los emblemas en la comunicación.

En cuarto lugar, los signos no verbales son plurifuncionales en cuanto a que cumplen diferentes propósitos en el acto de comunicación. Cestero (1999, 2004, 2017a, 2017b) considera las siguientes funciones principales: (1) añadir información al contenido o sentido de un acto de comunicación o matizarlo (especificando, confirmando, reforzando, debilitando, contradiciendo o camuflando el enunciado verbal o los otros signos no verbales que participan en el acto comunicativo); (2) comunicar, sustituyendo a los signos verbales; (3) regular la interacción; (4) subsanar las deficiencias verbales; y (5) favorecer las conversaciones simultáneas. Poyatos (2017: 24- 26), por su parte, señala que los sistemas kinésico y paralingüístico, respecto al verbal, pueden realizar las siguientes funciones: añadir información, apoyar el contenido verbal, repetirlo, realzarlo, debilitarlo, contradecirlo, enmascararlo, economizar las palabras y comunicar cuando hay deficiencia verbal.

En quinto y último lugar, Cestero (2017a: 1005) apunta la variación que se presenta en los signos no verbales, la cual puede deberse a motivos contextuales (registro o situación comunicativa), sociales (como el sexo, la edad, el nivel educativo, etc.) y culturales, donde se incluyen también las diferencias geolectales.

Todas las anteriores características son compartidas por los diferentes signos no verbales de los sistemas de CNV. No obstante, cada uno de los sistemas, así como cada tipo de signo no verbal, posee unos rasgos distintivos que deberán tenerse en cuenta a la hora de desarrollar estudios sobre ellos. Recogemos estas singularidades en el siguiente apartado.

#### **1.1.4. Clasificación de los sistemas de comunicación no verbal**

En esta sección clasificamos y describimos los sistemas de CNV (paralingüístico, kinésico, proxémico y cronémico) y los signos pertenecientes a cada uno de ellos. Para ese cometido, además de presentar sus características principales, ofrecemos diferentes ejemplos contrastivos desde un punto de vista inter e intracultural. Si recordamos la definición de CNV establecida por Poyatos (1994a: 17): “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua construcción”, comprobamos que el autor incluye una palabra clave que vertebra el sentido de nuestro

trabajo: cultura. Y es que el valor de esos signos a los que Poyatos hace referencia puede variar en función de la cultura en la que sean emitidos. En este sentido, ya Argye (1967:123) advertía que todos los pequeños grupos sociales desarrollan normas, pautas de percepción y pensamiento, modales de comunicación, interacción y apariencia, actitudes y creencias comunes, y formas compartidas de hacer cualquier cosa que el grupo haga. Esto puede ser perfectamente extrapolable de los grupos pequeños a un grupo amplio cultural, especialmente a lo que la CNV se refiere.

En relación con lo anterior, Poyatos incluye los elementos de la CNV dentro de los *culturemas*, los cuales define como: “cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores” (Poyatos, 1994: 37). Blanco Santos (1998: 27) recalca que los *culturemas* son hábitos aprendidos. Por ello, debido al cometido aplicado a la enseñanza de ELE de esta tesis, consideramos apropiado incluir en este recorrido teórico ejemplos de variación intercultural, pues este asunto cobra especial importancia en el aula, ya que los estudiantes, procedentes de otras culturas, habrán adquirido e interiorizado unos *culturemas* diferentes a los de los países hispanohablantes. Además de los ejemplos documentados en las fuentes consultadas, siguiendo con la tradición en los trabajos sobre diferencias culturales en la CNV, se incluirán experiencias personales interculturales con el fin de ilustrar esas diferencias. En esta ocasión, para no romper las convenciones del discurso académico, estas experiencias aparecerán en notas al pie de página.

#### ***1.1.4.1. Paralenguaje***

El paralenguaje, o sistema paralingüístico, es el sistema de CNV de carácter fónico (Cestero, 2004: 600). Este es definido por Poyatos (1994b) como:

Las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nares hasta la laringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y términos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no- interacción. (Poyatos, 1994b: 28)

Dentro de la definición comprobamos que los signos considerados paralingüísticos son heterogéneos en su naturaleza. Estos han sido recogidos, descritos y clasificados por este autor de manera extensa y detallada (1994b: 28-183; 2017: 18-20). Cestero (1999; 2017a), por su parte, ofrece una conceptualización más breve donde recoge las características principales de estos signos y aporta numerosos ejemplos representativos. A continuación,

presentamos un resumen de las categorías paralingüísticas principales en los trabajos de estos autores.

- *Las cualidades físicas o cualidades primarias*

Las *cualidades físicas* (Cestero, 2017a), denominadas también *cualidades primarias* (Poyatos, 1994; 2017) son características de la voz humana como el tono, el timbre, la resonancia, la intensidad y la cantidad. Estos signos son los constituyentes físicos del sonido pero también aportan componentes inferenciales en el acto de comunicación. Por ejemplo, la interjección ¡Ay! puede expresar entendimiento, dolor o sorpresa (Cestero, 2017a: 1061). Algunas diferencias culturales las encontramos en el tono, por ejemplo, los hablantes anglohablantes afroamericanos tienen un tono más alto que los que no lo son (Poyatos, 1994b: 37). En Nigeria, un tono<sup>2</sup> de voz fuerte y aguda puede considerarse hostil. En Tailandia y en Japón, un tono de voz bajo muestra buena educación (Valladares Pineda, 2017). Según Watson y Graves (1966), los hombres árabes tienden a hablar con un tono de voz más alto que los hombres norteamericanos. A este respecto, Hinner (1998: 12) comenta que durante discusiones entre iguales, los hombres árabes tienden a subir el volumen de su voz para expresar fuerza y sinceridad, lo cual sería considerado por un norteamericano como agresivo y ofensivo. Oliveras (2000: 70), en un trabajo de campo realizado con estudiantes de español (procedentes de Alemania, Brasil, Dinamarca, Escocia, Inglaterra, Irlanda, Italia y Japón) en inmersión en España, encontró que uno de los aspectos culturales que producen mayor rechazo a los extranjeros es que los españoles gritan mucho.

- *Los modificadores fónicos o calificadores*

Los *modificadores fónicos* (Cestero, 2017a) o *calificadores* (Poyatos, 1994b, 2017) son los tipos de voz que poseemos en función de la configuración que adoptan los órganos fonadores y articulatorios (Cestero, 2017a: 1061). Estos pueden ser respiratorios (por ejemplo, el jadeo), laríngeos (el susurro o el murmullo), esofágicos (la voz esofágica del laringectomizado), faríngeos (la voz faringalizada o cascada), velofaríngeos (la voz gangosa, gemir o gruñir), linguales (la voz palatalizada), labiales (el redondeamiento francés con actitud mimosa), mandibulares (cuando se masculla), articulatorios (el ceceo o articulación confusa por rapidez o tempo irregular) y objetuales (cuando hablamos con un cigarro o comida en la boca) (Poyatos, 1994b: 49-81; 2017: 19).

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que los ejemplos que se presentan a continuación parece que consideran *tono de voz* como sinónimo de *volumen* y no como cualidad de los sonidos que permite ordenarlos de graves a agudos.

- Los *sonidos fisiológicos y emocionales o diferenciadores*

Los *sonidos fisiológicos y emocionales* (Cestero, 1999; 2017a) o *diferenciadores* (Poyatos, 1994b; 2017) son reacciones fisiológicas y emocionales que emitimos consciente o inconscientemente y que tienen una función comunicativa. La risa, el sollozo, la tos, el grito, el carraspeo, el bostezo, el eructo o el escupitajo son algunos ejemplos. En esta categoría encontramos muchas diferencias culturales: en las culturas asiáticas, especialmente en China y Japón, la risa no significa unívocamente alegría, sino que también puede asociarse a sensaciones de turbación, desconcierto, temor o inseguridad (Hidalgo del Rosario 2011:56); en Japón, ante un acto descortés o grosero, la gente tiende a sonreír o a reír nerviosamente (Morsbach, 1973: 269); en uno de los tres grupos étnicos de Nigeria, escupir en público es una práctica común (Poyatos, 1994b: 134); los nativos americanos consideran el eructo como una expresión de elogio hacia la comida necesaria para transmitir al anfitrión su disfrute (Key, 1975: 99, *apud* Poyatos, 1994b: 99); para los españoles, el bostezo es señal de aburrimiento o hastío, por lo que se intenta evitar tapándose la boca, mientras que para los estadounidenses se asocia al cansancio debido generalmente a gran esfuerzo o trabajo, por lo que no se obstaculiza sino incluso se puede acompañar de estiramientos (Cestero, 2017a: 1062).

- Los *elementos cuasi-léxicos o alternantes cuasiléxicos*

Los *elementos cuasi-léxicos* (Cestero, 1999; 2017a) o *alternantes cuasiléxicos* (Poyatos, 1994b; 2017) son “las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo” (Cestero, 2017a: 1062). En esta categoría se incluyen las interjecciones no léxicas (por ejemplo, ¡*Oh!*), las onomatopeyas (*guau*), las emisiones sonoras con denominación (chistar, roncar o resoplar) y otros sonidos sin un nombre asignado (*puaj*, *uff* o *hm*). Una diferencia intercultural la encontramos en los signos para expresar acuerdo: en España se emplea *Hm* pero otras culturas presentan formas diferentes como *Mm*, *Ha*, *Mha* (Cestero, 2017a: 1062). Aquí también pueden tenerse en cuenta otras partículas discursivas que se utilizan como control de la cognición, por ejemplo, *eh* o *ah*.

- Las *pausas y silencios o alternantes silenciosos*

Las últimas categorías descritas por Cestero (1999; 2017a) son las *pausas o silencios*, a lo que Poyatos se refiere como *alternantes silenciosos* (1994b), puesto que este autor engloba bajo la categoría *alternantes* tanto a los *elementos cuasi-léxicos* que hemos explicado en el

grupo anterior, como al *silencio*. Según este autor, el silencio debe analizarse como signo dentro de la triple estructura del lenguaje y no como un vacío o laguna entre actividades verbales o no verbales (Poyatos. 1994a: 183). Poyatos (1994b: 165-169) señala una multitud de funciones de los silencios en los intercambios comunicativos, entre ellas, abrir el turno de palabra, añadir una pregunta confirmativa de lo dicho, intercalar un gesto, buscar o dudar ante una palabra, autocorregirnos o hacer memoria. A propósito de lo anterior, Méndez Guerrero (2014) desarrolló un detallado estudio sobre las funciones pragmáticas de los silencios en la conversación entre jóvenes españoles. A partir de grabaciones de interacciones orales, clasificó los actos comunicativos de este signo no verbal en las siguientes categorías: (1) silencios discursivos: marcadores de acuerdo o desacuerdo, intensificadores o atenuadores, engaño o enmascaramiento, argumentativos y humorísticos o irónicos; (2) silencios estructuradores: distribuidores de turno, marcadores de respuesta despreferida, por errores de coordinación, dinamizadores de la conversación y por petición de atención o apoyo; (3) silencios epistemológicos y psicológicos: cognitivos, por cautela, emocionales y transgresores; y (4) silencios normativos: por convenciones situacionales, por convenciones sociales y por convenciones culturales (Méndez Guerrero, 2014).

En cuanto a las diferencias culturales, en España, el silencio prolongado en la interacción comunicativa suele resultar incómodo, especialmente si se produce con contacto visual. De hecho, nos servimos de otros signos paralingüísticos que emitimos ante los denominados ‘silencios incómodos’, como toses fingidas o forzadas, carraspeos o leves ‘risitas’. Además, utilizamos recursos verbales como *En fin*, *Bueno*, *Pues sí*, o incluso son habituales frases como *¡Qué callados nos hemos quedado todos!* o *¡No hablemos todos a la vez!*. Estos recursos también son frecuentes en otras lenguas como el inglés, donde aparecen secuencias como *An angel is passing* o *Don't everybody speak at once!*. Sin embargo, estos silencios tan temidos en nuestra cultura no lo son tanto en otras. Por ejemplo, en los indios Maliaseet de Canadá, resulta descortés que los no nativo-americanos reanuden el discurso demasiado rápido después de unos segundos de silencio, pues ellos están todavía formulando sus respuestas (Poyatos, 1994a: 180-182). Según Hidalgo del Rosario (2011: 61), los japoneses otorgan unas connotaciones positivas muy altas al silencio, un valor de meditación, de contemplación y de respeto, mientras que en China este signo puede indicar un desacuerdo o rechazo no explícito a una oferta para evitar confrontaciones directas. Capper (2000), por su parte, señala que, para los japoneses, la ausencia de silencio puede denotar superficialidad, inmadurez o una posible falta de respeto.

Por ello, será muy importante que estas diferencias se tengan en cuenta en las clases de ELE, pues si los estudiantes asiáticos se quedaran callados, no tendría por qué significar que no están entendiendo lo que se está explicando, sino que simplemente prefieren no intervenir si no tienen algo que ellos consideren importante aportar. Asimismo, se deberán enseñar los valores culturales que este signo no verbal paralingüístico posee en español. Sería interesante advertir a los estudiantes de que en situaciones grupales con personas desconocidas, como la situación típica donde se tiene que compartir un ascensor, es muy frecuente hablar de temas recurrentes e intrascendentales como el tiempo atmosférico<sup>3</sup> (véase el Anexo VI—pág. 652—como ejemplo de actividad para trabajar el silencio en ELE).

### **1.1.4.2. Kinésica**

#### *1.1.4.2.1. Naturaleza de la kinésica*

El sistema kinésico, como hemos recogido en el apartado anterior, es una parte notable de la estructura significativa del mensaje. Poyatos (1970: 734) señala que no debemos calificar al emisor solo como hablante, sino como hablante-actor, puesto que no solo habla, sino que también actúa mediante los movimientos que acompañan al discurso, de hecho, “sin un vocabulario rico [la emisora] puede hacer buen papel como conversadora gracias a la expresividad de sus movimientos, (...)”. La disciplina que estudia los movimientos y las posturas corporales que comunican es generalmente conocida como kinésica (Birdwhistell, 1952; 1970; Poyatos 1994b, *apud* Cestero, 2017a: 1064). Poyatos (1994b) la define de la siguiente forma:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de basa psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no. (Poyatos, 1994b: 186)

Los signos kinésicos pueden descodificarse *visualmente*, como cuando vemos los gestos, *audiblemente*, por ejemplo, cuando aplaudimos o chascamos los dedos, *táctilmente*, como cuando abrazamos, besamos o damos la mano y *cinestésicamente*, es decir, sin necesidad de

---

<sup>3</sup> A este respecto, recuerdo perfectamente una anécdota en uno de mis viajes a EE.UU. hace varios años. Un grupo de amigos nos disponíamos a alquilar un coche. Después de realizar los trámites y pagar, tuvimos que bajar en ascensor al garaje a por él. En el ascensor nos encontrábamos tres españoles y una estadounidense, la encargada de entregarnos las llaves. Pues bien, uno de mis amigos, debido al silencio incómodo que se produjo dentro del ascensor, no pudo resistirse y dijo: “Today is...sunny”, “Talking about the weather”, “Typical Spanish conversation”, ante lo que la encargada de las llaves quedó impasible y soltó una leve sonrisa fingida. Nosotros todavía lo recordamos con carcajadas. Definitivamente, mi amigo había hecho el ridículo.



percibir el tacto directamente sino mediante un objeto que actúa como canal transmisor, por ejemplo, cuando se comparte sofá con alguien (Poyatos, 1994b: 186-187; 2017: 47-48).

Desde un punto de vista intercultural, Poyatos (1994a: 55) señala que la descodificación de las construcciones kinésicas se lleva a cabo a través de la posición y las funciones sintácticas en el discurso, de la coestructuración con las conductas circundantes verbales o no verbales y del contexto situacional. Esta descodificación entre miembros de diferentes lenguas y culturas puede ser de tres tipos: en primer lugar, puede darse una *descodificación correcta*, donde el hablante extranjero capte perfectamente el significado, ya sea porque esa construcción está presente también en su lengua, ya sea por el empleo de diferentes estrategias<sup>4</sup>; en segundo lugar, puede producirse una *descodificación cero*, donde el interlocutor perciba la construcción kinésica pero no la descodifique o donde ni siquiera la perciba, de manera que sea imposible que la descodifique; y, en tercer lugar, una *descodificación falsa*, donde la construcción kinésica no es interpretada correctamente, por ejemplo, por tratarse de un falso cognado (Poyatos, 1994a: 57-59).

En cuanto a la codificación, Poyatos (2017: 50) establece que en la producción de los signos kinésicos existen tres fases: en primer lugar, la fase *formativa*, esto es, el inicio; en segundo lugar, la *central*, donde se alcanza la imagen que lo define y adquiere el significado de un gesto, manera o postura específicos; y, en tercer lugar, la *desarticuladora*, es decir, el momento donde el acto kinésico se disuelve y se sucede una situación de reposo u otro movimiento o postura independiente. Como comenta este autor, la fase *central* es la que mejor define al signo kinésico, de manera que en una fotografía se reconocería mejor una captura de esta fase en lugar de si se tomaran las fases *formativa* o *desarticuladora*. Es por ello que, desde un punto de vista representativo en inventarios kinésicos o en presentaciones de manuales o libros, las fotografías deberán mostrar la fase *central* del signo kinésico para facilitar así su reconocimiento.

Además, este autor señala que todos los actos kinésicos poseen unas cualidades parakinésicas que definen su ejecución y que son las siguientes: intensidad o tensión muscular, presión, campo (por ejemplo, un abrazo amplio o limitado), velocidad y duración. A propósito de estas cualidades parakinésicas, es interesante mencionar la analogía lingüístico-kinésica establecida por Birdwhistell (1952, *apud* Cestero, 2017a: 1065), quien afirmó que los signos kinésicos están compuestos por unidades mínimas distintivas llamadas *quinemas* (por ejemplo, levantar el brazo) –lo que en la fonología son los

---

<sup>4</sup> Además de estas dos opciones que menciona Poyatos (1994a), consideramos que la *descodificación correcta* también puede producirse cuando el hablante extranjero ya ha adquirido el signo kinésico de la L2/LE, por lo que forma parte de su competencia en esta L2/LE.

fonemas– y cuya función en el sistema kinésico es la de distinguir significado. Sus distintas realizaciones son los *aloquines*, equiparables a los alófonos. Estos *quinemas* se combinan para formar unidades mínimas significativas, a las que denomina *quinemorfos* o *quinemorfemas*, equivalentes a los morfos o morfemas del sistema lingüístico<sup>5</sup>. A partir de estas ideas, en el apartado 1.2.5. *Aproximación semántico-cognitiva*, estableceremos un paralelismo entre el sistema kinésico y el fonológico, específicamente en lo que a los emblemas se refiere, donde propondremos el término *alomorfos emblemáticos* y explicaremos sus características y funciones en la naturaleza de estos gestos.

#### 1.1.4.2.2. Clasificación de los signos kinésicos

##### ○ Según su tipología kinésica general

El sistema kinésico está constituido por tres categorías: gestos, maneras y posturas (Poyatos, 1994b; 2017; Cestero, 1999; 2004; 2016; 2017a).

- Los *gestos* son “movimientos psicomusculares que tienen valor comunicativo convencional, es decir, son utilizados, consciente o inconscientemente, de acuerdo con convenciones socio-culturales, para producir un acto de comunicación” (Cestero, 2017a: 1065). Los dos tipos básicos de gestos son los *faciales*, realizados con los músculos de la cara (ojos, párpados, cejas, entrecejo, frente, pómulos, boca, labios, nariz y barbilla) y los *corporales*, realizados con el resto de partes del cuerpo (dedos, manos, brazos, hombros, piernas, pies, etc.). Como apunta Cestero (2017a: 1066), lo habitual es que en un mismo gesto intervengan diferentes partes del cuerpo en combinación y coestructuración.
- Las *maneras* son las “formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos” (Cestero, 2017a: 1074). Los dos tipos básicos de maneras son las *gestuales* y *posturales*, esto es, las que intervienen en la forma de producción de los gestos y posturas (por ejemplo, cuando saludamos con dos besos recíprocos, estos pueden simularse, lanzarse al aire o darse en la cara de la otra persona) y las de *realizar hábitos de comportamientos culturales*, es decir, las formas de llevar a cabo actos como comer, andar, recibir un regalo u ofrecimiento, caminar en lugares públicos, etc. (Cestero, 2017a: 1074). Según Poyatos (1994b: 201), las maneras son “más o menos conscientes y más o menos

---

<sup>5</sup> La doble articulación del lenguaje también se observa en las lenguas de signos (Moreno Cabrera: 127-161).

dinámicas, principalmente aprendidas y ritualizadas socialmente según el contexto situacional, alternando también con las palabras o simultáneas a ellas”, como, por ejemplo, la manera de llevarse la comida a la boca.

- Las *posturas* son las “posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano y que comunican, activa o pasivamente” (Cestero, 2017a: 1074). Según Cestero, a pesar de ser la categoría kinésica menos estudiada, posee una gran importancia, pues participa en la realización de gestos y maneras, y también son signos no verbales que comunican independientemente. Por ejemplo, sentarse con las piernas cruzadas y el cuerpo erguido no transmite lo mismo que sentarse con las piernas abiertas y el trasero deslizado hasta el final del asiento. A este respecto, Poyatos (1994b: 201) señala que las posturas son “estáticas e igualmente conscientes o inconscientes, también ritualizadas y, como en el caso de las maneras, menos utilizadas como formas de un repertorio comunicativo, aunque, a semejanza de gestos y maneras, comunican de todas formas el sexo, la posición social, el origen cultural, el estado de ánimo, etc.”. Davis (1971: 135), por su parte, afirma que la mayoría de las posturas son universales pero cada cultura les atribuye unos valores, las juzga correctas o incorrectas.

Los signos de las tres categorías pueden ser *libres* o *trabados*: los libres son los realizados por una o más partes del cuerpo pero sin tocar otras ni ayudarse de objetos, mientras que en los trabados las manos se tocan mutuamente, hacen contacto con otras partes del cuerpo, con otras personas o con objetos (Poyatos 1994b: 202-203).

○ *Según su uso discursivo*

Además de la clasificación general anterior, los signos kinésicos se han categorizado teniendo en cuenta otros aspectos como las conductas discursivas y su función en la comunicación. Bajo este prisma, Ekman y Friesen (1969) realizaron una primera taxonomía que fue ampliada posteriormente por Poyatos (1994a). Este último señala que, a pesar de tratarse de una clasificación de diferentes tipos de actos kinésicos, estos no se excluyen mutuamente, de manera que un mismo signo kinésico puede pertenecer a más de una categoría (por ejemplo, si empleamos el emblema que significa ‘mucho’ para expresar nuestra frustración de que un lugar está llenísimo de personas, este signo también será un exteriorizador, por lo que podremos denominarlo “emblema exteriorizante” (Poyatos, 1994a: 186)). A continuación, presentamos la Tabla 1 para ilustrar una correspondencia

aproximada de las clasificaciones de los autores anteriores. Señalamos con el símbolo ‘≈’ cuando las categorías no son totalmente equivalentes.

Ekman y Friesen (1969)	Poyatos (1994a)
Emblemas	Emblemas
<u>Ilustradores</u> Batutas ( <i>Batons</i> ) Movimientos espaciales Movimientos deícticos Pictografías Kinetografías Ideografías	Marcadiscursos Marcaespacios Marcatiempos Deícticos Pictografías Kinetografías Kinefonografías Ideografías Marcasucesos Identificadores
Reguladores	≈ Marcadiscursos
Muestras del estado afectivo ( <i>affect displays</i> )	≈ Exteriorizadores
<u>Adaptadores</u> <i>Self-adaptators</i> <i>Alter-directed adaptators</i>  <i>Object-adaptators</i>	Autoadaptadores Alteradaptadores Somatoadaptadores Objetoadaptadores

Tabla 1. Comparación de las clasificaciones kinésicas de Ekman y Friesen (1969) y Poyatos (1994a).

- Emblemas

Ekman y Friesen (1969) definen los *emblemas* como actos no verbales que admiten una transposición oral directa o una definición de diccionario, que consiste, en general, en una o dos palabras o en una frase. Es decir, sustituyen a las palabras para comunicarse, de hecho, estos autores apuntan que nuestra conciencia del uso de emblemas es aproximadamente la misma que nuestra conciencia de la elección de una palabra. Son específicamente culturales y diferentes comunidades parecen tener emblemas para los mismos mensajes, por ejemplo, los insultos, las direcciones, los saludos, las despedidas, cierto tipo de respuestas (*sí, no, no lo sé*), estados físicos o emociones (véase el subapartado 1.2.2. *Aproximación pragmática* para profundizar en este asunto). Poyatos (1994: 187-189), por su parte, define el emblema como “un gesto que tiene un equivalente verbal sin ninguna ambigüedad en su propia cultura”. Además de los elementos kinésicos, los emblemas pueden contener otros rasgos no verbales (por ejemplo, elementos paralingüísticos), si bien consideramos que no pueden

despojarse de su parte kinésica para seguir considerándose como emblemas. En el apartado 1.2. *Los emblemas en la comunicación no verbal* realizaremos una conceptualización más profunda sobre este tipo de signo no verbal.

- Ilustradores

Ekman y Friesen (1969) definen los *ilustradores* como actos no verbales directamente unidos al componente verbal y cuya función principal es ilustrar y reforzar lo que se dice mediante las palabras. Según estos autores, se emplean intencionadamente para ayudar a la comunicación, por ejemplo, cuando se señala un objeto si no sabemos nombrarlo, cuando se expresa el tamaño mediante gestos o se denota la relación espacial, aunque su uso no es tan deliberado como el de los gestos emblemáticos. Estos autores consideran seis tipos de ilustradores: *batutas* (“*Batons*”), *movimientos espaciales*, *movimientos deícticos*, *pictografías*, *kinetografías* e *ideografías*. Poyatos (1994a) amplió posteriormente esta categoría estableciendo diez grupos diferentes:

- *Marcadiscursos* (equivalentes a las *batutas*): conductas conscientes o inconscientes con las que se puntúan o refuerzan la sucesión acústica y gramatical del discurso del hablante. Coinciden con los símbolos de puntuación de la lengua escrita y “constituyen la esencia visual de cada idioma, lo más sutil y más difícil de identificar, definir y describir en el estudio del discurso y lo que casi siempre continúa delatando al extranjero” (Poyatos, 2017: 54-55).
- *Marcaespacios* (equivalentes a los *movimientos espaciales*): sirven para referirse al tamaño, la distancia y la situación de algo relacionado con nuestra experiencia en el mundo y la vida social.
- *Marcatiempos*: indican puntos del pasado, presente y futuro, así como la repetición y la duración de los acontecimientos.
- *Deícticos* (equivalentes a los *movimientos deícticos*): se emplean para señalar a personas, cosas o conceptos, de manera que indican sobre su situación en el espacio o en el tiempo.
- *Pictografías*: son gestos que dibujan referentes bidimensionales o tridimensionales mediante mecanismos icónicos, por ejemplo, cuando describimos una escalera de caracol.

- *Kinetografías*: son maneras que imitan icónicamente lo que se mueve, por ejemplo, el movimiento que se emplea al correr.
  - *Kinefonografías*: imitan el movimiento y el sonido, como cuando movemos las manos, pudiendo golpear una superficie, imitando un tambor.
  - *Ideografías*: dan forma visual a los pensamientos sobre todo a partir de movimientos que trazan direcciones o itinerarios, o también posturas estáticas, que pueden ir acompañados de sonidos paralingüísticos. Por ejemplo, cuando se representa el estado del enamoramiento a través de pestañeos, sonrisas, meneos de cabeza y suspiros.
  - *Marcasucesos*: trazan cómo ocurrieron los hechos que se describen. Poyatos los ejemplifica de la siguiente forma: ““El espectáculo fue muy bueno, con unas chicas bailaaando por todas partes [gesto indicando todo un loca o espacio], luego salen ellos dos [indicando el centro], luego, aaah, se descubre [gesto de levantarse una cortina] la orquesta, ¡y máaas baile! [gesto manual repetido]”” (Poyatos, 2017: 65).
  - *Identificadores*: representan la forma visual de los conceptos abstractos (por ejemplo, para decir que algo es imposible), de cualidades físicas y morales de personas, animales y cosas (como cuando indicamos no verbalmente que alguien es antipático) y de cualidades de referentes objetuales y ambientales (por ejemplo, para expresar que algo está sucio).
- Muestras del estado afectivo (*affect displays*) y exteriorizadores

Ekman y Firesen (1969) definen las *muestras del estado afectivo* como configuraciones faciales que expresan los estados afectivos. Pueden reforzar el mensaje, contradecirlo o no guardar relación con él. Poyatos (1994a), por su parte, incluye este tipo de gestos dentro de la categoría de los *exteriorizadores*, los cuales son reacciones a los hechos que acontecen en la realidad presente, pasada, anticipada o imaginada. Las expresiones faciales que muestran afecto son *exteriorizadores*, pero también lo son actos kinésicos como jugar con los cubiertos, enderezar la raya del pantalón o los gestos que hacemos al entrar en un lugar público donde sabemos que se nos observa.

- Reguladores y marcadiscursos

Ekman y Friesen (1969) definen los *reguladores* como actos no verbales que mantienen y regulan el intercambio comunicativo, por ejemplo, cuando movemos la cabeza lentamente al seguir el discurso del interlocutor. Parecen hallarse en la periferia de nuestra conciencia y son difíciles de inhibir. Sin embargo, somos muy conscientes cuando los producen otros.

Anteriormente hemos clasificado a los *marcadiscursos* de Poyatos (1994a) equivalentes a las batutas (*batons*) de Ekman y Friesen (1969), puesto que son conductas conscientes o inconscientes con las que se puntúa o refuerza la sucesión acústica y gramatical del discurso del hablante. No obstante, también podrían tener similitudes con lo que estos autores denominan *reguladores*, ya que participan en la regulación del intercambio comunicativo, aunque sin olvidar que los *reguladores* son producidos por todos los miembros que participan en el intercambio comunicativo y los *marcadiscursos* solo los realiza el que desempeña el papel de emisor.

- Adaptadores

Ekman y Friesen (1969) definen los *adaptadores* como manipulaciones del propio cuerpo como cogerse, frotarse, apretarse, rascarse o pellizcarse a sí mismo. Estos autores distinguen tres tipos de adaptadores: *self-adaptators*, *alter-directed adaptators* y *object-adaptators*. Poyatos (1994a: 211-217), por su parte, además de los anteriores, incluye los *somatoadaptadores*. Resumimos a continuación los aspectos principales de todos ellos:

- Autoadaptadores: movimientos o posiciones donde unas partes del cuerpo entran en contacto con otras en una misma persona. Las funciones que cumplen los signos que pertenecen a esta categoría son diversas, entre ellas, adoptar posturas universales o específicamente culturales o personales (como sentarse, acostarse o reclinarse), facilitar o atender a ciertas necesidades somáticas (como la fatiga, el calor o el frío), ocultar alguna de las necesidades anteriores (como taparse la boca al bostezar), realizar actividades asociadas con somatoadaptadores (como chuparse los dedos o limpiarse los labios después de comer), realizar actividades objetuales (como mojar el dedo para pasar las hojas de un libro), facilitar o impedir la recepción o emisión sensorial (por ejemplo, taparse los oídos cuando nos molesta el ruido), asearnos y acicalarnos (cuando nos lavamos la cara o arreglamos el cabello), aliviar el dolor físico (cuando nos presionamos la parte dolorida), manifestar reacciones y estados emocionales (cuando nos riamos de los pelos), etc.

- **Alteradaptadores:** movimientos o posiciones con los que realizamos contacto con otra persona, intencionadamente o no, en una situación interactiva. Algunas de sus funciones son iniciar y concluir encuentros sociales (por ejemplo, dando dos besos), realizar conductas afiliativas y mantener intimidad (por ejemplo, dando una palmadita en el hombro para mostrar apoyo), expresar afecto o amor romántico, consolar y animar en la aflicción, manifestar sentimientos y emociones, etc.
- **Somatoadaptadores:** movimientos que realizamos y posiciones que adoptamos junto con los objetos y sustancias más íntimamente asociados al cuerpo, como usar servilletas o pañuelos de papel y fumar.
- **Objetoadaptadores:** movimientos y posiciones que surgen en el contacto con objetos de diversa índole, como son los que sirven para descansar el cuerpo (muebles anatómicos, cojines, sillas, etc.), para realizar tareas caseras y ocupacionales (como fregar, barrer o servir el té), para llevar a cabo tareas autoadaptadoras (como cepillarse el pelo o los dientes), para expresar pensamientos y emociones (por ejemplo, cerrar la puerta con un portazo), etc.

#### *1.1.4.2.3. Diferencias culturales kinésicas*

Como hemos recogido en los subapartados anteriores, la realización y la interpretación de los signos kinésicos varían culturalmente. De hecho, podemos comprobar que en la descripción de la naturaleza de las tres categorías básicas (gestos, maneras y posturas) se menciona explícitamente este aspecto:

- Los *gestos* son “movimientos psicomusculares que tienen valor comunicativo convencional, es decir, que son utilizados, consciente o inconscientemente, de acuerdo con convenciones socio-culturales, para producir un acto de comunicación” (Cestero, 2017a: 1065).
- Las *maneras* son las “formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos”. Los dos tipos básicos de maneras son las *gestuales* y *posturales* y las de realizar hábitos de comportamientos culturales, es decir, las formas de llevar a cabo actos como comer, andar, recibir un regalo u ofrecimiento, caminar en lugares públicos, etc. (Cestero, 2017a: 1074).



- Las *posturas* son “estáticas e igualmente conscientes o inconscientes, también ritualizadas y, como en el caso de las maneras, menos utilizadas como formas de un repertorio comunicativo, aunque, a semejanza de gestos y maneras, comunican de todas formas el sexo, la posición social, el origen cultural, el estado de ánimo, etc.” (Poyatos, 1994b: 201).

En este sentido, es ilustrativo el ejemplo presentado por Davis (1971: 43) sobre uno de los que fueran alcaldes de Nueva York, Fiolello La Guardia, quien hablaba inglés, yiddish e italiano. Si sus discursos grabados eran silenciados, se podía distinguir perfectamente en qué lengua estaba hablando solo por los movimientos corporales que empleaba. A este respecto, estudios recientes en personas bilingües han demostrado que cuando estas cambian de lengua, sus parámetros gestuales lo hacen también (Cavicchio y Kita, 2013)<sup>6</sup>. No obstante, como apunta Soler-Espiauba (2000: 5-6), se han encontrado actos kinésicos universales e innatos presentes en todas las sociedades, ya que se observan en los recién nacidos y las personas invidentes (por ejemplo, abrir los ojos para mostrar sorpresa o fruncir el entrecejo cuando algo nos preocupa) y que pueden modificarse según variables como la edad, el sexo y la clase social.

A continuación, presentamos algunos ejemplos representativos de diferencias interculturales kinésicas encontradas en las fuentes bibliográficas consultadas y fruto de nuestra propia experiencia intercultural.

- Diferencias en gestos

- Emblemas:

Rodrigo Alsina (1999: 138) relata cómo el ex presidente Bush hizo en Australia el signo *V de victoria* con los dedos índice y medio pero con la palma de la mano hacia adentro, gesto que significa para los australianos como mínimo seis diferentes obscenidades. Argyle (1967: 136-137), por su parte, advierte que el gesto de sacar la lengua tiene significados considerablemente diferentes: representa una excusa en algunas partes de China, mal de ojo en parte de la India, deferencia en el Tíbet, una descortesía en Inglaterra y en las Islas Marquesas significa simplemente ‘no’. Oliveras (2000: 79) relata el malentendido de una estudiante estadounidense, quien hablando con un amigo colombiano separados por una

---

<sup>6</sup> De hecho, hay otros estudios que muestran que las personas bilingües tienden a gesticular más que las monolingües (Nicoladis, Pika y Marentette, 2009; Cavicchio y Kita, 2013), lo cual podría explicarse debido a que los bilingües tienen acceso a más opciones lingüísticas que los monolingües, y los gestos facilitarían el acceso a la información lingüística (Nicoladis, 2007). A pesar de lo interesante que sería profundizar en este asunto, esa línea de estudio sobrepasa los alcances de esta tesis.

larga cuesta, este le hizo un gesto con la palma de la mano hacia su persona, lo que ella interpretó como señal para que se acercara, pero cuando llegó, su amigo ya no estaba ahí, ya para él ese emblema significaba ‘adiós’ y no ‘ven aquí’ como interpretó la estadounidense.<sup>7</sup>

- Ilustradores

Hidalgo del Rosario (2011: 57) señala que chasquear los dedos, gesto totalmente aceptado en la cultura española, se considera una falta de educación en China. En el contexto universitario estadounidense, en cambio, es común chasquear los dedos para expresar que se está de acuerdo con el interlocutor en una situación plenaria. Por ejemplo, si en un debate en un aula universitaria los estudiantes están de acuerdo con el argumento expresado por parte de un compañero, estos chasquearán los dedos ilustrando su apoyo a la idea expuesta.

También encontramos diferencias en la categoría que Poyatos (1994a) denomina *marcaespacios*: en España para expresar la altura de una persona se sitúa la palma abierta a la altura que queramos indicar mientras que en Colombia y Venezuela, este gesto solo se utiliza para expresar la altura de los animales (Meo-Zillio y Mejía, 1983: 53-54); así como en la categoría *deícticos*: en España generalmente nos señalamos a la altura de nuestro pecho para indicar ‘yo’, mientras que en Japón se señalan tocándose la nariz (Hamiru-aqui y Alieen Chang, 2004: 14-15).

- Muestras del estado afectivo y exteriorizadores

Como comentábamos anteriormente, Hidalgo del Rosario (2011: 57) puntualiza que en las culturas asiáticas, especialmente en China y Japón, la mayoría de las veces las sonrisas no manifiestan alegría como en las occidentales, sino vergüenza o nerviosismo. Es frecuente también entre estas culturas taparse la boca cuando se ríe. Además, cuando sonríen no necesariamente significa que estén alegres, sino que pueden encontrarse turbados, desconcertados, temerosos o inseguros (Hidalgo del Rosario, 2011: 62). Además, “en Japón, ante un acto descortés o grosero, la gente tiende a sonreír o a reír nerviosamente” (Morsbach, 1973: 269).

---

<sup>7</sup> Por mi parte, recuerdo perfectamente el día en el que invité a mis alumnos estadounidenses a pensar en la respuesta a un ejercicio mientras que realizaba el gesto del español que significa ‘darle vueltas a algo’, girando el dedo índice sobre la sien. Este emblema, muy similar a la realización del que significa que alguien está ‘loco’ ofendió a mis alumnos ya que entendieron que sus respuestas previas habían sido ‘estúpidas’ o ‘una locura’. En el subapartado 1.2. *Los emblemas en la comunicación no verbal* (especialmente en el 1.2.4. *Aproximación contrastiva*) incluiremos más diferencias culturales en este tipo de gestos.

En este sentido, Ekman (*apud* Davis, 1971: 75) desarrolló un experimento donde proyectó una película de terror a japoneses y a norteamericanos. Mientras la veían, ambos mostraban las mismas reacciones y movían los mismos músculos faciales en aproximadamente las mismas situaciones. Después, se les realizó una entrevista individual donde se les preguntó por el contenido que habían presenciado. Los norteamericanos siguieron reaccionando visiblemente afectados, recorriendo toda la gama de expresiones de sorpresa y de desagrado; los japoneses, en cambio, describieron lo que habían visto con una amable sonrisa en el rostro. Desde la perspectiva del aprendizaje de una lengua extranjera, es muy importante conocer este tipo de diferencias, ya que en el ejemplo anterior advertimos que los estudiantes japoneses, a pesar de sonreír, puede que no estén disfrutando de la clase o de determinada situación.

Para concluir con la sonrisa, Hall y Hall (1990: 142) sostienen lo siguiente: “Americans smile a lot in greetings and during formal introductions; except in large cities, they occasionally even smile at strangers they pass in the street”.<sup>8</sup>

- Reguladores

La mirada es, probablemente, uno de los gestos faciales que más información comunicativa aporta y en el que podemos encontrar muchas diferencias interculturales. Según Knapp (1980: 274) “las diferencias se dan más en la duración que en la frecuencia. Por ejemplo, se ha dicho que los suecos miran con menos frecuencia que los ingleses, pero más prolongadamente”. Los españoles parece que necesitamos mantener el contacto visual durante la interacción, como señala García García (2002: 15), “la mirada puede ser una forma de comunicación expresiva y reguladora, pero en otras culturas puede considerarse como una intrusión”. Graham y Sano (1989, *apud* Hernández Sacristán, 1999: 152) desarrollaron un estudio donde observaron diferencias culturales notables en el porcentaje del tiempo que se mantiene el contacto visual en procesos interactivos: el 13% en japoneses, el 33% en coreanos y americanos (estadounidenses y canadienses) y el 52% en brasileños.

A este respecto, Soler-Espiauba comenta que en España “en la calle y en los lugares públicos hay colectividades que muestran una tendencia más acusada a mirar franca e incluso provocativamente a los desconocidos” (Soler-Espiauba: 2000, 10). Davis (1961), por su parte, sostiene que aunque en general mirar fijamente es un comportamiento que se

---

<sup>8</sup> Este culturema fue uno de los primeros que me sorprendió en las primeras semanas de mi estancia en Estados Unidos: personas que no conocía me sonreían (incluso me saludaban) por la calle, lo cual hizo que pensara que verdaderamente las había conocido en algún momento pero no las recordaba, ya que al principio me habían presentado a mucha gente. Con el tiempo me percaté de que era un comportamiento habitual.

desaprueba en todas las culturas, algunas son más estrictas que otras. Los estadounidenses, por ejemplo, pueden interpretar el contacto visual prolongado como “un signo de atracción sexual que debe ser escrupulosamente evitado, excepto en las circunstancias íntimamente apropiadas” (Davis, 1961: 86). En este sentido, Hall y Hall (1990: 142), comparando las culturas estadounidense y francesa, apuntan que “during conversation American maintain eye contact while listening but shift their eyes away and back when they speak; this level eye contact is much less intense than of the French”.

- Diferencias en maneras

Poyatos (1994b:213) comenta que cuando se ofrece y recibe algo con la mano, en los países hispanohablantes la elección de la mano que se emplea para ello es indiferente, los musulmanes deben hacerlo con la mano derecha, mientras que en Japón, China y Malasia deben utilizar las dos. Hidalgo del Rosario (2011: 36) indica que cuando se produce un intercambio de tarjetas personales en el ámbito de los negocios en China, estas deben ser entregadas y recibidas con ambas manos y agarradas por las esquinas para evitar tapar el nombre de la persona con los dedos. No seguir este protocolo puede considerarse una ofensa ya que se cree que el nombre es una representación del espíritu. También es importante que, al recibir la tarjeta, se muestre interés y se lea con atención antes de guardarla. Además, se considera de mala educación guardar la tarjeta por debajo de la línea de la cintura.

Las maneras anteriores deberán tenerse en cuenta en las aulas de L2/LE, especialmente las dedicadas a fines específicos como los negocios, ya que la competencia cultural en este tipo de relaciones puede resultar determinante a la hora de llegar a acuerdos satisfactorios. A este respecto, existen otros rituales importantes como es la manera de cerrar un acuerdo entre rusos, bebiendo: si se declina la invitación puede interpretarse como si se dejara el trato en el aire, incluso se podría perder para siempre.

Otra gran diferencia cultural la encontramos en la manera de expresar humildad y respeto hacia otras personas, donde también intervienen gestos y posturas. Según Krout (1942, *apud* Morain, 1978: 4-5), los sumatrinos (población de Sumatra, una isla perteneciente a Indonesia) hacen una reverencia mientras colocan las manos de la otra persona entre las suyas a la vez que las levantan hacia la frente; los chinos unen sus manos sobre su cabeza y hacen una reverencia, con el significado de “I submit with tied hands”; los turcos y persas, como indica el autor: “Bowling, extending right arm, moving arm down from horizontal position, raising it to the level of one’s head, and lowering it again (meaning: “I lift the

earth off the ground and place it on my head as a sign of submission to you””, los nativos del Congo estiran las manos hacia la otra persona y las juntan, los neocaledonios (habitantes de Nueva Caledonia, archipiélago en Oceanía) se agachan y los batokas (uno de los grupos étnicos de Zimbabue) “Throwing oneself on the back, rolling from side to side, slapping outside of thighs (meaning: “You need not subdue me; I am subdued already”)” (Krout, 1942, *apud* Morain, 1978: 4-5). A propósito de estas maneras, Morain (1978) señala lo siguiente sobre los norteamericanos:

No matter how poetic the meaning, the gymnastic parade of posture would either embarrass or disgust most Americans, who are not readily inclined to show humility in any guise. A slight downward tilt of the head and lowering of the eyes are as much kinesic signal as they would be willing to accord that emotion. (Morain, 1978: 5)

Este autor también explica que en París es fácil reconocer a los norteamericanos simplemente por su manera de andar, la cual es considerada por los franceses como poco civilizada debido a los botes o brincos que perciben (Morain, 1978: 5). Otra diferencia la encontramos en la manera de comer de algunas culturas sin cerrar la boca al masticar, comportamiento juzgado como mala educación en las culturas hispanas. Por último, Oates (1977: 3) describe el miedo que sintió una francesa recién llegada a EE.UU. cuando su nuevo vecino llamó a su puerta golpeando con el puño cerrado, manera que solo se utiliza en Francia cuando se está enfadado (mientras que en una situación normal se golpea con los nudillos de los dedos índice, corazón y anular con la palma abierta y volteada).

- Diferencias en posturas

Existen una serie de posturas ritualizadas que pueden considerarse incorrectas, o cuanto menos extrañas, para personas de otras culturas. Por ejemplo, para un occidental resulta insólito estar en cuclillas por un periodo de tiempo prolongado, pero por lo menos una cuarta parte de la humanidad recurre a esa postura para descansar o trabajar. Según Morain (1978: 5), esta postura “leaves American uneasy. To Most American, squatting is something savages do around campfires. They find it inconceivable that refined adults might sit on their heels in movie theater seats, as they sometimes do in Japan”. Todavía más incómoda desde nuestra perspectiva nos resultaría la postura de la cigüeña: “ciertos habitantes de África (...) permanecen de pie durante largo rato sobre una pierna, y doblan la otra por debajo de la rodilla, enlazando el pie de la pierna libre a la otra espinilla” (Davis, 1971: 135).

Otras pueden considerarse totalmente inapropiadas, como la que se adopta a la hora de sentarse. En España, sentarse en una silla con el trasero deslizado hacia el final del asiento y con las piernas abiertas es adecuado solamente en ciertas situaciones, postura común en

otras culturas en contextos que nosotros juzgaríamos como inapropiados: los estadounidenses la adoptan frecuentemente en el aula, en lugar de sentarse rectos y erguidos, lo hacen deslizados, en ocasiones con las piernas abiertas, postura inaceptable en el contexto académico español<sup>9</sup>. En contextos más informales, los estadounidenses también adoptan posturas diferentes, sobre lo cual Rodrigo Alsina comenta lo siguiente: “cuando un norteamericano pone los pies sobre la mesa significa que está relajado, es una actitud informal que muchas veces es una muestra de confianza con la persona con la que se está hablando, mientras que para los europeos, latinoamericanos y asiáticos tiene una connotación de mala educación y arrogancia” (Rodrigo Alsina, 1999: 137). Y si para nosotros resulta extraño, para los musulmanes, como advierte Poyatos (1994b: 215), es ofensivo, ya que mostrar la planta del pie es totalmente insultante para ellos.

#### **1.1.4.3. Proxémica**

El término proxémica, acuñado por Hall (1963), fue definido por Watson (1970: 224) como el estudio de las maneras en las que las personas estructuran y usan el espacio. Posteriormente, Cestero (2006) definió la proxémica de la siguiente forma:

El sistema proxémico está conformado por los hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción. (Cestero, 2006: 63)

Esta autora (2004: 603), basándose en la clasificación de la cronémica realizada por Poyatos (1975: 15) que recogemos en el siguiente subapartado, distingue tres categorías desde las que estudiar la proxémica: conceptual, social e interaccional. La *conceptual* son los hábitos de creencia y comportamiento relacionados con el espacio (aquí, ahí, allí; cerca, lejos). La *social* consiste en el uso que hacemos del espacio cuando nos relacionamos con otras personas (por ejemplo, si en las escaleras mecánicas dejamos el espacio de la izquierda libre

---

<sup>9</sup> El ejemplo anterior fue experimentado por esta doctoranda en primera persona: algo de lo que más me desconcertó en mis primeras clases como profesora de español en Estados Unidos fue la postura en la que mis alumnos se sentaban en la silla: totalmente deslizados y con las piernas abiertas. Hasta conocer que se trataba de un *culturema*, pensaba que no sentían ningún interés por mi clase y que el hecho de que fuera una profesora joven no les producía ningún respeto. Sin embargo, con el tiempo entendí que esa postura era señal de su disfrute y falta de presión en la clase. De hecho, es posible también que los estudiantes se sienten en el suelo para evitar desplazar el mobiliario cuando se realizan determinadas actividades en grupo. En esos primeros días, acudí también a una conferencia sobre pedagogía con tres renombrados ponentes. En el turno de preguntas, mientras uno de ellos contestaba, su compañero, sentado, colocó sus manos en la parte trasera de la cabeza y abrió los brazos, a la vez que deslizó su trasero hacia la parte final de la silla. Como española, me quedé anonadada, no podía creer que un profesor tan importante tuviera esa actitud mientras su compañero intervenía. Con el tiempo, me di cuenta de que ese juicio lo había hecho desde el nivel monocultural (véase el apartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global* para profundizar en este término), analizando esa postura desde mi propia cultura, proyectando hacia esas personas un prejuicio de poca seriedad y mala educación.

para que pase la gente). Soler-Espiauba (2000: 1) ejemplifica muy acertadamente un comportamiento propio de la proxémica social: si un viandante se sentara en un extremo de un banco en la calle, lo más probable es que la siguiente persona se sentara en el siguiente extremo, mientras que si el primero se sentara en el centro del banco, tendría más posibilidades de permanecer solo. La *interaccional*, por último, se ocupa de la distancia que adoptamos en las actividades comunicativas interactivas<sup>10</sup>. Esta última es dividida por Hall (1973:184-194) en *íntima* (de 0 a 50 cm., para realizar actos más personales), *personal* (de 50 a 120 cm., la distancia básica de la conversación), *social* (de 120 a 270 cm., la de actos sociales comunes, donde se intercambian cuestiones no personales) y *pública* (más de 270 cm., en actos formales, donde los participantes tienen que amplificar recursos como la voz para facilitar la comunicación).

En relación con lo anterior, Hall (1980: 114), apoyándose en estudios realizados por científicos sobre la conducta humana en el espacio que nos rodea, señala que “en el comportamiento humano se da el fenómeno de la territorialidad, lo que ayuda a regular la interacción social, pero que también puede ser fuente del conflicto social”. Este autor (1980: 180-115) recoge los tres tipos de intrusión territorial establecidos por Lyman y Scott (1967): violación, invasión y contaminación. La *violación* es el uso irrespetuoso de un territorio ajeno, mediante la vista (mirando fijamente a alguien mientras come, por ejemplo) o mediante el cuerpo (si se ocupan dos asientos en el metro cuando hay gente de pie). La *invasión* es de naturaleza más abarcadora y permanente, cuando nos intentamos apoderar del territorio ajeno (por ejemplo, si en una clase colocamos nuestras pertenencias en la mesa del compañero, a quien no conocemos de nada). La *contaminación*, por último, consiste en la profanación del territorio ajeno con un elemento que dejamos después de haber estado allí (por ejemplo, cuando no se recogen las heces de los perros en las calles o cuando no se limpian los restos de un *botellón*).

La proxémica interaccional cobra especial importancia transculturalmente porque el concepto de intrusión territorial puede variar de una cultura a otra. Generalmente, se distingue entre *culturas de contacto*: indios, paquistaníes, árabes, latinoamericanos y europeos de sur, y *culturas de no contacto*: asiáticos, europeos del norte y americanos del norte (Watson, 1970). Como se puede prever, el conflicto aparecerá especialmente cuando

---

<sup>10</sup> Cabe señalar, como comenta Hall (1980: 125), que los cambios proxémicos en la interacción pueden marcar segmentos importantes del encuentro, como los comienzos, finales o cambios de tema. Además, este autor comenta que, apoyándose en experimentos de Leipold (1963) y Little (1968), los temas placenteros producen un mayor acercamiento entre los interlocutores respecto a los temas neutros o desagradables (entre estos dos últimos no hay diferencias de proximidad).

los interlocutores provengan tanto de culturas de contacto como de no contacto, aunque también puede darse entre miembros de la misma categoría. En un autobús de India es posible que una persona apoye la cabeza en la del pasajero sentado en el asiento de al lado y se quede dormido a pesar de ser un desconocido (Rulicki y Cherny, 2007: 39). Si esa situación se diera en España, definitivamente se interpretaría como una invasión del espacio personal. Es decir, aunque tanto españoles como indios pertenezcan a las culturas de contacto, existen diferencias entre ellos.

Davis (1971: 116) explica que para los norteamericanos la distancia conversacional adecuada es de aproximadamente setenta centímetros. Esto contrasta con la de los latinoamericanos (y también españoles). Corbett y More (1981: 96) comentan acertadamente lo siguiente al respecto:

They [Spaniards and Latin Americans] like to have body contact to a much greater degree than Anglo-Americans, who have proxemic norm that discourages touching except in an intimate relationship (...). Encounters between Hispanics and Anglo-Americans are often typified by conflicts over interpersonal spacing. When an American and a Hispanic converse, one can sometimes observe a comic scene. As the conversation progresses, the American will slowly retreat, trying to reach a comfortable conversational distance. At the same time, the Hispanic will move forward steadily. While the American often feels that the Hispanic distance is too intimate, the Spanish speaker interprets the Anglo-American's desire for "breathing room" as a sign of unfriendliness and rejection. (Corbett y More, 1981: 96)

Hall (*apud* Corros Mazón, 2002), por su parte, en un análisis de interacciones entre ejecutivos latinoamericanos y norteamericanos anglohablantes, observó que una conversación empezó en el principio del pasillo de 10 metros pero acabó en el otro extremo. Este desplazamiento se produjo por "una serie continuada de pasos hacia atrás del norteamericano e igual ritmo de pasos hacia delante del latinoamericano" (Corros Mazón, 2002: 124). En el ejemplo anterior, la distancia apropiada para el latinoamericano puede resultar agresiva para el estadounidense y, a su vez, la actitud distante del estadounidense puede parecer engreída para el latino. Watson (1972: 229, *apud* Schmidt, 2013: 126) señala que las culturas de contacto describen a las de no contacto como avergonzadas, indiferentes, sospechosas, distantes, frías y reservadas. Por el contrario, las de no contacto caracterizan a las de contacto como demasiado familiares, agresivas, hostiles y con un tono de voz muy elevado.

Si bien las diferencias entre latinoamericanos y norteamericanos son evidentes, aún más considerables se presentan entre estos últimos y los árabes. Watson y Graves (1970, *apud* Hall, 1980: 123-124) encontraron varias diferencias fundamentales entre las conversaciones de estudiantes árabes y norteamericanos. Los árabes se enfrentan más directamente y son capaces de mirarse a los ojos con firmeza, mientras que los norteamericanos lo hacen con



menos frecuencia. Además, los árabes se desplazan juntos y más próximos y usan más comportamiento táctil. Hall (1973: 244) profundiza en el análisis del comportamiento de los árabes y señala la importancia del componente olfativo para ellos, ya que respiran dirigiendo su aliento a las personas con las que hablan. Con *aliento* no se refiere a un elemento desagradable, sino que recalca que aprecian mucho los buenos olores y que el olfato constituye un medio de sentirse implicado con los demás. En concreto, apunta que para ellos, “oler a un amigo no sólo es agradable, sino también deseable, pues negarle el aliento significa avergonzarse de uno mismo”. Según Soudek y Soudek (1985: 111), a la hora de elegir una pareja para sus hijos, los árabes tradicionales deben saber cómo huele la mujer.

Como vemos, la diferencia entre el comportamiento de árabes y norteamericanos es extrema, pero, si bien, como comenta Argyle (1967: 140), a un español le resultaría incomodo que un africano pusiera la mano sobre su rodilla, los españoles, que también pertenecen a las culturas de contacto, pueden experimentar confrontaciones con los norteamericanos, así como con el resto de culturas de no contacto. A propósito de lo anterior, Muñoz López (2008) señala lo siguiente:

El problema es que los norteamericanos viven una cultura de ‘no contacto’ al igual que sus antepasados británicos. En parte es el resultado de su herencia puritana. Hall señala que pasamos años enseñando a nuestros hijos a no aproximarse demasiado, a no recostarse sobre nosotros. Equiparamos la proximidad física con el sexo, de manera que al ver a dos personas muy cerca la una de la otra, presumimos que están cortejándose o conspirando. En situaciones en que nos vemos forzados a estar demasiado cerca de otras personas, como en el metro, tratamos cuidadosamente de compensar ese desequilibrio. Miramos hacia otro lado, nos damos la vuelta y si se realiza un contacto físico real, tensamos los músculos del lado en que éste se produce. La mayoría de nosotros consideramos que ésta es la única manera correcta de proceder. (Muñoz López, 2008: 29)

Otras diferencias culturales documentadas indican que los indonesios tienden a sentarse más cerca que los australianos (Noesjirwan, 1978), los italianos interactúan más cerca que los alemanes y los norteamericanos y, finalmente, que los colombianos generalmente tienen una distancia menor de interacción que los costarricenses (Shuter, 1976).

En cuanto a la proxémica íntima o personal, un estudio de Jourard (1966, *apud* Schmidt, 2013: 123-124) observó conversaciones entre parejas en cafeterías de diferentes ciudades del mundo: mientras que en San Juan (Puerto Rico) se tocaron 180 veces en una hora, en París ocurrió en 110 ocasiones, en Gainesville (Florida) solo lo hicieron en dos y en Londres no se produjo ningún contacto corporal.

Respecto a la proxémica social, en un estudio con 27 alumnos estadounidenses de inmersión en España, Corros Mazón (2002: 130) encontró que muchos estudiantes veían poco usual que los españoles no se disculpasen al chocarse en la calle, en el metro o al

cruzarse<sup>11</sup>. También observó que a muchos de los estudiantes les había llamado la atención la afectividad de las parejas en la calle en comparación con lo que sucede en Estados Unidos. Hall (1973: 210-211), siguiendo con la proxémica social, relata su experiencia personal durante su periodo como asesor en una compañía internacional con sucursales en todo el mundo:

Una de las primeras cuestiones que se me planteó fue esta: “¿cómo se puede conseguir que los alemanes dejen sus puertas abiertas?” (...) a los alemanes el mantener abiertas las puertas les hacía sentir demasiado expuestos frente a los demás y les parecía que tal forma de trabajar no era la apropiada a la función de negocio desarrollada; mientras que, por otra parte, las puertas cerradas hacía que los americanos experimentaran la sensación de estarse creándose un cierto ambiente de conspiración, llegando a pensar que se les estaba marginando dentro de la empresa. (Hall, 1973: 210-211)

Observamos que este antropólogo estadounidense presenta un conflicto con otro miembro de las culturas de no contacto, los alemanes. En este punto, a pesar de que los españoles pertenecemos a las culturas de contacto, coincidimos con los alemanes en el concepto de espacios cerrados y el hábito de cerrar las puertas.

Si encontramos tantas diferencias dentro del mundo occidental, no son menos entre el occidental y el oriental y, más aun, entre occidentales de culturas de contacto con orientales de no contacto. Hidalgo del Rosario (2001: 60) comenta que, mientras que los españoles solemos recurrir al contacto físico durante la interacción, los chinos no lo hacen nunca. De hecho, conciben como una invasión de la intimidad los abrazos, palmadas en la espalda o besos en la cara, lo que les provocaría una sensación de incomodidad y desagrado. Además, las demostraciones públicas de afecto no están bien consideradas, y mucho menos entre las parejas, algo habitual en España. Sin embargo, esto contrasta con la costumbre de que en China sea habitual ver a personas del mismo sexo andar de la mano cuando hay una gran amistad entre ellas. En España, especialmente entre hombres, esto se interpretaría como una relación homosexual. Esta costumbre de ir de la mano entre personas del mismo sexo también está presente en Argelia, donde Rodrigo Alsina (1999: 147) recuerda “dos policías paseando o haciendo la ronda cogidos del dedo meñique”.

Por último, a caballo entre la proxémica y la kinésica, encontramos los culturemas no verbales relacionados con saludos, despedidas y presentaciones, ya que intervienen, por un lado, los gestos, maneras y posturas con los que se llevan a cabo y, por otro lado, la distancia y el contacto con los que se realizan. Hay autores que han considerado estos

---

<sup>11</sup> Por el contrario, cuando llegué a Estados Unidos, los numerosos ‘*Excuse me*’ que surgían en el caso de que otra persona fuera a tocarme, incluso solo rozarme levemente, y los ‘*sorry*’, en el caso de que ese contacto corporal se produjera, me parecían un exceso de ‘buena educación’. Ahora, sin embargo, soy yo la que he recibido comentarios en España como “no hace falta que me pidas perdón, si casi ni me has tocado”.

comportamientos como parte de un sistema no verbal independiente, el “sistema de contacto corporal” (Knapp, 1980). En él existen muchas diferencias culturales, las cuales se perciben rápidamente por miembros de otras culturas, pues son los primeros (y últimos) signos no verbales que se producen en los intercambios comunicativos. Incluso puede que sean los causantes de muchos malentendidos interculturales<sup>12</sup>, como es el caso de la siguiente anécdota relatada por H. Ned Seelye (1975, *apud* Corbett y Moore, 1981: 85):

While attending a New Year’s Eve Celebration, an American married to a Guatemalan was overheard to say: ‘You see all these people? They are my wife’s relatives. And every damn one of them has kissed me tonight. If another Guatemalan man hugs and kisses me, I’ll punch him right in the face’. The man, as Seelye points out, failed to adjust to two aspects of the Latin culture: the extended family relationship and the custom of me embracing each other. (H. Ned Seelye, 1975, *apud* Corbett y Moore, 1981: 85)

Se puede comprobar que el norteamericano se sintió incómodo debido a no compartir los mismos signos no verbales kinésicos y proxémicos que intervienen en los saludos y presentaciones familiares de Guatemala. Recordamos que la cultura guatemalteca pertenece a las culturas de contacto, mientras que los norteamericanos son de no contacto. También existen diferencias dentro de culturas que comparten la misma lengua, como es el caso de los hispanohablantes, ya que en España son comunes los dos besos, los cuales en la mayoría de los casos no se dan directamente en las mejillas, sino que se lanzan al aire o se simulan, mientras que en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, México o Puerto Rico solo se produce un beso, en Paraguay y Venezuela, en cambio, pueden darse uno o dos. Además, entre hispanohablantes también es frecuente acompañar al saludo con palmadas en la espalda, tocamientos en la cara, la nuca, la cabeza o el brazo, especialmente entre personas conocidas con una relación cercana. Esto, pues, podrá resultar incómodo para las culturas de no contacto. A este respecto, Soler-Espiauba (2002) comenta lo siguiente comparando la cultura española y la estadounidense:

En España besamos en múltiples ocasiones: al saludar a alguien, al despedirnos de esa persona, al entrar o salir de casa, al acostarnos o levantarnos (...). En encuestas practicadas con 15 estudiantes norteamericanos a quienes se presentaban las mismas situaciones, sólo una joven de origen mejicano respondía afirmativamente en estos casos. Los encuestados confesaban que, en caso de besar, lo hacían en casa, pero muy excepcionalmente en la calle o en lugares públicos (...). Los hombres entre sí se saludarían con un apretón de manos, nunca con una palmada en la espalda (...). (Soler-Espiauba, 2000: 7)

Como vemos, el contacto corporal es más infrecuente en los saludos entre norteamericanos que entre españoles. En los distintos grupos de las culturas de contacto, también existen diferencias, por ejemplo, en España es común que en las presentaciones informales se produzcan dos besos entre mujeres o entre dos personas de diferente sexo, en Italia, en

---

<sup>12</sup> En el apartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global* desarrollaremos los aspectos relacionados con la comunicación intercultural en lo que a la CNV se refiere.

cambio, no es usual que personas que acaben de conocerse se besen, sino que este comportamiento aparece solo para saludarse entre amigos (mujeres u hombre y mujer), de hecho, en el norte de este país solo se besan si hace bastante tiempo que no se han visto (Diadori, 2001, *apud* Betti y Costa, 2006). En países árabes como Argelia, pueden darse hasta cuatro besos, también entre dos hombres. En el caso de que el saludo se dé entre personas del mismo sexo, este puede ser iniciado indistintamente por cualquiera de las dos personas, mientras que si se produce entre un hombre y una mujer, siempre es el hombre quien debe iniciar el saludo y la mujer actuará en función de lo que haga este. Por motivos religiosos, siempre se besa primero la mejilla derecha (el islam siempre ha dado preferencia a la derecha como parte pura; además, en la cultura popular existe la creencia de que todo lo que se realiza con la mano izquierda da mala suerte) (Rahim, 1998: 105). En España, en cambio, los dos besos entre dos hombres son menos frecuentes, los cuales se sustituyen por una palmada en la espalda entre amigos o un apretón de manos entre personas con menos confianza. Cuando se produce entre personas de distinto sexo, a diferencia de lo que sucede en Argelia, el saludo puede ser iniciado tanto por el hombre como por la mujer. Otra diferencia que se percibe es que en el país africano las parejas nunca se besan delante de otras personas, mientras que en España este comportamiento está socialmente aceptado (Rahim, 1998: 105).

En relación con lo anterior, en China tampoco está bien visto que las parejas se besen en público, de hecho, el gobierno aprueba esta conducta como medida higiénica. En Japón, son frecuentes las reverencias e inclinaciones según la categoría de la persona saludada.<sup>13</sup> Según Hidalgo del Rosario (2011: 62), es habitual que los orientales no sonrían ni hagan ningún otro gesto en las presentaciones, *culturema* que podría ser interpretado con desconcierto por

---

<sup>13</sup> La situación que viví hace unos años cuando me encontraba de vacaciones con una amiga en Hawai es representativa de un choque cultural a este respecto. La entrada del hotel donde nos alojábamos era la única zona donde había *wifi* gratis, por lo que frecuentemente nos reuníamos varias personas con nuestros portátiles o móviles para conectarnos. Una noche nos encontrábamos solo mi amiga y yo junto con un grupo de varios jóvenes japoneses sentados cuando, en el momento en el que pasaron dos hombres japoneses de más edad (unos 50 años), los jóvenes se levantaron de repente ante ellos y se inclinaron, uno por uno, realizando una reverencia, la cual nosotras identificábamos con la que se hace a miembros de la Casa Real. Ante ello, nos quedamos atónitas y empezamos a pensar que se tratarían de miembros reales japoneses, del gobierno o, al menos, personas muy importantes. Después de un tiempo considerable comentando el suceso que habíamos presenciado con alta curiosidad sobre quiénes eran verdaderamente esas personas, preguntamos finalmente al grupo de jóvenes japoneses (los cuales, por cierto, tras la reverencia habían seguido tan tranquilos con sus ordenadores). Pues bien, estos habían acudido a un curso de inglés y los ‘reverenciados’ simplemente eran sus responsables, a quienes acudían en caso de necesitar ayuda y quienes se encargaban de organizar el viaje. Mi amiga y yo nos quedamos boquiabiertas pensando en la muestra de respeto que profesaban aquellos japoneses.

parte la culturas hispanohablantes, ya que se esperaría, al menos, una leve sonrisa de cortesía. Para finalizar con ejemplificaciones del mundo oriental, según García García (2001: 14), en Japón, China y Malasia no se espera que un hijo abrace a su madre después de una larga ausencia.

Para concluir, García García (2001) también comenta que en Finlandia se ha observado que las madres que visitaban a sus hijos en un campamento les saludaban solamente tocándoles el hombro y acompañándose de un escueto saludo verbal como ‘Hola’. Esta misma autora apunta que el saludo español levantando la barbilla sería inaceptable para los ingleses. Estos últimos tampoco se sentirían muy cómodos cuando un indio, tras saludarles cogiéndoles la mano, no se la soltara durante un rato, costumbre habitual en India (García García, 2001: 14). Otras costumbres singulares desde nuestra perspectiva hispana las encontramos en Ghana, donde chasquean los dedos al terminar de darse la mano deslizándola cada persona por la de la otra (Poyatos, 1994a: 214); en los isleños de Andaman, del golfo de Bengala, donde los parientes o amigos que no se han visto en varias semanas se sientan juntos, uno en el regazo del otro, se abrazan y lloran durante varios minutos; y entre los Ainu de Yezo en Japón, donde un hombre que se encuentra con su hermana, primero, le toma las manos, segundo, le toca las orejas, tercero, emite el tradicional grito Ainu y, finalmente, le acaricia el rostro y los hombros (Davis, 1961: 61).

#### **1.1.4.4. Cronémica**

El último sistema de CNV es el relacionado con la concepción, estructuración y uso que hace el ser humano del tiempo, el cual modifica o refuerza el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana y ofrece información cultural. La corriente que estudia estos aspectos es conocida como *cronémica* (Bruneau, 1980; Hall, 1959; Poyatos, 1972; Cestero, 2004: 604-605).

Poyatos (1975: 15) distingue tres aproximaciones a partir de las cuales se puede estudiar la cronémica: conceptual, social e interactiva o interaccional. La *conceptual* integra los hábitos de comportamiento y creencias relacionadas con el concepto del tiempo en las diferentes culturas, lo que incluye, por ejemplo, la planificación del tiempo o la realización de una o varias actividades a la vez. En esta aproximación también se estudian los conceptos de puntualidad/impuntualidad o pronto/tarde. Aquí podría mencionarse el estereotipo por el cual los españoles o latinoamericanos son considerados impuntuales. Este proviene de unas normas sociales relacionadas con la hora de llegada a determinados eventos informales como encuentros entre amigos o familiares en fiestas, comidas o cenas, donde lo

recomendable es llegar puntual o unos minutos más tarde, ya que llegar antes de la hora acordada podría ser interpretado como un apresuramiento para el anfitrión<sup>14</sup>. Sin embargo, para otras culturas, no llegar a la hora marcada sería considerado de mala educación y una falta de respeto. En Estados Unidos, por ejemplo, se considera impuntualidad cuando se llega más de cinco minutos tarde (Cestero y Gil, 1995: 53). En India, en cambio, el margen de llegada, por ejemplo a casa de amigos, es muy amplio, pues no necesitan precisar el momento justo, sino que con especificar si es por la mañana o por la tarde es suficiente, mientras que en España preguntaríamos al menos por la hora aproximada. Esta pregunta podría incomodar a un indio, pues entienden que pueden surgir inconvenientes que retrasen la llegada. En relación con esta concepción del tiempo en India, Cestero y Gil (1995: 53) comentan que en este país es poco frecuente el uso de marcadores temporales como *enseguida*, *en un rato* o *en un momento*, aunque cuentan con uno que podría traducirse como *ahora* (*abhi* en hindi), el cual no debe ser tomado estrictamente, pues puede significar ‘dentro de una hora’; similar al *ahorita* de algunos países hispanoamericanos como México: puede significar ‘ahora mismo’, ‘en unos minutos’, ‘en un rato’ o, en ocasiones, ‘nunca’; o al *ahora voy* en España, cuyo valor pragmático es ‘voy en un momento’.

La *cronémica social*, en segundo lugar, abarca los signos culturales que muestran el manejo de las relaciones sociales, como la duración de determinados encuentros sociales, la estructuración de actividades diarias o los momentos apropiados para determinadas actividades sociales: por ejemplo, en España no es recomendable llamar por teléfono a la hora de la comida o de la cena a no ser que sea una urgencia. Oliveras (2000: 94) relata el malentendido cultural de una mujer japonesa en la celebración de Nochebuena en Barcelona, donde le sorprendió que la fiesta empezara a las once de la noche, cuando en Japón empezaría a las siete, y tampoco entendió por qué a los españoles les pareció extraño que se marchara sobre las doce, pues en Japón no es de buena educación quedarse en las fiestas hasta muy tarde.

---

<sup>14</sup> Esto también sucede en algunos eventos formales como, por ejemplo, bodas. Otra de las situaciones interculturales que viví recientemente fue en la boda de una de mis amigas estadounidenses, cuyo marido es brasileño. La boda tuvo lugar en Boston y en los preparativos, los organizadores del evento les preguntaron si querrían que cerraran las puertas del lugar donde se iba a celebrar la ceremonia a la hora que estaba establecido que empezara. Mi amiga, conocedora de las diferencias culturales entre los invitados de cada una de las partes, les pidió que por favor no lo hicieran, pues si no, la mitad de la boda se quedaría fuera. Efectivamente, si ella no hubiera intercedido al respecto, así habría pasado, ya que hubo invitados que llegaron incluso cuando la ceremonia había terminado, la cual empezó a la hora exacta que la invitación señalaba. Otro ejemplo lo encontré en la *Fiesta de la Paella*, una celebración que se organiza anualmente por el *Spanish Cultural Institute of New England* en Boston. Consiste en un evento que incluye paella y un espectáculo de flamenco. En el programa donde aparece el menú y el horario de las actividades de flamenco aparece lo siguiente: “El horario indicado en este programa es puntual. Por favor no lleguen tarde” (<https://goo.gl/yfC2WM>). Los organizadores, conocedores del sistema cronémico conceptual español, deben especificar que no existe flexibilidad en los horarios señalados.

Desde esta aproximación se pueden estudiar las diferencias culturales en la estructuración y denominación de los diferentes momentos del día. A este respecto, Soler-Espiauba (2009: 242-243) apunta muy acertadamente la diferencia de significado de ‘a primera hora de la mañana’ o ‘a última hora de la tarde’: “Si un electricista o fontanero nos avisa que acudirá a nuestra demanda mañana a primera hora, esta primera hora puede situarse, en España, hacia las 10 de la mañana, mientras que más allá de los Pirineos o en los Estados Unidos, sería a las 8 a.m.”. También encontramos diferencias en los límites de qué se considera ‘de la tarde’ o ‘de la noche’: por ejemplo, en España las siete son la tarde, mientras que en Estados Unidos es ya la noche; o entre ‘de la mañana’ y ‘de la tarde’: en España se considera la mañana las horas antes de producirse la comida, por lo que no es infrecuente escuchar un ‘Buenos días’ al entrar en un comercio a pesar de que hayan pasado las doce; en Estados Unidos, en cambio, a partir de las doce ya se concibe como la tarde. De igual manera, el mediodía es considerado las doce en Estados Unidos (*noon*), mientras que para los españoles es el periodo de tiempo que abarca la hora de la comida<sup>1516</sup>, ya que como apunta Soler-Espiauba (2009: 242):

[E]l mediodía no es un momento puntual, sino una zona temporal bastante vaga que coincide más o menos con las horas habituales de la comida principal, prolongándose la mañana hasta el momento en que comemos, que no es el mismo para todos, y que es mucho más tardío que en otros países occidentales. Sólo cuando acabamos de comer empezamos a decir buenas tardes. (Soler-Espiauba, 2009: 242)

La *cronémica interactiva o interaccional*, por último, estudia la duración de signos de otros sistemas de comunicación con valor informativo, bien porque refuerzan el significado de sus elementos, bien porque especifican o cambian su sentido. En este punto tiene mucha importancia el concepto de turnos de palabra. Como adelanta Poyatos (1994a: 247-248), los turnos de palabra no se establecen igual en todas las lenguas:

En el mundo anglosajón uno trata de evitar el hablar a la vez desde el momento en que se inicia tal situación, excusándose por la intromisión (‘Sorry’), y entonces el hablante A acepta probablemente la interrupción. (...) Sin embargo, he tenido muchísimas ocasiones de comprobar la confusión que causa en ellos el tener que escuchar, por ejemplo, a un matrimonio español, italiano o libanés relatando un viaje, la mujer y el marido cada uno por su lado y con constantes ‘repeticiones’, ‘conclusiones simultáneas’, ‘correcciones’ mutuas, etc., estableciendo ejes interactivos y visuales independientes que generan gran tensión y obligan a los oyentes simultáneos a hacer gestos de confusión y a sonreír embarazosamente. (Poyatos, 1994a: 247-248)

Efectivamente, el español es una lengua en la que en conversaciones informales se dan constantes interrupciones, si el hablante para momentáneamente su discurso es muy probable que otro interlocutor tome esa oportunidad para comenzar su turno. Fant (1989:

<sup>15</sup> Recuerdo el día en el que había quedado con una amiga estadounidense para comer ‘al mediodía’, lo cual yo interpreté que sería sobre las dos. A las doce y cuarto me sonó el teléfono: era ella, estaba esperándome desde las doce en punto.

<sup>16</sup> De hecho, el programa de televisión español *Ya es mediodía* (Montesinos, 2018) de la cadena Tele 5 comienza a las 13:30 y termina a las 15:00, antes de que empiecen los informativos.

258, *apud* Herández Sacristán, 1999: 139-140) señala que los españoles tienen un solapamiento cinco veces superior al de los suecos. En este punto es importante señalar que no es un comportamiento irrespetuoso, sino que las normas de comunicación interactiva en España así lo establecen. Esto es algo que llama especialmente la atención a algunos extranjeros, los cuales pueden prejuizarlo como mala educación<sup>17</sup>.

Por último, conviene hacer mención a lo que se ha denominado el binomio *monocrónico/policrónico*. Hall y Hall (1990: 14-15) explican que existen culturas monocrónicas y culturas policrónicas. Estos autores clasifican como policrónicas a latinos y mediterráneos, mientras que los monocrónicos son los norteamericanos, suizos, alemanes o escandinavos. Las culturas policrónicas se caracterizan por la simultaneidad de acciones y por dar más importancia a la acción misma que al calendario donde se enmarca, distraerse fácilmente y cambiar a menudo de planes. En las monocrónicas, en cambio, el tiempo se experimenta de forma lineal dedicándose a una sola cosa con el calendario inalterable y dando prioridad a la rapidez. Oliveras (2000, 42-46) ejemplifica esta clasificación de manera muy efectiva: dos personas policrónicas conversando en la calle darán prioridad a la conversación (optando por llegar tarde a su próxima cita) antes que interrumpir abruptamente la interacción; mientras que dos monocrónicas antepondrán su calendario establecido. También existe una tendencia a las relaciones personales cortas en las monocrónicas frente a construir relaciones duraderas en las policrónicas.

Para concluir, debe tenerse en cuenta que gran parte de la bibliografía recogida a lo largo de este apartado es antigua, por lo que es posible que determinados usos de los signos no verbales estén experimentando un cambio (o, al menos, pueda existir más variación individual) como consecuencia de los procesos de globalización. No obstante, este recorrido por los sistemas de CNV principales, así como por numerosos ejemplos ilustrativos que evidencian las diferencias culturales que se producen en la aparición y el uso de estos signos, ha sido muy relevante para establecer un marco teórico en el que fundamentar las prácticas didácticas en la enseñanza de la CNV en ELE. En el siguiente apartado profundizamos en el signo no verbal kinésico al que se dedica esta tesis: los emblemas.

---

<sup>17</sup> En este sentido, una alumna alemana de ELE en Salamanca me comentó lo siguiente: “si quieres participar en una conversación tienes que interrumpirles [a los españoles], lo que en España no es un signo de falta de respeto en contraposición a Alemania.”



## 1.2. Los emblemas en la comunicación no verbal

### 1.2.1. Conceptualización preliminar

Efron (1941, 1972), Ekman y Fiesen (1969: 63-66) fueron los pioneros en recoger las características que definen un emblema. Para estos dos últimos, los gestos emblemáticos son actos no verbales que tienen una transposición verbal directa o una definición de diccionario, generalmente formada por una o dos palabras, o por una frase, cuyo significado es conocido por todos los miembros de un grupo, clase o cultura. Los emblemas pueden repetir, sustituir o contradecir alguna parte del componente verbal. Ocurren más frecuentemente cuando el intercambio verbal se impide, ya sea por ruido, por distancia o por acuerdo (por ejemplo, en el juego de las *charades*), pero también aparecen junto con elementos verbales. Los emblemas son los gestos más intencionados, es decir, donde más interviene la voluntad del hablante, y, como las palabras, son escogidos cuidadosamente. En relación con lo anterior, Ekman y Fiesen (1969: 63-66) señalan que se aprenden como el componente verbal, su uso es deliberado y consciente por parte del emisor que comunica. El proceso de codificación puede ser icónico, es decir, cuando entre la forma del gesto y su significado hay una relación de carácter natural, o arbitrario, esto es, cuando significante y significado no tienen ninguna conexión aparente. En las Imágenes 1 y 2 presentamos dos ejemplos de ambos tipos de codificación en la variedad del español de España.

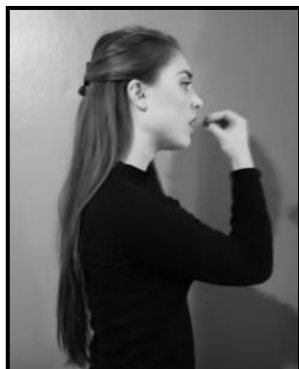


Imagen 1. Emblema con codificación icónica. Su significado es 'comer'

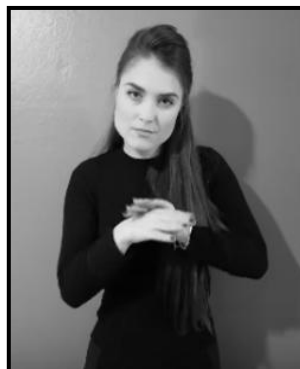


Imagen 2. Emblema con codificación arbitraria. Su significado es 'irse'

Si examinamos la conceptualización de Ekman y Friesen (1969), observamos que el emblema es definido teniendo en cuenta los siguientes componentes: la intencionalidad del emisor, su valor cultural y sistematización, la relación y co-existencia con el componente verbal y sus características de codificación y descodificación. Estos factores han sido extensamente tratados y ampliados por numerosos autores, síntesis que elaboramos a continuación a la vez que aportamos nuestra reflexión al respecto.

En cuanto a la intencionalidad del emisor, hemos comprobado que Ekman y Friesen (1969) señalan que los gestos emblemáticos son producidos deliberada y conscientemente por parte del emisor, lo cual los diferencia de otros gestos como los *marcadiscursos* y los *exteriorizadores*, que pueden producirse inconscientemente (Poyatos, 2017: 54-66) (véase el subapartado 1.1.4.2.2. *Clasificación de los signos kinésicos*). Johnson, Ekman y Friesen (1975: 335) apoyan este carácter intencional indicando que el descodificador asume que el codificador los produce deliberadamente para transmitir un mensaje. Ekman y Friesen (1969: 65), no obstante, señalan algunas excepciones en las cuales los emblemas podrían producirse de manera inconsciente y no deliberada, por ejemplo, en situaciones de enfado donde no se controla tanto el discurso debido a factores externos como la agitación del momento. A pesar de ello, el emblema producido en este tipo de situaciones no dejaría de serlo, puesto que lo mismo sucedería con el contenido verbal.

Respecto a su sistematización, Ekman y Friesen (1969) han señalado que los gestos emblemáticos tienen una forma y un significado conocido por los miembros de un grupo o cultura concretos. Asimismo, Kendon (1988: 134) apunta que estos gestos poseen una forma establecida y estandarizada por una comunidad lingüística, cuya realización es reconocible por los miembros de ese grupo debido a una estructura sistemática que posee un significado, al igual que lo tienen los elementos léxicos. Stam y McCafferty (2008: 6), a este respecto, señalan que los emblemas son gestos convencionales, en otras palabras, forman parte de un acuerdo entre los hablantes de una comunidad. En relación con lo anterior, en la comunidad investigadora está totalmente aceptado que varían de una cultura a otra y que todas las culturas tienen emblemas (Ekman y Friesen, 1969; Johnson, Ekman y Friesen, 1975; Kendon, 1988; Poyatos, 1994a; Nascimento Dominique, 2005; Stam y McCafferty, 2008; Matsumoto y Hwang, 2013; entre otros). De hecho, Poyatos subraya que “el emblema debe definirse principalmente como un gesto que tiene un equivalente verbal sin ninguna ambigüedad en su propia cultura” (Poyatos, 2017: 52). Profundizaremos más en este asunto en el apartado 1.2.4. *Aproximación contrastiva*.

Sobre la relación entre los emblemas y el componente verbal, Ekman y Friesen (1969) han apuntado que pueden repetir, sustituir o contradecir alguna parte del componente verbal. Johnson, Ekman y Friesen (1975: 335-336) añaden a la propuesta anterior que estos gestos ocurren frecuentemente cuando el discurso está reducido o no es posible su realización verbal, ya sea por la distancia o porque las circunstancias lo impiden (por ejemplo, entre estudiantes en una clase). Además, indican que se usan frecuentemente en intercambios comunicativos en situaciones entre varios interlocutores y que raramente aparecen cuando

alguien emplea la lengua sin un receptor presente, por ejemplo, en un soliloquio. Poyatos (1994a: 188), en cambio, considera que aunque se utilizan típicamente en la interacción, también se pueden dar “en la *no interacción*, por ejemplo, durante el discurso interno no emitido, en un soliloquio, o durante una alucinación”. Así, según este autor, los emblemas pueden aparecer en tres situaciones: en la interacción, en la no-interacción y en la interacción reducida (por ejemplo, en la distancia o con ruido). Kendon (1988: 135), por su parte, indica que se utilizan independientemente del componente verbal o junto con este último cuando las construcciones léxicas no son suficientes para expresar lo que el emisor necesita. Para este autor, cuando aparecen en combinación con los elementos verbales, los emblemas tienen un carácter “sintético-global”, mientras que cuando se producen independientemente comienzan a desarrollarse, en palabras textuales del autor, “in a word-like direction”, pero no como equivalentes a una sola palabra, sino de una frase completa o un acto comunicativo con un significado abstracto y general (Kendon, 1988: 139). Stam y McCafferty (2008: 6) van más allá y consideran que los gestos emblemáticos son “language-like gestures that complete an utterance by filling a grammatical slot”. Matsumoto y Hwang (2013) subrayan su gran utilidad para la comunicación, ya que permiten que esta se produzca en la distancia o cuando no es posible llevarla a cabo verbalmente por algún motivo, como son el ruido o el contexto comunicativo.

Nascimento Dominique (2005) también señala que los emblemas tienen la capacidad de sustituir o repetir el componente verbal. No obstante, consideramos la necesidad de matizar esa afirmación, ya que, siguiendo la máxima de cantidad<sup>18</sup> del principio de cooperación establecido por Grice (1975), creemos que el emblema no estaría solo repitiendo el componente verbal, lo cual iría en contra de esta máxima, sino que tendría una función comunicativa específica, como, por ejemplo, otorgar énfasis al mensaje. Nascimento Dominique (2005: 6), en relación a las funciones comunicativas, señala que pueden (1) regular o controlar el comportamiento del interlocutor, como sucede en los saludos, órdenes o peticiones; (2) describir algo o a alguien; (3) representar una acción actual, por ejemplo, para indicar que alguien está bebiendo; y (4) presentar estados interiores del emisor, por ejemplo, para indicar que se tiene hambre. Profundizaremos en las funciones comunicativas de los emblemas en el apartado *1.2.2. Aproximación pragmática*.

---

<sup>18</sup> Esta máxima es definida por Grice de la siguiente forma: “The category of Quantity relates to the quantity of information to be provided, and under it fall the following maxims: 1. Make your contribution as informative as required (for the current purposes of the exchange). 2. Do not make your contribution more informative than is required” (Grice, 1975: 308).

En este punto, además de las causas que hemos presentado anteriormente como la distancia física, el ruido o el contexto comunicativo, creemos conveniente añadir otro de los motivos en los que se produce un emblema cuando no es posible comunicarse a través del componente verbal: en una situación de autocensura por el significado subyacente del exponente, como sucede en el emblema japonés que significa ‘yakuza’ o ‘mafia japonesa’, el cual se realiza con el dedo índice trazando una línea desde la oreja hasta la barbilla, simbolizando una cicatriz. Este emblema podemos encontrarlo en el diccionario de gestos japoneses desarrollado por Hamiru-aquí y Chang (2004: 81) y su realización puede observarse en uno de los vídeos pertenecientes al canal de *Youtube Nekojitablog* (28/10/2015)<sup>19</sup>. En este último explican que se emplea para no tener que verbalizar la palabra *yakuza*, término considerado socialmente tabú. Esto puede analizarse a partir del fenómeno de *interdicción lingüística*, sobre la cual Quintillà Zanuy (2004) señala lo siguiente:

Está generalmente admitido que la interdicción lingüística, que está en la base del eufemismo, viene dada por el temor o por la vergüenza, producto de un sentimiento de inferioridad social, de pudor, de disgusto físico o de repugnancia moral. El eufemismo afecta fundamentalmente al léxico y por esto opera sobre todo en el nivel léxico-semántico, pero el fenómeno eufemístico es más complejo que la mera sustitución léxica (*cf. gestos, entonación, etc.*). (...) La interdicción lingüística es la coacción a no hablar de una cosa determinada o a sugerirla de forma indirecta; se trata, por tanto, de un fenómeno psicológico o social – según la prohibición sea interna o externa –, que provoca una serie de comportamientos lingüísticos. (Quintillà Zanuy, 2004: 104)

Es decir, la palabra *yakuza* tiene una restricción de uso por unos factores sociales y culturales japoneses relacionados con su significado asociado al crimen y, en consecuencia, al temor que pueda producir. De esta manera, mediante un mecanismo de atenuación lingüística, se recurre al emblema para sustituir la expresión estigmatizada, por lo que el emblema se puede considerar un eufemismo. Por ello, este caso es un excelente ejemplo para mostrar que el fenómeno eufemístico es más complejo que la mera sustitución léxica y que los gestos también pueden formar parte de la interdicción lingüística. A propósito de esto podemos prestar atención a otros exponentes lingüísticos tabú que tienen emblemas asociados, como puede ser el emblema que significa ‘que te jodan’, levantando el dedo corazón mientras que el resto de dedos permanecen en puño cerrado. En este caso, el gesto también sería considerado tabú, pues produciría una asociación mental socialmente incorrecta. A este respecto, Quintillà Zanuy (2004: 104) señala que “[o]tro rasgo identificador del eufemismo es la rápida devaluación que padece el término usado como sustituto eufemístico, que pronto se «contagia» de los valores peyorativos del término interdicto”. Desconocemos los orígenes de este emblema, pero es posible que estuvieran

---

<sup>19</sup> Disponible en: <https://goo.gl/MuQ857> (minuto 4:08).

relacionados con la atenuación de la unidad léxica *que te jodan* pero que con el tiempo el emblema haya adquirido la misma restricción de uso y, por lo tanto, sea considerado también tabú. No obstante, hay que tener en cuenta que este emblema se puede asociar a diferentes exponentes lingüísticos con diferente grado de tabuización, de manera que algunos presentan más matices disfémicos que otros. Por ejemplo, en determinados contextos, expresar verbalmente *que te jodan* se puede percibir con un grado de tabuización mayor que utilizar el emblema, mientras que decir *vete por ahí* o *que te den* tendrían un grado menor.

Asimismo, es interesante el caso de la tribu san de Namibia, África, que se dedica a cazar y rastrear a los animales para documentar su situación en la sabana. Como se puede apreciar en el siguiente documental del programa *Tribus XXI*<sup>20</sup> (Bigot, 2018), los san emplean unos gestos icónicos para denominar a los diferentes animales cuando están cazándolos o rastreándolos ante la imposibilidad de emitir sonidos para evitar que las presas se espanten. Estos gestos pueden considerarse ilustradores, específicamente kinetografías y pictografías: el gesto para el antílope imita su movimiento, el de la jirafa el movimiento de su largo cuello, el del cudú la forma de sus cuernos y el del león su movimiento al andar. Además de ilustradores, también podrían considerarse emblemas, ya que se ha producido una convención y una sistematización a la hora de denominar a estos animales. Es decir, el león también podría imitarse a través de otros gestos, por ejemplo, simulando sus garras o su pelaje, pero siempre se utiliza el mismo gesto que imita su manera de andar; o para la jirafa, si bien su cuello es algo representativo, no sería necesario que todos los dedos de la mano permanecieran cerrados menos el índice y el meñique (que simulan sus orejas), forma en las manos que siempre aparece. Además, cabe resaltar el hecho de que estos gestos se utilizan solo para una situación comunicativa específica: la caza o el rastreo. Con la información que se proporciona en el vídeo no es posible saber si son conocidos por todos los habitantes de Namibia, por todos los miembros de la tribu san o solo por las personas que se dedican a cazar o rastrear, lo cual nos hace reflexionar sobre la existencia de emblemas cuya forma y significado establecido y estandarizado pertenece solo a una comunidad de habla dentro de una comunidad lingüística más amplia que no los emplearía o reconocería.

En cualquier caso, la posibilidad de la aparición de los emblemas sin el componente verbal hace que una de sus características principales sea su valor autónomo. De hecho, hay autores que prefieren referirse a ellos como *gestos autónomos* en lugar de emblemas (Kendon, 1983: 40). Otras denominaciones que han recibido son *gestos simbólicos* (Wundt,

---

<sup>20</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2-MEqNRptzc> (minutos 12:30-14:02).

---

1973, *apud* Payratò, 1993), *gestos pantomímicos* (Wiener et al., 1972), *gestos semióticos* (Barakat, 1973) y *gestos cuasi-lingüísticos* (Dahan y Cosnier, 1977). Nosotros hemos optado por *emblemas* o *gestos emblemáticos* porque es la denominación más generalizada hoy en día por los investigadores (Poyatos, 1994a, 1994b, 2017; Payratò, 1993, 2001, 2003, 2008; Cestero, 2016).

Es interesante, en cambio, no pasar por alto la denominación de Dahan y Cosnier (1977), *gestos cuasi-lingüísticos*, ya que en ella se les otorga una propiedad definitoria que ha sido recogida por varios autores. Kendon (1988: 136) describe el proceso de lexicalización de los emblemas: “gestures become fully lexicalized when, for one reason or another, speech cannot be used for prolonged periods, but when, nevertheless, all of the functions of spoken interchange are required”. Payratò (2003: 76), por su parte, considera que son una categoría gestual similar a la categoría verbal de las interjecciones, ya que ambos “[are] designed to encapsulate different messages in a very autonomous way”. Para Matsumoto y Hwang (2013: 2), estos gestos son mensajes verbales codificados en movimientos corporales, producidos espontáneamente y entendidos como una forma de comunicación. Poyatos (2017: 53) señala que, a diferencia de las palabras, “los emblemas se usan mucho más individualmente que en construcciones o frases emblemáticas”. En relación con esto último, Kendon (1992: 92) recoge un estudio de Poggi (1983, 1987) donde afirma que raramente aparece más de un emblema en una frase. En otras palabras, en pocas ocasiones encontraremos varios emblemas juntos en un mismo enunciado.

Continuando con esa relación entre los emblemas y el componente verbal, estudios neurolingüísticos han demostrado que el control del lenguaje verbal y el de estos gestos comparten el mismo sistema neuronal (Gentilucci, Dalla Volta y Gianelli, 2008). Específicamente, hay investigadores que sugieren que los sistemas de control situados en el córtex frontal del hemisferio izquierdo, donde se sitúa el área de Broca, combinan la información de los emblemas y del lenguaje verbal (Willems, Ózyürek y Hagoort, 2007) y que la comprensión del significado de las unidades léxicas y de los emblemas se produce por parte de un sistema común y superpuesto de regiones del cerebro (Xu et al., 2009), lo cual sugiere que tanto el componente verbal como el gestual comparten los mismos mecanismos neuronales. Estos estudios apoyan la idea de que las palabras y los gestos emblemáticos forma un sistema de comunicación único (Barbieri et al., 2009). En cualquier caso, parece claro que estos gestos comparten unas propiedades semánticas y pragmáticas con los elementos verbales de la lengua.

Respecto a sus propiedades de codificación, siguiendo con la dicotomía de emblemas *arbitrarios* e *icónicos* establecida por Ekman y Friesen (1969), Poyatos (2017: 52-57) puntualiza que la codificación puede ser *arbitraria* o *intrínseca*, aunque los emblemas intrínsecos pueden tener un valor icónico solo para quienes conocen su origen. Poyatos no especifica la diferencia entre codificación intrínseca e icónica, pero de sus ejemplos podemos deducir que en la codificación icónica se produce una relación directa-universal entre significante-significado sin necesidad de poseer unos referentes culturales, mientras que la codificación intrínseca, que también sería icónica en cuanto a que posee una relación directa entre significante-significado, está basada en unos referentes sociales que no necesariamente comparten todas las culturas. El autor ofrece como ejemplo el gesto español de dar un pase taurino, el cual, a pesar de su valor icónico, no será descifrado por culturas que no compartan esa tradición. Además, en este punto cabe comentar que puede que en el pasado algunos gestos emblemáticos tuvieran una codificación icónica o intrínseca, pero con el paso del tiempo su origen se haya olvidado y, por ello, su descodificación adquiere un carácter arbitrario. Esto es lo que ocurriría con el gesto para expresar suerte cruzando los dedos índice y corazón, el cual, como explican Morris, Collet, Marsh y O'Shaughnessy (1979: 16-17), se originó en la tradición cristiana, ya que cruzando los dedos simbolizaban la cruz cristiana para protegerse del diablo.

Poortinga, Schoots y Van de Koppel (1993), por su parte, distinguen dos tipos de emblemas: *referenciales* y *convencionales*. Los referenciales son aquellos cuyo significado puede ser obvio para cualquier persona, sin necesidad de recurrir a su bagaje y nociones culturales, ya que su significado puede deducirse por su forma. A esta categoría pertenecen los que se refieren al cuerpo o a una acción corporal, imitan una acción en el espacio y transmiten expresiones emocionales. Los emblemas convencionales son aquellos cuyo significado no puede deducirse si no se posee un conocimiento específico cultural. A esta categoría pertenecen los que se refieren a aspectos presentes en una cierta cultura o poseen un significado indirecto o simbólico. En un trabajo donde personas holandesas debían reconocer el significado de emblemas chinos y kurdos, observaron que todos los referenciales fueron correctamente identificados por la mayoría de los sujetos. Los convencionales, en cambio, fueron descodificados acertadamente por menos de la mitad de los participantes (Poortinga, Schoots y Van de Koppel, 1993: 37). La diferencia entre la clasificación de Ekman y Friesen (1969), quienes distinguen entre emblemas arbitrarios e icónicos, posteriormente tomada por Poyatos (1994a, 2017) como arbitrarios e intrínsecos, y la clasificación de Poortinga, Schoots y Van de Koppel de emblemas convencionales y referenciales, es que la primera se concibe como dicotomía mientras que la segunda se

plantea como un continuo: “the notion of code-referent distance reflects a continuum rather than a dichotomy between referential and conventional gestures” (Poortinga, Schoots y Van de Koppel, 1993: 35).

Siguiendo con la codificación, Ekman y Friesen (1969) y Ekman (2004) señalan que los gestos emblemáticos se producen principalmente a través de movimientos manuales, aunque también pueden intervenir otras partes del cuerpo como los hombros, la cabeza o la cara. Poyatos (2017: 53-54) desarrolla exhaustivamente los elementos que intervienen en la codificación y determina que esta puede desarrollarse de cinco formas diferentes. En primer lugar, solo kinésicamente, es decir, con cualquier movimiento del cuerpo, ya sea de las manos, ya sea de la cara u otras partes del cuerpo. El autor apunta que este tipo de codificación es la más frecuente. En segundo lugar, solo paralingüísticamente, por ejemplo, “la bilabial oclusiva + apicoalveolar fricativa + oclusiva dental ‘¡Pts!’ para llamar al camarero en un restaurante popular en español” (2017: 54). En tercer lugar, mediante la combinación de kinésica, palabras y paralenguaje, por ejemplo “el gesto italiano de apiñar los dedos de una mano a nivel de la cintura o del pecho con un breve movimiento vertical de arriba abajo, a veces de lejos, pero musitando ‘Che vuoi?’ o ‘E allora?’” (2017: 54). En cuarto lugar, a través de la combinación de kinésica y paralenguaje, por ejemplo “el saludo a distancia en ciertas zonas de Nueva Guinea: un giro de la mano levantada + contacto ocular + ‘¡Ps!’ bilabial + señalando con el mentón” (2017: 54). En quinto y último lugar, manipulando objetos, como “cuando en un hogar finlandés abren una ventana (quien lo haga) para indicar que un visitante lleva demasiado tiempo” (2017: 54). Bajo nuestro punto de vista, a pesar de que los emblemas pueden ir acompañados de elementos paralingüísticos, la parte kinésica es la fundamental para la codificación.

En cuanto a la descodificación, según Payratò (2003), el proceso de interpretación de un emblema es el mismo que el de otros signos de la comunicación. Para este autor, los cuatro principios de interpretación son el holístico, el contextual, el comunicativo y el de relevancia, los cuales explicamos a continuación:

1. Principio holístico: los emblemas se interpretan como un todo, diferente a la simple suma de sus partes. Es decir, son signos multimodales con diferentes rasgos que ocurren simultáneamente: rasgos manuales, faciales, vocales y verbales. Para este autor, la parte facial de un emblema no se considera como cotexto o contexto, sino como componente del emblema, del mismo modo que los rasgos paralingüísticos como la entonación. Así, todos los componentes participan en su interpretación. Payratò (2003) ejemplifica lo anterior con la ironía o el sarcasmo, donde el gesto



facial y los rasgos paralingüísticos que provocan ese cambio de tono también forman parte del emblema. Es decir, si nos encontráramos en un lugar donde no hay muchas personas pero realizáramos el emblema con significado ‘mucho’<sup>21</sup>, a la vez que gesticuláramos con la cara expresando el tono irónico de nuestro uso emblemático, el gesto facial también constituiría el emblema.

A partir de lo anterior, nos preguntamos si verdaderamente los rasgos paralingüísticos como la entonación o el gesto facial para expresar ironía o sarcasmo formarían parte del emblema. Si sustituyéramos el emblema por la unidad léxica, para expresar la ironía o el sarcasmo nos valdríamos igualmente de la entonación y de la expresión facial, las cuales forman parte de la pragmática del discurso, es decir, del uso concreto que se quiere hacer de la unidad léxica o del emblema, más que del significado de los mismos. Por lo tanto, estamos de acuerdo en que los emblemas son signos multimodales en los cuales los rasgos faciales y vocales tienen mucha importancia para el proceso de decodificación-interpretación, pero consideramos que cuando se añade al emblema un cambio de tono como los usos irónicos o sarcásticos, la expresión facial y la entonación (esta última solo si se produjera junto con el signo verbal) no forman parte del emblema en sí, sino que son mecanismos pragmático-discursivos para expresar determinado significado.

2. Principio contextual: el emblema es concebido como el resultado de un proceso de emblematización que inicialmente tiene lugar en un proceso contextual específico y que puede llegar a la fase final de convencionalización sociocultural. Es decir, según Payratò (2003), surge dentro de un contexto particular que posteriormente se generaliza, del mismo modo que sucede con los neologismos verbales.
3. Principio comunicativo: los emblemas se conciben como signos deliberados interpretados como actos comunicativos que tienen una fuerza ilocutiva. Esto significa que se producen e interpretan como un estímulo ostensivo en el contexto de interacción, ya que, a través de ellos, el emisor encapsula información para el receptor y expone la fuerza ilocutiva análoga a la que un signo verbal realizaría. Profundizaremos en este asunto en el siguiente apartado, *1.2.2. Aproximación pragmática*.

---

<sup>21</sup> Donde los dedos de una o las dos manos se apiñan verticalmente con las puntas hacia arriba y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos. Su realización kinésica puede observarse en el siguiente vídeo: <https://goo.gl/grxrhx> (Garrido y Montalbán, 2018; minutos 2:17 y 4:33).

4. Principio de relevancia: este autor concibe este fundamento como la combinación de dos factores, la maximización del efecto cognoscitivo y la minimización en el esfuerzo de procesarlo. Asumiendo que la relevancia es la principal propiedad del proceso inferencial que se lleva a cabo en la actividad comunicativa, los emblemas pueden considerarse como marcadores referenciales, ya que “they guide and synthesize through a cost-effective nonverbal mechanism the way to interpret some propositional, procedural o interactional information (their ‘meaning’) in communicative processes” (Payratò, 2003: 79).

Así, basándose en esos cuatro principios interpretativos, Payratò considera que los emblemas deben definirse como gestos que, en primer lugar, son autónomos de la lengua verbal. En segundo lugar, cumplen un objetivo comunicativo, ya que son gestos deliberadamente informativos. En tercer lugar, gozan de una fuerza ilocutiva, ya que son actos comunicativos que pueden ser reproducidos basándose en el acto ilocutivo sin alterar la esencia, la intención y los resultados perlocutivos de la acción. En cuarto lugar, poseen un núcleo semántico que puede expresarse con una o varias palabras, a las cuales se les puede denominar como *palabras clave (keywords)* o *lemas (watchwords)*. De hecho, este autor señala que los emblemas mantienen su poder referencial, ligado a su núcleo semántico, incluso cuando se presentan, por ejemplo, en fotografías o vídeos. En quinto y último lugar, tienen una naturaleza social, ya que el contenido semántico y el valor ilocutivo son conocidos por los miembros de un grupo social, por lo que su uso no es ambiguo y su reconocimiento es inmediato. Este autor subraya que los gestos emblemáticos contribuyen al repertorio comunicativo del discurso de una comunidad (Payratò, 1993: 196-198).

La conceptualización desarrollada por Payratò supone una gran aportación a la definición de las características que conforman los emblemas. No obstante, en el proceso de revisión bibliográfica acerca de la teoría que subyace en el fenómeno complejo que configura la naturaleza de estos gestos, hemos advertido que diferentes autores se refieren a ellos desde distintas dimensiones, pero no se ha realizado una sistematización donde se relacionen las contribuciones que los autores aportan a cada dimensión. Por ello, a partir de lo recogido a lo largo de este apartado, nos aproximamos seguidamente a estos gestos teniendo en cuenta diferentes aspectos importantes como son: el pragmático, el sociocultural, el contrastivo y el semántico-cognitivo. Asimismo, añadiremos ciertos argumentos que completen los vacíos que se han encontrado en la descripción menos sistemática de los trabajos aquí documentados. A pesar de que llevamos a cabo una sistematización independiente en estas

aproximaciones, hay que tener en cuenta que estas interactúan en el uso discursivo de los emblemas como podrá observarse en algunos de los ejemplos comentados.

### **1.2.2. Aproximación pragmática**

Como hemos recogido en el apartado 1.1.3. *Características y funciones de los sistemas de comunicación no verbal*, Cestero (2016: 9; 2017a: 1055) señala que los signos no verbales desarrollan diferentes actos de comunicación relacionados con la interacción social (como son, entre otros, saludar y despedirse, presentar, felicitar o agradecer), con la organización y el control de la comunicación (por ejemplo, pedir y distribuir la palabra u organizar el discurso), o con prácticas habituales en la comunicación interactiva humana (como son identificar, describir, pedir, opinar, expresar deseos, sentimientos, etc.).

Los gestos emblemáticos, como parte de los signos no verbales, desarrollan actos de comunicación en la conversación. Estos actos han sido clasificados desde dos puntos de vista: por un lado, se han estudiado desde la taxonomía de actos de habla desarrollada por Searle (1975) y, por otro lado, se han recogido las diferentes funciones comunicativas que pueden desempeñar, sin especificar a qué tipo de acto de habla se vinculan. Payratò (1993), en un trabajo donde estudió los emblemas del catalán, descubrió que los más abundantes en esta lengua son los asertivos o representativos, es decir, aquellos donde se pretende reflejar el estado de cosas sobre el mundo. En segundo lugar, aparecen los directivos, aquellos donde se tiene como objetivo que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Los expresivos, con los cuales se manifiesta un estado de ánimo, ocupan una tercera posición. Los compromisivos, donde se expresa el compromiso de realizar una determinada acción, y los declarativos, mediante los cuales el emisor produce cambios en el mundo de acuerdo a la autoridad que posee, se registran como mucho menos presentes que los dos anteriores (Payratò, 1993: 202). En cuanto al tipo de mensaje, este autor sostiene que la mayoría expresan control interpersonal, donde incluye órdenes, peticiones, amenazas e insultos, y que estos, en relación con el tipo de acción, se desarrollan en acciones interactivas. Además, también descubrió que algunas categorías se *emblematican* más fácilmente que otras, entendiendo por *emblematicación* la convencionalización de una acción corporal. Esto ocurre con los emblemas directivos (pero no los asertivos), los emblemas de control interpersonal y las acciones interactivas. En este punto explica que los gestos emblemáticos forman parte de un repertorio surgido por las necesidades culturales de un grupo específico: esto es debido a que dependiendo de las necesidades de cada comunidad, unas áreas comunicativas estarán más cubiertas por emblemas que otras. En el caso del catalán, apunta,

el 40% pertenecen al control interpersonal, de los cuales el 18% son peticiones, el 8% órdenes, el 6% burlas e insultos, el 5% amenazas y el 1% ofrecimientos (Payratò, 1993: 206-207).

Kendon (1981; 1983), en una comparación entre emblemas de Colombia, Estados Unidos, el Este de África, el Sur de Italia, Francia e Irán, clasificó los emblemas en cuanto a las funciones comunicativas y a los mensajes que transmiten en las siguientes categorías:

- Emblemas relacionados con el control interpersonal: saludar, ordenar, pedir, insultar, amenazar y protegerse. Estos, afirma, son los más frecuentes.
- Emblemas para comentar o describir a alguien o a sus acciones.
- Emblemas con función performativa: jurar o prometer.
- Emblemas para designar objetos y acciones. El autor considera que son los menos presentes.
- Emblemas como respuestas evaluativas a una tercera persona.

Según Kendon, el análisis que realizó sugiere que estos gestos "may be quite restricted in the range of communicative functions they are called upon to fulfill" (1983: 35). Matsumoto y Hwang (2013), en un estudio donde compararon los de Estados Unidos, el África Sub-Sahariana, el este de Asia, el sur de Asia y Latinoamérica<sup>22</sup>, crearon diferentes categorías para clasificar sus funciones comunicativas en cada cultura. Estas categorías son las siguientes (Matsumoto y Hwang, 2013: 11):

- Emblemas que expresan actitudes, opiniones y que evalúan algo. Aquí incluyen los que expresan aprobación y desaprobación.
- Emblemas que son convenciones y normas sociales para facilitar las interacciones sociales. A esta categoría pertenecen el agradecimiento, los saludos y despedidas, pedir disculpas, actos y símbolos religiosos.
- Emblemas para insultar, ofender o mandar un mensaje agresivo, a veces de naturaleza sexual.
- Emblemas para indicar o referirse a algo o a alguien. Esta categoría comprende referencias a uno mismo, al tiempo y a actos y símbolos religiosos.
- Emblemas para pedir o mandar.

---

<sup>22</sup> En el apartado 1.2.4. *Aproximación contrastiva*, comentaremos más profundamente este trabajo realizado por Matsumoto y Hwang (2013), donde ofreceremos nuestro punto de vista acerca de la delimitación geográfico-cultural que establecen para estudiar los gestos emblemáticos.

- Emblemas para hacer declaraciones sobre las relaciones personales y sobre estados mentales y físicos.

Algo que hemos observado en las clasificaciones realizadas por los autores anteriores es que a cada emblema le asignan un acto de habla y/o una función comunicativa específica. A este respecto, consideramos que un mismo emblema podría desempeñar diferentes actos de habla y funciones comunicativas dependiendo de la situación y del uso que se haga de ellos. Pongamos un ejemplo: imaginemos que estamos en una tienda en España y un cliente detecta que otro cliente está robando. El primero puede, disimuladamente, realizar el gesto emblemático con significado ‘robar’<sup>23</sup> al dependiente para que este se percate de la situación. Así, el acto de habla que estaría realizando sería uno directivo, y la función comunicativa sería avisar o alertar. Sin embargo, si después el dependiente le cuenta a su jefe lo que ha sucedido y, en esa conversación, realiza el mismo emblema para indicar que el cliente ha robado, en este caso, sería un acto de habla asertivo y su función comunicativa sería afirmar, explicar o describir lo que el cliente había realizado.

En este sentido, Kendon (1992: 92) recoge un estudio de Poggi (1983, 1987) sobre los gestos del italiano. Esta autora señala que las funciones en esta lengua pueden ser, entre otras, las siguientes: mandatos o peticiones de algo específico (por ejemplo, cuando alguien pide un cigarro poniendo los dedos en forma de V en el labio), comentarios sobre otra persona (como cuando expresamos que alguien está loco girando el dedo índice alrededor de la sien), o, en palabras de la autora, “self-revelatory display” (cuando alguien se golpea la frente para decir que se le ha olvidado algo).

Lo que nos parece también reseñable en el trabajo de esta autora es la clasificación que hace entre gestos *holifrásticos* y *léxicos*. Los *holifrásticos*, explica, funcionan como equivalente de un acto comunicativo completo con un carácter performativo que siempre es el mismo. Por ejemplo, en el emblema para pedir silencio, el acto comunicativo siempre va a ser requerir silencio independientemente del contexto. Estos, continua, tienen un equivalente verbal en las interjecciones porque, por un lado, hay paralelos morfológicos y, por otro lado, sirven como actos comunicativos completos, es decir, poseen un contenido y un

---

<sup>23</sup> La palma de una mano, sesgada hacia arriba con los dedos separados, realiza un movimiento semicircular mientras los dedos, comenzando por el meñique, se van cerrando en puño progresivamente a velocidad media o rápida. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <http://bit.ly/2PVp9Oe> (Mediaset España, 2018, minuto 4:13).

significado performativo fijado y no pueden tener, como tienen las “palabras”<sup>24</sup>, una variedad de funciones sintácticas.

Por el contrario, los gestos *léxicos*<sup>25</sup> son los que funcionan como componentes de un acto comunicativo cuyo acto performativo puede ser diferente en una situación u otra. Como sustantivos, verbos, adjetivos o pronombres, sirven solo como componentes de un acto comunicativo, es decir, si se toman por sí solos, codifican una única referencia o concepto y no pueden interpretarse más allá sin un contexto. Los gestos *holifrásticos*, como *frases gestuales*, requieren, cuando se traducen a un equivalente verbal, una frase completa. Los *léxicos*, en cambio, como *gestos de palabras*, pueden ser glosados como una sola palabra y la frase dependerá de la función comunicativa que estén desarrollando. Por ejemplo, el emblema con significado ‘beber’ puede ser una petición o un mandato.

A este respecto, Poggi y Zamparelli (1987) señalan que los gestos léxicos y las palabras tienen muchas propiedades comunes, ya que ambos participan en los mismos procesos semióticos. Por ello, opinan, los gestos *léxicos* deben considerarse como participantes de los procesos lingüísticos junto con las unidades de la lengua oral, en lugar de clasificarse como parte de la CNV o el paralenguaje, algo que se realiza comúnmente. Los *léxicos* pueden transformarse en *holifrásticos* si se produce una estabilización de la manera en la cual se emplean. Además, estos autores consideran que sus significados, tanto en *léxicos* como en *holifrásticos*, se aprenden de una manera parecida al léxico.

En cuanto a la metodología de investigación que se debe llevar a cabo para estudiar el funcionamiento y aporte comunicativo de los emblemas en los actos de comunicación, podemos seguir las recomendaciones de Cestero (2016: 19-24), quien ha elaborado una propuesta detallada y sistemática para el estudio de los signos no verbales. Según esta autora, en primer lugar, deben recogerse los materiales a través de corpus audiovisuales. En segundo lugar, estos materiales deben transcribirse para preparar los datos para la codificación. Para los gestos, sugiere lo siguiente:

Consiste en indicar el gesto entre doble paréntesis, con una descripción sencilla y breve: ((desviación de mirada)), ((elevando comisuras de la boca)), ((con sonrisa amplia)), ((levantando la mano y señalando con el dedo la ubicación)). No obstante, dado que habitualmente utilizamos el paréntesis para los signos paralingüísticos, podrían sustituirse, como hace Poyatos, por líneas oblicuas en las que, más que describir el gesto, se identificara, previa elaboración de un sistema de

<sup>24</sup> Cabe aclarar que las interjecciones son también palabras, por lo que deducimos que con el término *palabra* aquí se refieren a las que forman parte de una oración, contraponiéndolas a las interjecciones, que equivalen a oraciones completas.

<sup>25</sup> Para evitar la confusión terminológica, conviene mencionar que hay autores (Krauss, Chen y Gottesman, 2001) que denominan *gestos léxicos* a lo que nosotros hemos recogido como *ilustradores* en el subapartado 1.1.4.2.2. *Clasificación de los signos kinésicos*.

mención general: /mirada fija en A/, /elevación de cejas/, /cabezada vertical/, /sonrisa/, /abrazo/, /beber/. (Cestero, 2016: 22)

En tercer lugar, debe analizarse el material cualitativamente (donde se debe identificar y describir la realización, así como explicar el uso y la función del emblema en un acto comunicativo concreto) y cuantitativamente (donde se deben observar las frecuencias de aparición para poder generalizar y establecer patrones y estrategias, lo cual permitirá hacer comparaciones sociales y culturales). En cuarto y último lugar, se deben presentar los resultados de forma ordenada de acuerdo a la incidencia y al funcionamiento (Cestero, 2016: 19-24).

Esta metodología nos ayudará a clasificar y comprender las funciones que tienen los gestos emblemáticos en la interacción comunicativa. Además de clasificar y establecer patrones en los tipos de actos de habla y las funciones comunicativas que ya hemos comentado a lo largo de este apartado, consideramos que también podría servir para determinar la contraposición entre actos de habla directos o indirectos y las diferencias culturales a este respecto. Por ejemplo, el emblema que se realiza para expresar que se tiene hambre<sup>26</sup> puede realizar un acto de habla directo cuando el emisor, en respuesta a una pregunta donde se le ha preguntado cuál es su problema, contesta con este gesto, equivalente directo de *tengo hambre*. Si, en cambio, se diera la situación en donde el emisor produce este emblema tras haber insistido a su receptor que quiere ir a comer, ya no solo estaría indicando que tiene hambre, sino que sería un acto de habla indirecto para expresar (*tengo hambre,*) *vamos a comer*. Este ejemplo nos sirve para presentar la complejidad y la posibilidad de análisis que los emblemas tienen desde el punto de vista pragmático, el cual, bajo nuestro punto de vista, necesita mucho camino empírico que recorrer.

Por último, y retomando el sistema de codificación que Cestero (2016) propone para los signos no verbales, señalamos que en este trabajo seguiremos el siguiente código a la hora de recoger los emblemas: la denominación del emblema (concepto sobre el cual profundizaremos en el apartado 1.3.2. *Denominación: búsqueda del núcleo semántico*) la escribiremos entre barras oblicuas, es decir /denominación/; el significado estará delimitado por comillas simples, esto es, ‘significado del emblema’; y las unidades léxicas asociadas al emblema estarán marcadas en letra cursiva, o sea, *unidades léxicas asociadas al emblema*. La descripción de la realización (las partes del cuerpo que participan y su lugar articulatorio, la dirección, la orientación o la velocidad del movimiento) se presentarán en

---

<sup>26</sup> La palma abierta de una mano toca el estómago haciendo movimientos circulares de velocidad media.

letra redonda como parte del cuerpo del texto. En la Figura 1 se puede observar un ejemplo de codificación en el código descrito.


<p>DENOMINACIÓN: /loco/</p> <p>SIGNIFICADO: ‘estar loco, volverse loco, perder la cabeza’</p> <p>UNIDADES LÉXICAS ASOCIADAS: <i>Estar loco, perder la cabeza, perder un tornillo, estar mal de la cabeza, estar como una cabra, írsele la olla, etc.</i></p> <p>FORMA: El dedo índice de una mano, con el resto del puño cerrado, hace movimientos circulares rápidos apuntando a la sien.</p>	
--	---

Figura 1. Ejemplo de codificación de los emblemas

### 1.2.3. Aproximación sociolingüística

Los emblemas también pueden estudiarse desde el contexto social en el que se producen. Cestero (2016: 9-10), refiriéndose a los signos no verbales, señala que hay algunos que son “específicos de las mujeres o de los hombres, de los jóvenes o de los mayores, de las personas sin instrucción o con instrucción superior, o se usan en unas situaciones específicas (en casa, en un bar...) pero no en otras (en una clase, en una entrevista de trabajo)”. La variación sociolingüística, pues, debe constituir uno de los factores que hay que tener en cuenta en su descripción, especialmente a la hora de desarrollar repertorios e inventarios emblemáticos. Johnson, Ekman y Friesen (1975: 337-338), para la creación de su repertorio sobre emblemas de Estados Unidos, se sirvieron de una muestra de hombres blancos entre 21 y 35 años, de clase social media y de un entorno urbano porque “since emblems might vary with age, sex, ethnic background, or social class, a homogeneous pool of informants was selected for this initial survey in the United States”. Es decir, estos autores, conscientes de la variabilidad sociolingüística, prefirieron una muestra homogénea en cuanto a edad, sexo, etnia y clase social.

En los estudios lingüísticos de variación sincrónica se tienen en cuenta habitualmente tres tipos de variedades: la diatópica, la diastrática y la diafásica. Por lo tanto, los emblemas, como signos lingüísticos, deberían ser analizados a partir de estas tres dimensiones. La primera ha sido considerada en diferentes estudios e inventarios gestuales: de la variación dependiente del marco geográfico trataremos en el próximo apartado 1.2.4. *Aproximación contrastiva*. Para las variedades diastrática y diafásica, en cambio, no hemos encontrado



ningún estudio que realice este tipo de análisis, pero sí diferentes trabajos que han recogido indirectamente características sociolingüísticas de algunos emblemas.

Respecto a la variedad diastrática, la edad es un factor que ha sido mencionado como parte de la variabilidad emblemática. Según Nascimiento Dominique (2008a: 26), el gesto que significa `ok´ en España, levantando el dedo pulgar con el resto de dedos cerrados en puño, es más característico entre los jóvenes. Esta variabilidad no solo se da en cuanto al emisor, sino también dependiendo del receptor y la relación entre ambos, ya que como Ekman (1976: 21) apunta, algunos emblemas son solo apropiados si hay una diferencia de edad considerada entre el emisor y el receptor. El emblema que realizamos con una mano con el dorso hacia arriba que se mueve repetidamente de izquierda a derecha para amenazar con un golpe, comúnmente asociado a la unidad léxica *te voy a dar*, solo se suele realizar dirigido a niños o a jóvenes y generalmente por parte de un adulto (Saitz y Cervenka, 1972: 142; Meo-Zilio y Mejía, 1980: 30; Nascimiento Dominique, 2008a: 63), aunque puede admitir usos figurados entre adultos o hablantes de la misma edad. Los emblemas para expresar burla, enseñando la lengua hacia el interlocutor o colocando el dedo pulgar en la nariz mientras que el resto de dedos se mueven rápidamente apuntando hacia arriba, son comunes entre niños, como apunta Nascimiento Dominique: “estos gestos son más frecuentes en el mundo infantil; entre adultos se utilizan en tono de broma” (Nascimiento Dominique, 2008a: 28). De hecho, Saitz y Cervenka clasifican estos emblemas como “insultos de niños” (1962: 59; 1972: 76-77).

Martinell, Forment y Vallés (2002) realizaron una aproximación al lenguaje gestual de los adolescentes españoles. Para ello, distribuyeron un cuestionario con 43 gestos entre estudiantes de 4º de ESO. Este cuestionario contenía fotografías de los 43 gestos, debajo de las cuales debían indicar si conocían el gesto, su significado y si lo utilizaban. Dentro de esos 43 estaba el segundo emblema que hemos mencionado para expresar burla, el cual se realiza colocando el dedo pulgar en la nariz mientras que el resto de dedos se mueven rápidamente apuntando hacia arriba. Tras analizar los datos, las autoras señalan que este emblema está en desuso entre los jóvenes, aunque la mayoría reconoció su significado y apuntó que era para dirigirse a niños pequeños. Además, mencionan la confusión de algunos de sus informantes con el emblema con significado `ser un tacaño´, levantando el puño cerrado, al cual asignaron el significado `tener una erección´. Esta confusión les lleva a realizar la siguiente reflexión:

De lo que acabamos de decir se deduce que ciertos gestos que se emplearon en otra época, o que todavía hoy siguen utilizando algunos hablantes, se han convertido en nuevos significantes, alusivos a referentes contemporáneos, a los que los jóvenes asocian significados también nuevos,

---

se han tornado semánticamente opacos o, simplemente han dejado de utilizarse. (Martinell, Forment y Vallés, 2002: 173)

También observan que el emblema que utilizaban los jóvenes para invitar a bailar a las chicas moviendo circularmente el dedo índice ha caído en desuso: “El movimiento circular que describe el índice extendido evoca el compás de la pareja en la pista de baile. Es evidente que se trata de un gesto que muy pocas personas deben seguir utilizando, en caso de que todavía quede alguna que lo usa” (Martinell, Forment y Vallés, 2002: 173). Lo mismo sucede con el emblema para indicar que una persona está casada señalando el dedo anular: “Respecto al gesto de señalar el dedo anular para indicar “estar casado”, representaría la situación de algunos gestos que, a pesar de ser interpretables con cierta facilidad por su valor icónico, están dejando de utilizarse progresivamente (el 40% de los informantes conoce el significado pero solo un 5.7% lo utiliza)” (Martinell, Forment y Vallés, 2002: 174). Es decir, se está produciendo el fenómeno de cambio lingüístico, lo cual está relacionado con lo que Gelabert y Martinell (1998: 299-300) denominan la *vitalidad* de los gestos, concepto que se emplea también para el cambio lingüístico que afecta al léxico: *vitalidad de un término*. Según estas autoras, por un lado, los gestos que se utilizan para dar testimonio de ciertas creencias y supersticiones tienen una duración determinada y, por otro lado, hay gestos que sufren cambios lingüísticos con el paso del tiempo, afirmación que ejemplifican con el emblema /caradura/, el cual se realizaba en el pasado con la palma de la mano directamente aplicada a la mejilla mientras que ahora esta última se golpea con una parte de los dedos.

El sexo también puede ser un factor de variabilidad. Nascimento Dominique (2012: 168-169, *apud* Cestero, 2016: 9-10), señala que el emblema de España con significado ‘tener a alguien en palmitas’, colocando las dos palmas de las manos hacia arriba a la altura del pecho, es empleado más por mujeres que por hombres y el emblema en Brasil con significado ‘ser un haragán’, llevándose los pulgares al pecho a las axilas, es utilizado más por mujeres jóvenes (2012: 111). Saitz y Cervenka (1962: 54) afirman que el emblema para expresar que algo es bueno o bonito, donde los dedos de una mano se apiñan y se dirigen al labio para después desapiñarse y extender la palma hacia arriba, es usado en Colombia más frecuentemente por hombres que por mujeres. También apuntan que el gesto emblemático que se utiliza para indicar que alguien se acerque, levantando el brazo con la palma de la mano hacia abajo y moviendo los dedos hacia delante y hacia atrás, en Colombia es realizado más por mujeres que por hombres (Saitz y Cerveka, 1972: 27). Otros emblemas más usados por hombres que por mujeres son, por ejemplo, el gesto estadounidense con el significado de ‘marcharse’, realizado apuntando con el dedo pulgar hacia la dirección de partida (Saitz y Cervenka, 1972: 80).

Respecto a la clase social, nivel de educación o profesión, no hemos encontrado ningún trabajo que clasifique ni haga alusión a los emblemas de acuerdo a estos factores sociales de los interlocutores. A este respecto, Martinell (1996: 63) señala que “por lo que respecta a gestos que delaten la pertenencia a un grupo social, sostenemos que no es fácil establecerlos”. Saitz y Cervenka (1972) determinan como *rural* el emblema colombiano que demanda comida cerrando los puños en el estómago y abriendo la boca (Saitz y Cervenka, 1972: 57), así como el que realizan las mujeres en Colombia para tener suerte y encontrar un marido frotándose la rodilla (1972: 83). A pesar de que *rural* puede entenderse desde el punto de vista diatópico, en este caso, creemos que también puede considerarse desde el punto de vista sociocultural debido al nivel educativo y las profesiones de la población en los entornos rurales de Colombia.

En cuanto a los factores situacionales y contextuales, es decir, a la variedad diafásica, no se ha encontrado ningún estudio sistemático que analice la complejidad de los elementos que los constituyen (el canal, la jerarquía social, el grado de conocimiento entre los interlocutores, la planificación del texto, el grado de formalidad, el tema, el objetivo comunicativo, la situación comunicativa, etc.). Sin embargo, hemos podido advertir algunas referencias que contribuyen a este asunto. Payratò (1993), en su repertorio sobre emblemas catalanes, señala que estos pueden asociarse a la variedad coloquial (oral, espontánea, informal e interactiva) de la lengua oral en Barcelona. No hemos localizado ningún estudio que recoja los emblemas dentro de diferentes situaciones comunicativas, pero Saitz y Cervenka (1962: 30; 1987: 32) señalan que el emblema colombiano para indicar ‘que no queda o no hay algo’, el cual se realiza extendiendo los dedos, colocando el dedo pulgar en la nariz y moviendo de lado a lado el resto de dedos, es de uso frecuente en los mercados públicos.

A pesar de no ser un ejemplo de la lengua española, nos parece oportuno mencionar el caso japonés del emblema que significa ‘ok’, el cual se realiza formando un círculo con los dedos índice y pulgar mientras que el resto de dedos estirados y separados apuntan hacia arriba con la palma hacia afuera. Este emblema se incluye en el repertorio desarrollado por Hamiru-aqui y Alieen Chang (2004: 104-105). Según estos autores, “if this gesture is made in a drugstore it means a condom”. Es decir, el emblema cambiaría de significado dependiendo del lugar donde se esté produciendo la comunicación. A este respecto, no disponemos de suficiente información para afirmar si se trata del mismo emblema que cambia de significado o si el gesto con significado ‘ok’ tiene la misma forma que el que

significa ‘condón’ pero este último tiene un uso restringido a un lugar y situación comunicativa concreta.

En cuanto al registro comunicativo, a pesar de que no hemos encontrado ningún trabajo que analice rigurosamente los gestos emblemáticos desde esta perspectiva, los ejemplos y situaciones que se recogen en diferentes inventarios (véase el subapartado 1.3.2.2. *Frecuencia en los inventarios kinésicos*: Saitz y Cervenka, 1962, 1972; Green, 1968; Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983; Coll, Gelabert y Martinell, 1990; Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert, 1998; Martinell y Ueda (s. f.); Nascimento Dominique, 2008a; Gaviño Rodríguez et al., 2012) nos llevan a afirmar que se producen fundamentalmente en el registro coloquial o informal. No obstante, también pueden aparecer en el registro formal en determinadas ocasiones, por ejemplo, el emblema para pedir silencio, colocando el dedo índice en los labios, puede utilizarse en una reunión entre profesionales, en una conferencia o en un aula. Martinell (1996) señala que también hay emblemas que pueden ser considerados vulgares “no porque su significado sea inconveniente, sino porque constituyen manifestaciones demasiado expansivas de una valoración o de un estado experimentado. Incluimos en este apartado el gesto de dirigir los dedos apiñados a la boca y besarlos, que traduce la satisfacción o la excelencia” (Martinell, 1996: 63). Los que se emplean para insultar, como el que se realiza levantando el dedo corazón con el resto de dedos apiñados, también son vulgares debido a la propia naturaleza del insulto y, por ello, son solo apropiados en un registro coloquial (véase el apartado previo 1.2.1. *Conceptualización preliminar*, para considerar lo anterior desde el fenómeno de la interdicción lingüística).

Por último, y estableciendo una conexión entre el componente pragmático y el sociolingüístico, consideramos apropiado incluir en la variación situacional el concepto de distancia social, el cual se mide con respecto a dos ejes fundamentales: la *familiaridad* y la *jerarquía* (Escandell Vidal, 2005). Respecto a la primera, con relación a lo anteriormente comentado sobre la presencia de los emblemas fundamentalmente en el registro informal o coloquial, cuanta más familiaridad haya entre los interlocutores, mayor confianza y menor distancia lingüística se dará (Escandell Vidal, 2011: 250-261), por lo tanto, mayor posibilidad de que aparezca el registro coloquial y, entonces, mayor probabilidad de que se produzcan emblemas. En cuanto a la *jerarquía*, es decir, “la posición de los interlocutores dentro de la escala social en función del poder relativo de un participante con respecto al otro” (Escandell Vidal, 2011: 259), Martinell (1996) señala lo siguiente a propósito de los gestos:

La jerarquía se manifiesta, seguramente en gestos, pero los que traducen la voluntad de acabar algo, la negativa ante algo, los que conminan, los que atajan, los que reprimen, siempre que los hemos encontrado reproducen no tanto una intervención de un superior para con un inferior como una

intervención simplemente tajante o apasionada, correspondiente a un carácter fuerte. (Martinell, 1996: 55-64).

Saitz y Cervenka (1972), por su parte, señalan que el emblema para indicar que alguien se acerque, realizado con la palma de la mano hacia arriba mientras que el dedo índice se mueve hacia dentro y hacia afuera, se utiliza, tanto en Estados Unidos como en Colombia, en dos contextos: el primero, por parte de superiores hacia inferiores, ya sea por características inherentes, por ejemplo una madre a un hijo, ya sea por roles sociales, por ejemplo un patrón a un camarero o un policía a un civil; y, el segundo, entre iguales en un ambiente informal (Saitz y Cervenka, 1972: 28).

Podemos concluir, pues, que el uso de emblemas en una conversación nos puede otorgar información sociolingüística sobre la edad y el sexo de los interlocutores, su procedencia, la relación entre ambos, y la situación y el contexto comunicativo en el que la interacción se produce.

#### **1.2.4. Aproximación contrastiva**

##### ***1.2.4.1. Estudios previos***

Como hemos introducido en el apartado *1.2.1. Conceptualización preliminar*, todas las culturas tienen emblemas pero estos pueden variar de una cultura a otra (Ekman y Friesen, 1969; Johnson, Ekman y Friesen, 1975; Kendon, 1988; Poyatos, 1994a; Nascimento Dominique, 2005; Stam y McCafferty, 2008; Matsumoto y Hwang, 2013). A este respecto, Ekman (2004: 39) señala que los emblemas se aprenden socialmente y, por lo tanto, varían culturalmente. De hecho, hemos resaltado que Poyatos considera que un emblema debe definirse principalmente como “un gesto que tiene un equivalente verbal sin ninguna ambigüedad en su propia cultura” (Poyatos, 2017: 52). Es importante señalar también que no hay culturas que compartan todos los emblemas (Harrison, 1983), es decir, todas poseen emblemas propios. Además, dos emblemas pueden compartir la misma forma pero significar algo diferente en otra cultura o incluso en la misma, ya que “gestures do not have explicit and invariable meaning” (Davis, 1988: 2-3).

Como señalábamos en el anterior apartado *1.2.3. Aproximación sociolingüística*, la variación geográfica o diatópica en los emblemas ha sido estudiada por numerosos autores (Creider, 1977; Sparhawk, 1978; Morris, Collett, Marsh y O’Shaughnessy, 1979; Brosnahan y Okada, 1990; Calbris, 1990; Kendon, 1992, 2004; Payratò, 1993, 2008; Poyatos, 1994a, 1994b; Kita, 2009). Según Kita (2009: 162), las diferencias interculturales se deben a tres

motivos: primero, por las diferentes convenciones para la asociación de forma y significado, segundo, por los distintos procesos cognitivos y, tercero, por las diferencias pragmáticas en la comunicación. Matsumoto y Hwang (2013), por su parte, consideran que la variación emblemática existe por las diferentes maneras de vivir y ver el mundo en cada cultura, las fronteras nacionales y lingüísticas, la afluencia cultural a lo largo del tiempo y la historia en relación a las guerras y la inmigración. Morris et al. (1979) apuntan la existencia de distintas simbologías, lo cual ejemplifican a través del emblema para pedir suerte cruzando los dedos índice y corazón, que como hemos explicado anteriormente, tiene su origen en el cristianismo. Según estos autores, en las culturas sin una tradición o influencia cristiana no forma parte de su repertorio lingüístico (Morris et al., 1979: 16-17).

Matsumoto y Hwang (2013) afirman que hay culturas que poseen más emblemas que otras. Estos autores se basan en un estudio desarrollado por Levy (1973), quien clasificó dos tipos de culturas: las hipercognitivas, que expresan lingüísticamente sus estados afectivos, y las hipocognitivas, las cuales general relativamente pocas palabras para ese cometido. Según Matsumoto y Hwang (2013), un proceso similar sucede con los emblemas, donde algunas culturas hipercodifican su mundo verbal con más emblemas, mientras que hay otras que lo hipocodifican con menos. Además, estos autores sostienen que, como sucede con el léxico, los emblemas simbolizan mensajes lo suficientemente importantes como para tener un referente no verbal, lo cual explica por qué algunas culturas poseen emblemas para algunos mensajes verbales y otras no (Matsumoto y Hwang, 2013: 11).

No obstante, además de existir diferencias, también hay emblemas compartidos entre diferentes grupos culturales. Según Kita (2009: 146-148), el contacto cultural es uno de los factores que explica estas similitudes, ya que emblemas con la misma interpretación aparecen frecuentemente en áreas geográficamente contiguas, extendiéndose por diferentes países e incluso áreas lingüísticas y culturales distintas (Morris et al., 1979). Johnson, Ekman y Friesen (1975) apuntan que este contacto también es favorecido por los procesos de inmigración. Ekman (2004: 39), además del contacto directo a través de las fronteras y los procesos migratorios, señala que este también se ha podido producir mediante los medios de comunicación. En el caso de Estados Unidos, Johnson, Ekman y Friesen (1975) sostienen que este país puede tener gestos emblemáticos originados en la lengua más extendida, el inglés, pero, debido a la gran afluencia migratoria que se ha dado históricamente en este territorio, es probable que se hayan incorporado más emblemas procedentes de los inmigrantes que en otros países. Es decir, Estados Unidos ha podido incorporar más *neologismos emblemáticos* que otros lugares.

En relación con lo anterior, hay autores que hablan de emblemas *multiculturales* o *pan-culturales*, los cuales se caracterizan por ser comunes entre diferentes grupos culturales. Ekman y Friesen (1969: 63-66), a este respecto, sostienen que los emblemas arbitrarios probablemente no tengan la misma interpretación en todas las culturas porque el significado no se puede relacionar visiblemente con el significante. Los icónicos, en cambio, tienden a poseer la misma descodificación interculturalmente porque al menos una parte del significado está parcialmente visualizada en el significante. Sin embargo, apuntan que no se puede afirmar que sean *pan-culturales* por el hecho de que los emblemas icónicos puedan ser descodificados entre culturas, sino que, para ello, deben formar parte del repertorio lingüístico de dos o más grupos culturales. Es decir, algunos emblemas icónicos serán propios de una cultura, independientemente de que sean identificados por miembros que no pertenezcan a ella.

La hipótesis de estos autores es que los gestos emblemáticos *pan-culturales* son aquellos que se refieren a actividades primarias como comer o mantener relaciones sexuales, así como actividades humanas simples como andar, dormir o sentarse (Ekman y Friesen, 1969: 66). Además, según Ekman (1976: 18), aunque puedan darse pequeñas diferencias en la forma o realización, hay emblemas comunes por razones anatómicas. Es decir, si en una lengua hubiera un emblema que significara ‘comer’, sería razonable que la mano se dirigiera a la boca, puesto que necesitamos ambas partes del cuerpo para llevar a cabo esa acción. En este sentido, encontramos un ejemplo en los gestos con este significado en España y en Japón: en España, los dedos de una mano se apiñan, se acercan y se separan de la boca en movimientos rápidos y repetidos, mientras que en Japón, los dedos índice y corazón se acercan y separan a la boca mientras el resto de dedos permanecen en puño cerrado y la otra mano se sitúa con la palma hacia arriba simulando un cuenco o plato<sup>27</sup>. Otro ejemplo son los emblemas que significan ‘beber’ en España y en Estados Unidos: en ambos la mano se dirige a la boca, pero en España los dedos pulgar y meñique están estirados y el resto recogidos, mientras que en Estados Unidos, todos los dedos están semirecogidos. Ekman (1976: 18), a este respecto, apunta que los emblemas icónicos que se refieren a una misma realidad también pueden variar si se requieren objetos diferentes en la acción, por ejemplo, los que simbolizan el suicidio varían dependiendo de cómo se lleve a cabo: en Papúa Nueva Guinea el emblema simboliza un ahorcamiento, en Estados Unidos un disparo en la sien y en Japón el atravesarse el torso con una espada o cuchillo.

---

<sup>27</sup> Para ver ambas realizaciones se puede consultar el siguiente vídeo del canal de *Youtube Nekojitablog*: <https://goo.gl/u5EGzt> (2016, 5:22-5:34). El emblema japonés está incluido también en el repertorio desarrollado por Hamiru-aquí y Alieen Chang (2004: 26).

Los emblemas específicos en cada cultura, en cambio, son aquellos que se refieren a actividades humanas más complejas, a procesos cognitivos o aquellos que incluyen referencias a objetos específicos (Ekman y Friesen, 1969: 63-66). Todos los emblemas arbitrarios son, en un principio, específicos de cada cultura, aunque también puede haber emblemas *pan-culturales* arbitrarios debido al contacto cultural, como el que se realiza levantando el dedo pulgar y que significa 'ok' (Ekman, 2004: 39).

Así pues, comprobamos lo interesante y productivo que puede ser el análisis contrastivo desde un punto de vista intercultural. Todos los autores que se han ocupado de ello han atendido a dos componentes indisociables: la forma o realización del gesto y la representación mental o conceptual que nos permite acceder a la entidad de la realidad a la que se refiere el emblema, es decir, el binomio significante-significado. Poggi y Zamparelli (1987, *apud* Kendon, 1992: 92), hablan de sinonimia, polisemia y homonimia gestual. Consideran que la *sinonimia* se produce en gestos muy diferentes en cuanto a la forma pero que tienen significados muy similares. La *polisemia* se da cuando un mismo gesto sirve para producir un rango de significados diferentes pero relacionados, mientras que la *homonimia* (prefieren llamarla *homocheiry* u *omocheiria*) son gestos que morfológicamente son muy similares pero se usan para referirse a significados aparentemente sin relación.

Poyatos (1994a: 55-60), por su parte, clasifica el contraste de las construcciones kinésicas en cuatro categorías: *antomórfos-antónimos*, donde la forma y el significado son distintos; *antomorfos-sinónimos*, donde la forma es diferente pero el significado es idéntico (es decir, lo que Poggi y Zamparelli (1987) llaman *sinonimia*); *homomorfos-antónimos*, donde la forma es idéntica pero el significado es distinto (lo que los autores anteriores denominan *homonimia*); y *homomorfos-sinónimos*, donde la forma y el significado son idénticos. En esta misma línea, Nascimento Dominique (2005: 7) siguió la clasificación anterior a la hora de desarrollar su estudio contrastivo entre emblemas españoles y brasileños. Esta autora estableció cuatro categorías: la primera, emblemas cuya forma de realización es distinta en ambas culturas, la segunda, donde determinado gesto es característico de una cultura y no existe equivalente gestual en la otra, la tercera, donde la forma gestual es la misma en ambas culturas pero el significado es diferente, y la cuarta, donde el gesto existe en España y en Brasil pero con variantes diferentes o su uso es más amplio en una de las dos culturas.

Matsumoto y Hwang (2013) compararon emblemas en diferentes culturas a través de un estudio donde, primero, un grupo de informantes de diferentes países realizaba los emblemas propios de su sistema lingüístico y, segundo, un grupo de identificadores debía reconocer esos emblemas. Para este trabajo, consideraron seis categorías culturales: Asia



del este (China, Japón y Corea del Sur), Latinoamérica (México, Guatemala, El Salvador y Brasil), África (Kenia, Ghana, Nigeria y Níger), Asia del sur (India, Pakistán y Nepal), Oriente Medio (Turquía, Jordania, Afganistán, Líbano y Egipto) y, por último, Estados Unidos. A pesar de discrepar en la clasificación realizada por estos autores, ya que no consideramos del todo acertado incluir en un mismo grupo cultural a participantes de países y lenguas diferentes, valoramos la metodología desarrollada y los resultados obtenidos, en los cuales observaron cuatro tipos de contrastes interculturales: (1) diferentes emblemas para el mismo mensaje verbal, o sea, *antomorfos-sinónimos* para Poyatos (1994a), (2) emblemas con la misma forma pero con diferente significado, es decir, *homomorfos-antónimos* según la clasificación del anterior autor, (3) emblemas únicos en cada cultura y (4) emblemas similares en cuanto a forma y significado, *homomorfos-sinónimos* para Poyatos. Es reseñable el hallazgo en cuanto al tipo de emblemas pertenecientes a esta última categoría, ya que la mayoría simbolizan mensajes básicos, lo cual corrobora la hipótesis formulada anteriormente por Ekman y Friesen (1969: 66): los emblemas *pan-culturales* o *multiculturales* simbolizan actividades primarias y simples del comportamiento humano. Además, no encontraron ninguno similar que estuviera relacionado con actos o símbolos religiosos, ni con convenciones y normas para facilitar las interacciones sociales, aunque todas las culturas poseen emblemas para esas funciones (Matsumoto y Hwang, 2013: 10).

Payratò (2003: 75-76), por su parte, en su estudio sobre emblemas catalanes, clasificó el contraste emblemático en las nueve categorías que se presentan a continuación. Incluimos algunos de los ejemplos y descripciones de los gestos emblemáticos que el autor ofrece. En cuanto a la categoría que Poyatos (1994a) denomina *homomorfos-sinónimos*, Payratò la divide en cuatro tipos, donde diferencia entre significado *similar* y *muy similar*, así como entre forma *similar* y *muy similar*:

- (1) Emblemas con un significado **muy** similar y una forma muy similar. Por ejemplo, para pedir a alguien que se acerque se puede realizar con la palma hacia arriba o hacia abajo, las cuales considera que son variantes “morfológicas”.
- (2) Emblemas con un significado similar y una forma **muy** similar. Por ejemplo, para expresar “Prou (Final). Enough (End). Palm down, hands held side by side separate laterally” y para “Prou (Final, Res). Enough (End, Nothing). Upheld hands side by side separate laterally” (Payratò, 2003: 75).

- (3) Emblemas con un significado **muy** similar y una forma similar. Por ejemplo, para expresar que alguien está loco se puede hacer girando el dedo en la sien o dando golpecitos en la sien, los cuales considera variantes morfológicas.
- (4) Emblemas con un significado similar y una forma similar. Por ejemplo, para señalar que algo es aproximado se puede hacer moviendo la mano o la cabeza. Aquí nos preguntamos por qué el autor no considera estos dos emblemas variantes morfológicas como sí lo hace en (1) y (3). La diferencia que observamos entre esta categoría y las anteriores es que en (1) y (3) se emplean las mismas partes del cuerpo con algunas diferencias de movimiento mientras que (4) realiza el mismo movimiento pero con partes del cuerpo diferentes.

Como Payratò (2003) sostiene, no se dispone de suficiente información y criterio para decidir si en los tipos (1) y (2) se trata del mismo emblema con sus *subemblemas* o si son diferentes emblemas, es decir, si son lo que nosotros denominamos *alomorfos emblemáticos*, concepto que desarrollaremos en el apartado 1.2.5. *Aproximación semántico-cognitiva* de este capítulo. Como este autor afirma, “the semantics and the formal appearance are only “similar” in a non-defined way, so we do not have a good criterion for making the classification, and it is somewhat arbitrary to decide if there is a simple unit (with subclassed) or different classes” (Payrato, 2003: 75-76).

Respecto a la categoría considerada por Poyatos (1994a) como *antomorfos-sinónimos* y por Poggi y Zamparelli (1987) *sinonimia*, Payratò (2003) la divide en dos tipos. De nuevo diferencia entre un significado *similar* y *muy similar*:

- (5) Emblemas con un significado **muy** similar pero sin una forma similar. Por ejemplo, para expresar *ok*, se puede hacer extendiendo el dedo pulgar hacia arriba mientras el resto de dedos permanecen en puño o formando un círculo con el dedo pulgar y el índice mientras se extienden el resto de dedos.
- (6) Emblemas con un significado similar pero sin una forma similar. Para expresar *que te jodan* (*fot-et* en catalán y *fuck you* en inglés), se puede levantar el dedo corazón o se puede flexionar un brazo mientras se golpea el bíceps de ese brazo por la mano de la extremidad contraria.

La categoría que Poggi y Zamparelli (1987) denominan *homonimia* y Poyatos (1994a) *homomorfos-antónimos*, Payratò la divide en dos tipos, de nuevo diferenciando entre forma *similar* y *muy similar*:

- (7) Emblemas sin un significado similar pero con una forma **muy** similar. Por ejemplo, para expresar negación y para saludar se pueden mover las manos abiertas de lado a lado.
  
- (8) Emblemas sin un significado similar con una forma similar. Por ejemplo, para expresar que alguien es adulator, se hace con la mano plana moviéndola de arriba abajo, y para expresar calma, se hace con la mano abierta con la palma para abajo moviéndola de arriba a abajo.

Finalmente, la categoría para Poyatos (1994a) *antomorfos-antónimos*, Payratò (2003) la describe como (9) emblemas sin un significado similar ni una forma similar. Este autor ejemplifica esta categoría con la comparación del emblema para expresar *robar*, donde los dedos rotan y se pliegan, y el emblema de *victoria*, donde el dedo índice y corazón forman una ‘V’.

#### ***1.2.4.2. Propuesta taxonómica***

Llegado este punto, consideramos necesario elaborar una taxonomía completa que clasifique los emblemas desde un punto de vista contrastivo, ya que vamos a requerirla a la hora de categorizar estos gestos en nuestro estudio empírico. De esta manera, contribuimos a la creación de una metodología común en cuanto a la clasificación y sistematización del contraste emblemático, especialmente a la hora de elaborar repertorios e inventarios. Consideramos que la taxonomía que presentamos a continuación puede ser muy útil para futuros trabajos, la cual podrá ser modificada y ampliada de acuerdo a las necesidades específicas de cada estudio.

Cabe señalar que podrá utilizarse tanto para la comparación intercultural como para la intracultural, incluso dentro de la misma variedad de lengua, tal y como quedará reflejado en varios de los ejemplos que presentamos. De hecho, una de las aplicaciones que nos resulta muy interesante para futuros estudios sería realizar un análisis contrastivo de los gestos emblemáticos teniendo en cuenta las diferencias que se pueden observar en una misma comunidad lingüística, es decir, un grupo de personas que comparte la misma lengua para comunicarse, y en una comunidad de habla, esto es, un conjunto de hablantes que

además de utilizar la misma lengua, comparten normas y valores de naturaleza sociolingüística.

Las aportaciones de los autores presentadas en el apartado anterior han sido una base imprescindible para poder desarrollar nuestra propuesta de taxonomía emblemática. Hemos partido de la estructura utilizada por Poyatos (1994a: 55-60): *antomórfos-antónimos*, *antomorfos-sinónimos*, *homomorfos-antónimos* y *homomorfos-sinónimos*, en la cual cada categoría está formada por dos términos, donde el primero hace referencia a la forma o significante y el segundo al significado. Esta clasificación la hemos ampliado sirviéndonos del estudio de Payratò (2003), de los conocimientos adquiridos a través de la lectura de las fuentes de esta tesis y de nuestra propia experiencia docente y comunicativa inter e intracultural. Las modificaciones llevadas a cabo respecto a la terminología empleada por Poyatos son las que se detallan a continuación.

En cuanto a los términos para referirse a la forma o realización del emblema, en primer lugar, hemos preferido *dimorfos* en vez de *antomorfos*. El prefijo *anti-* “significa ‘opuesto’ o ‘con propiedades contrarias’” (RAE y ASALE, 2014) y nosotros buscábamos un término que hiciera referencia a una forma diferente, no necesariamente opuesta, por ello, consideramos apropiado el prefijo *di-*, que, aunque también “indica oposición o contrareidad” (RAE y ASALE, 2014), “significa ‘dos’” (RAE y ASALE, 2014). De hecho, en biología, el *dimorfismo* se produce cuando dos especies “presentan dos formas o aspectos anatómicos diferentes” (RAE y ASALE, 2014), no necesariamente opuestos. En segundo lugar, *homomorfos* lo hemos sustituido por *equimorfos*. El prefijo *equi-*, igual que *homo-*, “significa ‘igual’” (RAE y ASALE, 2014), pero para que no hubiera confusión con el término *homónimo*, hemos preferido recurrir a *equi-*. En tercer lugar, hemos añadido el término *cuasiequimorfos* para describir a emblemas a los que Payratò (2003) se refiere como con formas similares pero no completamente iguales. El prefijo *cuasi-* “significa ‘casi’. Se antepone a adjetivos y sustantivos para indicar semejanza o parecido con lo denotado por ellos, aunque sin llegar a tener todas sus características” (RAE y ASALE, 2014). Consideramos que los emblemas *cuasiequimorfos* comparten una serie de rasgos formales o de realización suficientes para ser considerados similares por el sistema perceptual del hablante. En cuarto y último lugar, hemos añadido *unimorfos* para denominar a los emblemas que Payratò (2003) recoge explicando que no tienen un equivalente, ni en forma ni en significado. Hemos escogido el prefijo *uni-* porque significa “‘único’ o ‘uno solo’” (RAE y ASALE, 2014).

Respecto al significado, en primer lugar, el término *antónimos* lo hemos restringido a los emblemas cuyo significado es opuesto. Para Poyatos (1994a: 55), *antónimos* también son los que tienen un significado diferente. Para estos últimos, hemos optado por el término *dimónimos*. En segundo lugar, además de considerar *sinónimos*, también hemos incluido *sinónimos parciales*. Esta *sinonimia parcial* hemos observado que puede deberse a varios motivos. Por un lado, puede producirse por factores semánticos que afectan directamente al significado del emblema. Por ejemplo, cuando un emblema solo incluye uno de los significados del otro, como es el caso del contraste entre el emblema en España con significado ‘estar a dos velas’, donde los dedos índice y corazón se mueven de arriba hacia abajo quedando la nariz entre ellos, y el emblema en Estados Unidos con significado ‘no tener dinero’, donde ambas manos simulan que sacan los bolsillos delanteros del pantalón. El segundo incluye uno de los significados del primero, el de ‘no tener dinero’, pero no el de ‘no tener relaciones (sexuales)’. Esto se debe al propio significado de la unidad léxica *estar a dos velas*, el cual se aplica a su equivalente emblemático.

Por otro lado, desde el punto de vista semiótico hemos observado que la sinonimia parcial también puede producirse por el tipo de referente al que el gesto señala. Por ejemplo, en España para expresar la altura de una persona se sitúa la palma abierta a la altura que queramos indicar. En Colombia y Venezuela, en cambio, este gesto<sup>28</sup> solo se utiliza para expresar la altura de los animales (Meo-Zillio y Mejía, 1983: 53-54).

Por último, aunque no afecte directamente al significado, creemos oportuno considerar *sinónimos parciales* a los emblemas que tienen el mismo significado pero se ven afectados por diferencias sociolingüísticas, como pueden ser la edad o el sexo del que los realiza. Por ejemplo, el emblema que significa ‘irse’ en España, donde la palma de una mano da golpecitos rápidos al canto de la otra mano, y el emblema con el mismo significado en Estados Unidos, donde se apunta con el dedo pulgar hacia la dirección de salida, los consideramos *sinónimos parciales* porque, como afirman Saitz y Cervenka (1972: 80), en Estados Unidos ese emblema es realizado por hombres, mientras que el emblema español lo realizan ambos sexos.

De esta manera, proponemos la siguiente taxonomía contrastiva (en la Tabla 2 presentamos esquemáticamente el desarrollo que realizamos a continuación). En los ejemplos seguimos el código que hemos recogido en el apartado 1.2.2. *Aproximación pragmática*, donde dentro

---

<sup>28</sup> Conviene aclarar que este gesto no es un emblema sino lo que Poyatos (1994a) denomina *marcaespacios* (véase el subapartado 1.1.4.2.2. *Clasificación de los signos kinésicos*). No obstante, debido a su poder ilustrativo, creemos apropiado tomarlo como ejemplo en este caso.

de comillas simples presentamos el significado del emblema y entre barras oblicuas incluimos la palabra o palabras claves con las que lo identificamos. La elección de las denominaciones presentadas en este apartado la explicamos detalladamente en el apartado 1.3.2. *Denominación: búsqueda del núcleo semántico*. Los ejemplos de otras lenguas que no son el español se presentan en la lengua original, aunque incluimos una traducción para los ejemplos que no provienen del inglés.

- *Equimorfos-sinónimos*: emblemas que tienen la misma forma y el mismo significado. Por ejemplo, en España /loco/ y en Estados Unidos /crazy/ se realizan girando el dedo índice alrededor de la sien.
- *Equimorfos-sinónimos parciales*: emblemas que tienen la misma forma pero su significado es sinónimo parcial. Aunque no hemos encontrado ningún ejemplo emblemático, los gestos que hemos recogido anteriormente para señalar la altura con la mano en España frente a Colombia y Venezuela, clasificados dentro de los gestos denominados *marcaespacios* (Poyatos, 2017: 57), pueden analizarse desde esta perspectiva.
- *Equimorfos-dimónimos*: emblemas con la misma forma pero diferente significado. Por ejemplo, /mucho/ en España tiene la misma forma que /miedo/ en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Salvador, Uruguay, México, Guatemala (Meo Zillio y Mejía, 1980b: 67-68). En ambos los dedos de una o las dos manos se apiñan verticalmente con las puntas hacia arriba y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos. Otros dos ejemplos los encontramos en el contraste del japonés y el español: /delgado/, levantando el dedo meñique, en la variedad del español de España tiene la misma forma que /ガールフレンド/ (/gārufurendo/) (/novia/), y /ok/, levantando el dedo pulgar, tiene la misma forma que /ボーイフレンド/ (/bōifurendo/) (/novio/). Ambos pueden consultarse en el repertorio de Hamiru-aquí y Aliien Chang (2004: 94-97) y observarse en un vídeo del canal de *Youtube Nekojitablog*<sup>29</sup> (28/10/2015). Por último, a pesar de que no sea un ejemplo donde el español esté involucrado directamente, es interesante visualizar un vídeo del canal de *Youtube Crazy Russian Dad*<sup>30</sup> (11/4/2016) donde un hombre ruso explica el malentendido

<sup>29</sup> Disponible en: <https://goo.gl/MuQ857> (28/10/2015, minutos 5:55-5:57)

<sup>30</sup> Disponible en: <https://goo.gl/LyAaPt> (11/4/2016, minutos 1:08-1:39).

cultural que experimentó con el gesto que en inglés significa ‘llamar o hablar por teléfono’ (*equimorfo-sinónimo* del español) y el que significa ‘beber’ en ruso.

- *Equimorfos-antónimos*: emblemas con la misma forma pero significado opuesto. Por ejemplo, la realización del emblema /sí/ en España, moviendo la cabeza de arriba abajo, es la realización para el emblema /не/ (/no/) en Bulgaria. Otro ejemplo lo encontramos dentro del español, el emblema con significado ‘tener hambre’ tiene la misma forma que el que significa ‘estar lleno (de comida)’. Ambos se realizan con la palma abierta de una mano haciendo movimientos circulares en el estómago. Esta forma compartida se explica por la iconicidad de ambos emblemas, ya que tanto la sensación de hambre como la de estar lleno se sienten en el estómago.
- *Cuasiequimorfos-sinónimos*: emblemas con una forma similar pero no completamente igual y con el mismo significado. Por ejemplo, como hemos explicado anteriormente, en España /beber/ se realiza dirigiendo la mano hacia la boca con los dedos pulgar y meñique estirados y el resto recogidos, mientras que en Estado Unidos /drink/ se realiza dirigiendo la mano a la boca con todos los dedos semirecogidos. Otro ejemplo lo constituyen dos emblemas que significan ‘no’ en español a los cuales podemos denominar /no 1/ y /no 2/. En ambos se realizan movimientos laterales, pero en uno se emplea el dedo índice y en otro la cabeza. Lo mismo sucede con los dos emblemas que significan ‘sí’ (/sí 1/ y /sí 2/) en México: ambos se realizan con movimientos verticales, pero uno se realiza con la cabeza y el otro con el dedo índice, el cual se flexiona y se expande. Estas dos comparaciones podrían considerarse *dimorfos-sinónimos* (categoría que se presenta más adelante), pero en ambas la dirección del movimiento es un rasgo común que determina la percepción del hablante, por lo que clasificarlos como *cuasiequimorfos* parece más apropiado.

Otro ejemplo lo encontramos en los emblemas /loco/ del español y /狂った/ (/Kurutta/ o/kuru kuru paaah/) (/loco/) del japonés. Ambos se realizan girando el dedo índice alrededor de la sien, pero en el japonés, tras girar el dedo índice, la mano se dirige hacia el lado contrario de la sien y se abre estirando todos los dedos (Hamiru-aqui y Aliien Chang, 2004: 62-63; *Nekojitablog*, 28/10/2015, 3:38-4:08).

En esta categoría se podría debatir sobre las variantes morfológicas o *alomorfos emblemáticos* (véase el subapartado 1.2.5.1. *Teoría de los prototipos*). Por ejemplo,

/ojo/ en España podemos realizarlo dando toquitos con el dedo índice debajo del ojo o estirándolo repetida y ligeramente hacia abajo. Son realizaciones muy similares, es decir, lo que estamos denominando *cuasiequimorfos-sinónimos*. Como Payratò (2003) plantea, no se dispone de suficiente información como para determinar si este tipo de contrastes se tratan de *subemblemas* del mismo emblema, o sea, *alomorfos emblemáticos*, o si son diferentes emblemas, es decir, *cuasiequimorfos-sinónimos*. En cualquier caso, lo que podemos afirmar es que todos lo *alomorfos emblemáticos* tendrían las características definitorias de los *cuasiequimorfos-sinónimos*.

- *Cuasiequimorfos-sinónimos parciales*: emblemas con una forma similar pero no completamente igual y con un significado sinónimo parcial. Un ejemplo lo encontramos en los emblemas /beber/ del español y /杯どう/ (/ippai doh/) del japonés, donde ambos significan ‘beber’ y generalmente se emplean para preguntar si se quiere tomar algo. En ambos la mano se dirige a la boca, pero en España los dedos pulgar y meñique están estirados y el resto recogidos, mientras que en Japón, los dedos pulgar e índice están semirecogidos, (simulando que se coge un vaso de sake) quedando en forma C mientras que el resto de dedos está recogido en puño. Consideramos que es sinonimia parcial por el uso, tanto por el contexto como por el sexo, ya que como señala Hamiru-aquí (2004: 100-101) sobre el emblema japonés: “It is mainly used by men. Men would make this gesture when asking a co-worker for a drink after work. It could also be used when asking women”, mientras que el español es utilizado tanto por hombres como por mujeres y el contexto de uso no estaría tan restringido.
- *Cuasiequimorfos-dimónimos*: emblemas con una forma similar pero no completamente igual y con un significado diferente. Por ejemplo, en España, en /por estas/ el dedo pulgar de una mano se cruza sobre el dedo índice, manteniendo el resto de dedos estirados, y se acerca y separa del labio, con la opción de que se produzca un beso al pulgar. /Perfecto/ o /riquísimo/ tiene una realización similar, solo que el pulgar no se cruza sobre el dedo índice, sino que solo se juntan.
- *Cuasiequimorfos-antónimos*: emblemas con una forma similar pero no completamente igual y con un significado opuesto. Por ejemplo, en España /no/ se



realiza moviendo el cuello de izquierda a derecha y /हॉ/ (/haan/) (/sí/) en India también, pero este último se realiza con un pequeño balanceo.

- *Dimorfos-sinónimos*: emblemas con una forma diferente pero que significan lo mismo. Por ejemplo, en España, /agarrado/, que significa ‘tacaño’, se realiza levantando el puño cerrado de una mano a la altura del hombro a velocidad media, pero en Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Salvador, Uruguay y Venezuela /codo/, el emblema con el significado también de ‘tacaño’, se realiza levantando el puño cerrado a la altura del hombro y se golpea el codo de la misma extremidad con la palma de la otra mano (Meo-Zillio y Mejía, 1980a: 43-44). Otro ejemplo lo encontramos en los emblemas que significan ‘robar’: en España, la palma de una mano, sesgada hacia arriba con los dedos separados, realiza un movimiento semicircular mientras los dedos, comenzando por el meñique, se van cerrando en puño progresivamente a velocidad media o rápida; y en Colombia, “se rasca lenta y ampliamente, de arriba-abajo, la mejilla correspondiente con las uñas (dedos de la mano muy separados)” (Meo-Zillio y Mejía, 1983: 121).
- *Dimorfos-sinónimos parciales*: emblemas con forma diferente pero un significado sinónimo parcial. Por ejemplo, como hemos explicado anteriormente, /no money/ en Estados Unidos se realiza con ambas manos, las cuales simulan que sacan los bolsillos delanteros del pantalón, mientras que en /a dos velas/, en España, los dedos índice y corazón hacen movimientos rápidos y repetidos partiendo de los párpados y terminando en los labios, quedando la nariz queda en medio de los dedos. /A dos velas/ significa ‘no tener dinero’ y ‘no tener relaciones (sexuales)’, pero /no money/ solo significa ‘no tener dinero’. Otro ejemplo lo encontramos dentro del español entre dos emblemas que se utilizan para amenazar con un golpe: el primero se realiza con una mano que realiza un movimiento repetido de izquierda a derecha de velocidad media y el segundo con el puño cerrado simulando un golpe. Ambos significan ‘amenaza de golpe’ pero los consideramos sinónimos parciales por su uso: el primero se dirige principalmente a niños o a jóvenes generalmente por parte de un adulto, mientras que el segundo es más común entre jóvenes o adultos, puesto que resultaría muy violento como amenaza dirigida a un niño.

- *Unimorfos*: emblemas que no tienen un equivalente ni en forma ni en significado. Por ejemplo, si contrastamos los emblemas del español de España y el inglés de Estados Unidos, /robar/ en español es un ejemplo de esta categoría, puesto que en Estados Unidos no disponen de un emblema que represente esa realidad.

Por último, es importante aclarar que la base de esta clasificación es que compartan algún elemento del binomio forma-significado, por lo que no hemos tenido en cuenta las combinaciones *dimorfos-antónimos* y *dimorfos-dimónimos*. En la Tabla 2 resumimos la taxonomía desarrollada en este apartado.

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
1	Equimorfos -sinónimos	Misma forma Mismo significado	Español /loco/ e inglés /crazy/
2	Equimorfos -sinónimos parciales	Misma forma Mismo significado pero con restricciones	Gesto para expresar la altura en España y gesto para expresar la altura en Colombia y Venezuela
3	Equimorfos -dimónimos	Misma forma Significado diferente	Español de España /mucho/ y español de México /miedo/
4	Equimorfos -antónimos	Misma forma Significado opuesto	Español /sí/ y búlgaro /не/ (/no/)
5	Cuasiequimorfos -sinónimos	Forma (muy) similar Mismo significado	Español de España /beber/ e inglés de Estados Unidos /drink/
6	Cuasiequimorfos -sinónimos parciales	Forma (muy) similar Mismo significado pero con restricciones	Español de España /beber/ y japonés /杯ど う/ (/ippai doh/) (/beber/)
7	Cuasiequimorfos -dimónimos	Forma (muy) similar Significado diferente	Español de España /por estas/ y español de España /perfecto/
8	Cuasiequimorfos -antónimos	Forma (muy) similar Significado opuesto	Español /no/ e hindi de India /हाँ/ (/haan/) (/sí/)
9	Dimorfos -sinónimos	Forma diferente Mismo significado	Español de España /agarrado/ y español de México /codo/
10	Dimorfos -sinónimos parciales	Forma diferente Mismo significado pero con restricciones	Español de España /a dos velas/ e inglés de Estados Unidos /no money/
11	Unimorfos	Sin equivalencia	Español de España /robar/ e inglés de Estados Unidos

Tabla 2. Taxonomía contrastiva emblemática

### **1.2.5. Aproximación semántico-cognitiva**

Otro de los enfoques que puede contribuir teóricamente a los objetivos de esta tesis es el cognitivo, puesto que los emblemas son movimientos que expresan pensamiento (Kinsbourne, 2006; Matsumoto y Hawang, 2013) y en ellos se pueden observar las relaciones que existen entre la concepción del mundo que nos da la experiencia y la realidad lingüística. Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilfery (2012: 27-38), bajo teorías cognitivas, explican que nuestros conceptos e ideas están influidos y conformados por la experiencia de nuestros cuerpos y la experiencia del mundo que nos rodea. Estos autores recogen estudios previos donde se ha demostrado que la comprensión de la lengua implica necesariamente la generación de imágenes visuales (Zwaan et al. 2002; Zwaan y Yaxley, 2003). Así, los gestos emblemáticos no solo son procesados como imágenes mentales de la lengua, sino que constituyen una parte del movimiento explícito y real con el que expresamos nuestras ideas y conceptos, es decir, no solo son imágenes mentales sino también reales.

Esto explica que muchos emblemas tengan una forma icónica, motivada por la relación entre el concepto que queremos transmitir y los recursos que nuestro cuerpo nos ofrece para poder expresarnos. De ahí que diferentes culturas tengan emblemas con forma diferente pero con el mismo significado, es decir, dimorfos-sinónimos, como el ejemplo que hemos ofrecido anteriormente para ‘comer’ en España y en Japón: en España, los dedos de una mano se apiñan, se acercan y se separan de la boca en movimientos rápidos y repetidos, mientras que en Japón, los dedos índice y corazón se acercan y separan a la boca mientras el resto de dedos permanecen en puño cerrado y la otra mano se sitúa con la palma hacia arriba simulando un cuenco o plato. En Japón, los dedos índice y corazón permiten simular los palillos y la mano contraria el cuenco o plato donde se sitúa la comida. En España, en cambio, no tendría sentido que ‘comer’ se representara simulando unos palillos, pues ese utensilio no pertenece a la experiencia del mundo de los hablantes. De hecho, en este país dirigir todos los dedos de una mano es suficiente para representar el acto de comer, sin la necesidad de recurrir a la simbología de los instrumentos empleados para ello.

De esta manera, podemos afirmar que los gestos emblemáticos forman una categoría de la lengua donde la mediación entre concepto e imagen se da explícitamente. Basándonos en la afirmación de López García (2000: 26) sobre la gramática cognitiva: “la GC demuestra la existencia de una estructura icónica o preconceptual derivada de dicha interacción con el mundo: esta estructura es el principio de organización del sistema conceptual”, podemos señalar que en los emblemas la conexión entre concepto y expresión corporal es evidente, puesto que, como hemos explicado anteriormente, son movimientos corporales que tienen

significado en sí mismos. Son imágenes visuales compartidas por una comunidad cuyo significado ha sido almacenado en la memoria colectiva a partir de la experiencia con el mundo compartido. De hecho, para trabajos futuros sería muy interesante relacionar los emblemas con las teorías del *embodiment* o corporeización, que defienden que el significado está arraigado en los patrones de interacción de los sentidos y el cuerpo con el entorno (Glenberg, 2015).

Para los objetivos de esta tesis, no obstante, la teoría cognitiva que consideramos que más aportaciones nos puede ofrecer es la teoría de los prototipos. A partir de ella, trataremos de comprender las diferentes modificaciones que puede experimentar el significante de los emblemas, así como los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la codificación y descodificación de estos gestos.

#### ***1.2.5.1. Teoría de los prototipos***

Rosch (1978) define un prototipo como el elemento de una categoría que más atributos comparte con el resto de miembros de la misma, el más distintivo y representativo, en otras palabras, el mejor ejemplar, el ejemplar idóneo o caso central. El mejor ejemplar se ha concebido como la entidad fundadora de la estructura categorial, de manera que los ejemplos prototípicos son más accesibles y más rápidamente procesados que los ejemplos periféricos, es decir, la pertenencia a una categoría es una cualidad gradual. Esta teoría nace como una alternativa a la propuesta aristotélica de categorización.

A partir de la teoría de los prototipos, se plantean dos alternativas: la noción de esquema y la de semejanza familiar. Langacker (1987) explica la diferencia entre la teoría de los prototipos y la teoría de los esquemas:

A prototype is a typical instance of a category, and other elements are assimilated to the category on the basis of their perceived resemblance to the prototype; there are degrees of membership based on degrees of similarity. A schema, by contrast, is an abstract characterization that is fully compatible with all the members of the category it defines (so membership is not a matter of degree); it is an integrated structure that embodies the commonality of the members, which are conceptions of greater specificity and detail that elaborate the schema in contrasting ways. (Langacker, 1987: 371)

Es decir, en la teoría de los esquemas se establecen una serie de abstracciones que surgen de la capacidad de los hablantes de reconocer los rasgos comunes entre los miembros de una categoría. Así, el esquema reúne las características comunes y necesarios para formar parte de una categoría, mientras que el prototipo constituye la intersección de los rasgos típicos de esa categoría. A este respecto, Kleiber (1995: 64) explica que “los casos marginales son los que presentan el menor número de atributos típicos en común con el prototipo. El proceso

de emparejamiento consiste entonces en una comparación global con el prototipo, concebido como la intersección de las propiedades típicas de la categoría”. No obstante, como Taylor (2004: 70-71) señala, no debemos concebir la categorización de los prototipos y la de los esquemas como opuestas, sino representaciones complementarias del mismo fenómeno, ya que ambas coexisten en la representación mental de la categoría.

En cuanto a la teoría de la semejanza familiar, en una segunda etapa del desarrollo de la teoría de los prototipos, Kleiber (1995: 153) explica que la categorización no parte exclusivamente al establecer una relación con un prototipo sino que “se halla justificada por los lazos de asociación entre diferentes casos (o tipos de referentes) y no por una relación entre todos estos diversos casos y una misma entidad, es decir el prototipo”. En otras palabras, no se presupone que hay una entidad más prototípica y representante de la categoría, sino que todas las subcategorías están al mismo nivel y no es necesario que todas compartan los mismos rasgos distintivos (Cifuentes Honorubia, 1992: 161). En las Figuras 2 y 3 se puede apreciar visualmente la diferencia entre la teoría del prototipo y la teoría de la semejanza familiar.

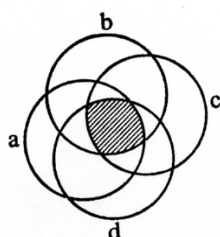


Figura 2. Estructura interna de una categoría según la teoría de los prototipos. Fuente: Kleiber (1995)

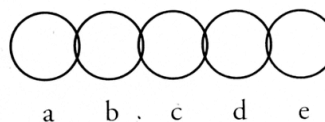


Figura 3. Estructura interna de una categoría según la teoría de semejanza familiar. Fuente: Kleiber (1995)

Payratò (2003: 76-77) es el primero que aborda los emblemas desde estas teorías cognitivas: este autor explica que las diferentes realizaciones de un emblema se pueden concebir como variantes morfológicas de la realización prototípica, por ejemplo, la realización prototípica del emblema que significa ‘que te jodan’ sería con el dedo corazón levantado, “but there are other variants: bent middle finger, raised index finger, bent index finger...”. También recoge la teoría de semejanza familiar para una taxonomía emblemática en contraste con la teoría de los prototipos. Según este autor, esta última no puede explicar la relación entre dos emblemas del catalán (y también del español de España) que se utilizan para expresar ‘que te jodan’ (uno levantando el dedo corazón y otro flexionando un brazo mientras se golpea el bíceps de ese brazo por la mano de la extremidad contraria) sino que solo puede entenderse a través de la semejanza familiar. Bajo nuestro punto de vista, ambos emblemas serían

dimorfos-sinónimos en cuanto a que ambos tienen el mismo significado, pero su forma es diferente. Por lo tanto, consideramos que ese ejemplo debería abarcarse desde el punto de vista contrastivo entre diferentes emblemas. Su significado, en cambio, podría considerarse dentro de la misma familia semántica, pero lo que estamos debatiendo en este punto son las diferentes realizaciones posibles de un mismo emblema, es decir, variaciones que comparten una serie de características<sup>31</sup> y que no alteran el significado percibido por el hablante.

Consecuentemente, para la aplicación que aquí llevamos a cabo, consideramos que es más apropiado concebir a los emblemas desde las conceptualizaciones complementarias de la teoría de los prototipos y de la teoría de los esquemas. De esta manera, aprovechamos el concepto de prototipo y de esquema para explicar las diferentes realizaciones gestuales que se categorizan como un mismo emblema, es decir, las diferentes formas que poseen el mismo significado. Profundizamos en este asunto a continuación.

No existen investigaciones previas que estudien y categoricen sistemáticamente los emblemas desde la teoría de los prototipos y los esquemas, pero podemos llevar a cabo un paralelismo con los estudios desarrollados en fonología cognitiva. Como Gil (2008) explica, “el oyente categoriza los elementos fonéticos que percibe como miembros de la misma unidad lingüística si comparten propiedades acústicas o articulatorias con los elementos que ya ha registrado en su experiencia” (2008: 96). En los emblemas, pues, esto podríamos extrapolarlo señalando que el hablante categoriza los movimientos/gestos que percibe como miembros de la misma unidad si comparten las propiedades kinésicas con los elementos que ya ha registrado en su experiencia. Así, lo que en fonología son alófonos, es decir, distintas realizaciones de un fonema, en los emblemas podemos denominarlos *alomorfos emblemáticos* (añadimos el sobrenombre *emblemáticos* para distinguirlos de los morfemas)<sup>32</sup>. Mompeán y Mompeán (2012), en este sentido, señalan que dentro de un fonema, algunos de sus alófonos pueden ser considerados como más representativos o prototípicos que otros, los cuales “tienen un estatus privilegiado por alguna razón, pero que no representa necesariamente un conjunto de rasgos necesarios y suficientes que comparten todos o la mayor parte de los alófonos de esa categoría” (Mompeán y Mompeán, 2012:

<sup>31</sup> Como hemos recogido en el subapartado 1.1.4.2.1. *Naturaleza de la kinésica*, Poyatos (2017: 51) denomina estas características que intervienen en el acto kinésico como *cualidades parakinésicas*.

<sup>32</sup> Recordamos que Birdwisthell (1952, *apud* Cestero, 2017: 1065), denominaba *alóquines* a las unidades mínimas distintivas kinésicas, es decir, cada movimiento que interviene en un signo kinésico, como levantar el brazo (véase el apartado 1.1.4.2. *Kinésica*). En este caso, tomamos una aproximación diferente a la hora de establecer una similitud con el sistema fonológico, donde los *alomorfos emblemáticos* incluyen todas las cualidades parakinésicas necesarias para la realización de un emblema. Si estableciéramos una conexión con la propuesta de Birdwisthell podríamos señalar que un conjunto de *alóquines* forma un *alomorfo emblemático*.

316). En los emblemas, sería muy interesante establecer cuál es el prototipo y saber qué rasgos lo configuran, o sea, cual es esa “alguna razón” que le otorga el estatus de mejor ejemplar.

Una hipótesis que se podría barajar es la frecuencia de uso, es decir, el emblema prototípico sería aquel cuya realización aparece más frecuentemente entre los hablantes. Sin embargo, Dubois (1983), en un estudio sobre el léxico, demostró que no hay relación entre prototipo y frecuencia de uso como para que se pueda sostener que un prototipo se determina por la frecuencia léxica. Gil (2008), en cambio, hablando de los alófonos, señala que “los fonemas son conjuntos de variantes fonéticamente similares que se agrupan en torno a prototipos o modelos ejemplares, esto es, las formas más habituales que los fonemas adoptan en determinados entornos” (Gil, 2008: 96).

A partir de toda la conceptualización anterior, consideramos que los emblemas son conjuntos de variantes gestualmente similares que se agrupan en torno a un prototipo o modelo ejemplar. Así, concebimos un prototipo emblemático como una entidad donde se produce una intersección de los rasgos articulatorios típicos de un emblema y, por ende, cada realización del emblema tendrá diferentes grados de prototipicidad dependiendo de su acercamiento a ese modelo ejemplar. El esquema del emblema, por su parte, sería una entidad abstracta que reúne un conjunto de rasgos compartidos por sus alomorfos emblemáticos, en los cuales las diferentes realizaciones no suponen un cambio de significado en el gesto emblemático. Los hablantes categorizan los elementos gestuales como miembros del mismo emblema siempre y cuando compartan unas propiedades comunes con los elementos que ha registrado en su experiencia. Estas propiedades comunes se establecen a partir de las características que conforman el gesto: las extremidades empleadas (si se pueden emplear una o dos manos), la duración, el número de repeticiones, la velocidad, orientación y dirección del movimiento, etc. Por ejemplo, en el emblema /mucho/, donde los dedos se apiñan verticalmente con las puntas hacia arriba y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos, la realización con una mano y la realización con dos manos son alomorfos emblemáticos.

De esta manera, el prototipo puede representarte como una lista de rasgos que lo describen, como sugieren Coleman y Kay (1985, *apud* Kleiber, 1995: 64-65). Estos rasgos se organizarán como un *continuum* categorial, el cual obedece a “una gradación de propiedades que poseen una validez o importancia más o menos grande para la categoría” (Kleiber, 1995: 74). Así, en cada una de las manifestaciones de un emblema, esto es, cada

vez que un individuo utiliza ese emblema, esos rasgos estarán más o menos presentes. En la Figura 4 representamos al alomorfo prototípico para el emblema /blablablá/ según esta categorización. Este prototipo está formado por los siete rasgos que se presentan, donde los primeros (1, 2 y 3) son prioritarios y necesarios para que la realización gestual siga siendo una manifestación que transmitiera el significado de /blablablá/, mientras que los demás no serían tan necesarios pero sí forman parte del concepto prototípico del emblema. Es decir, el prototipo está formado por los siete rasgos, mientras que el esquema de este emblema solo requiere los tres primeros. En ese *continuum* categorial, una realización gestual que contenga los rasgos del 1 al 5 será menos prototípica que contenga los 7.

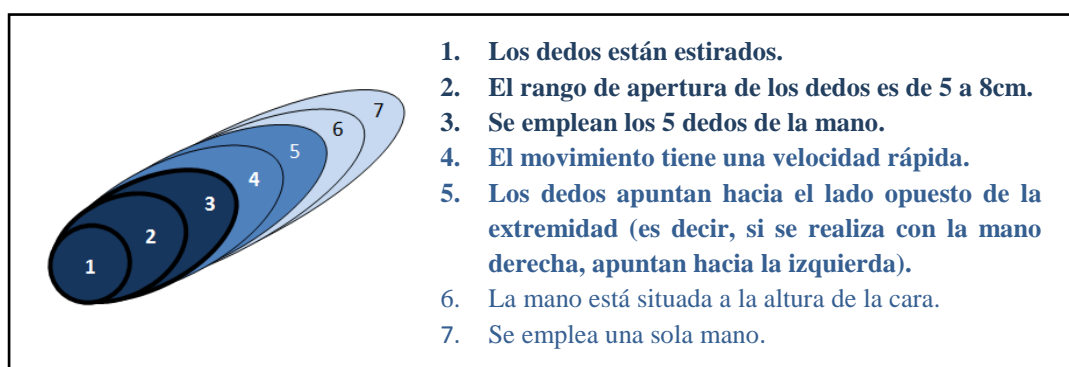


Figura 4. Representación del alomorfo prototípico /blablablá/

A este respecto, algunos emblemas tendrán más alomorfos que otros y el prototipo distará más de sus alomorfos que en otros. Esto dependerá de las posibilidades articulatorias de cada gesto emblemático. Por ejemplo, para /a dos velas/, la nariz es inamovible y solo hay una, y solo se emplean dos dedos, por lo que los alomorfos se distinguirán en la velocidad del movimiento, el número de repeticiones o la proximidad de los dedos hacia la nariz. Sin embargo, en /hasta aquí/, emblema que se utiliza para expresar que se está cansado, harto o aburrido de algo o alguien, los alomorfos tendrán más dispersión, puesto que hay más capacidad de movimiento: la palma de una mano se puede situar a la altura del cuello, la nariz, la frente o encima de la cabeza. De hecho, esta variabilidad se encuentra también en las unidades léxicas asociadas a este emblema: (*estar*) *hasta las narices*, *hasta el moño*, *hasta la coronilla*, *hasta arriba*, etc. Por ello, es probable que cuanto más icónico sea un emblema, menos alomorfos tenga y más se acerquen estos a su prototipo. Por ejemplo /fumar/ necesitará siempre que dos dedos se lleven a la boca y /hambre/ o /lleno (de comida)/ que la mano se sitúe en el estómago.

Por último, y retomando el paralelismo con la fonología, tanto en los alófonos como en los alomorfos emblemáticos se produce el mismo tipo de conceptualización cognitiva, la cual



está directamente relacionada con la variación y creación de categorías abstractas por parte del sistema perceptivo de los hablantes. Esto da lugar a que dos realizaciones gestuales en una cultura sean alomorfos del mismo emblema pero en otra cultura sean dos emblemas diferentes, puesto que implican un cambio de significado. Por ejemplo, en español, /loco/ y /darle vueltas a algo/ son dos emblemas diferentes, en el inglés estadounidense, en cambio, /darle vueltas a algo/ no forma parte de su repertorio emblemático, por lo que podrá ser identificado como un alomorfo emblemático de /loco/, equimorfo-sinónimo de /crazy/. En ambos se gira el dedo índice alrededor de la sien pero en español la velocidad del movimiento es un rasgo distintivo: en /loco/ la velocidad es rápida mientras que en /darle vueltas a algo/ puede ser rápida, media o lenta; sin embargo, en el repertorio emblemático estadounidense, que no posee un equivalente a /darle vueltas a algo/ pero sí a /loco/, esto es /crazy/, este contraste no será percibido por el hablante, luego la velocidad del movimiento no alterará el significado y el gesto de dar vueltas al dedo índice alrededor de la sien siempre será identificado como /crazy/<sup>33</sup>. A este respecto, como señalan Cuenca y Hilferty (1999: 48): “los prototipos y las fronteras categoriales pueden cambiar en un contexto particular y, en cualquier caso, dependen de nuestro conocimiento social y cultural, que se organiza en modelos cognitivos (de naturaleza psicológica e individual) y culturales (de naturaleza social y colectiva)”. Es decir, la identificación e interpretación de los emblemas estará basada en los modelos cognitivos y culturales que cada persona posea y de ahí que /darle vueltas a algo/ solo pueda ser interpretado correctamente por quienes posean los modelos cognitivos y culturales que permitan distinguirlo del emblema /loco/ o sus equimorfos-sinónimos como /crazy/.

Esto también sucederá con algunos emblemas cuasiequimorfos-dimónimos en el contraste intercultural. Si el hablante observa un emblema donde los rasgos formales de uno de los emblemas de su repertorio se ven alterados ligeramente pero esa diferencia no supone un cambio de significado en su lengua, podría interpretarse como una variación idiosincrásica por parte del emisor y, consecuentemente, el sistema perceptivo del receptor le llevaría a interpretarlo como el emblema que forma parte de su repertorio y está registrado en su experiencia. Esto sucede en los emblemas /お金/ (/Okane/) <sup>34</sup> (/dinero/) del japonés, el cual se realiza formando un círculo con los dedos índice y pulgar mientras que el resto de dedos estirados y separados apuntan hacia el lado contrario de la mano que se utiliza y la palma se

<sup>33</sup> Véase el subapartado 1.1.4.2.3. *Diferencias culturales kinésicas*—pág. 42—para recordar la confusión cultural relatada en estudiantes estadounidenses de ELE a propósito de estos dos emblemas.

<sup>34</sup> Este emblema está recogido en el repertorio de gestos japoneses desarrollado por Hamiru-aquí y Aliene Chang (2004: 104-104). Puede consultarse el siguiente vídeo del canal de *Youtube speakit* para observar su realización: <https://goo.gl/4HVNPD> (5/1/2010, 1:59-2:15).

coloca hacia arriba, y el emblema /ok 2<sup>35</sup>/ del español o el inglés, el cual se realiza formando un círculo con los dedos índice y pulgar mientras que el resto de dedos estirados y separados apuntan hacia arriba con la palma hacia afuera. Es decir, el rasgo formal diferenciador es la posición de la mano: en /お金/ (/okane/) (/dinero/) la palma se coloca hacia arriba y la mano apunta hacia el lado contrario de la mano que se emplea, mientras que /ok 2/ la mano apunta hacia arriba con la palma hacia afuera. Para un japonés, que también posee /ok 2/ /大丈夫/ (/Daijōbu/) en su repertorio, ese rasgo será distintivo, sin embargo, un hispanohablante o un anglófono podría identificarlo como /ok 2/ a pesar de no cumplirse uno de sus rasgos formales, pues su sistema perceptivo no produciría una abstracción que distinguiera el significado.

Para visualizar el proceso cognitivo que estamos tratando, podemos recurrir a dos de los vídeos que hemos citado a lo largo de este capítulo: “Japonesa adivinando gestos españoles” (23/06/2016)<sup>36</sup> y “Adivinando gestos japoneses [español vs japonesa]” (28/10/2015)<sup>37</sup>, los cuales forman parte del canal de *Youtube Nekojitablog*, donde un matrimonio formado por un español y una japonesa explican diferencias culturales entre sus países. En el primero (2015, minutos 1:23-2:08), el hombre español realiza el emblema /blablablá/, el cual es identificado por la mujer japonesa como ‘morder’ (no disponemos de suficiente información para sostener si se trata de un emblema en Japón o si solo es una *kinetografía*<sup>38</sup>). En la imitación del gesto por parte de la japonesa, podemos apreciar que abre las manos más de lo que se abren en /blablablá/, es decir, el rasgo de límite de apertura no es percibido por ella. Por ello, a la hora de reproducirlo se manifiesta lo que Poyatos denomina *acento kinésico extranjero* (2017: 22) o *acento visual extranjero* (2017: 44).

En el segundo vídeo (2016, minutos 5:04-5:34), cuando el español interpreta gestos japoneses, la mujer japonesa realiza un emblema que significa que a una persona le han despedido del trabajo /クビになった/ (/Kubi ni natta/, forma de registro informal para decir *me despidieron*) o /クビになりました/ (/Kubininarimashita/, forma de registro formal con el mismo significado), también recogido en el repertorio de Hamiri-aqui y Alieen Chang (2004: 102-193), el cual se realiza deslizando la mano con todos los dedos estirados (o con el dedo índice) y deslizándola desde la parte trasera del cuello hasta la parte

<sup>35</sup> Hemos añadido el número 2 en la denominación de /ok 2/ para distinguirlo de /ok 1/, el cual se realiza levantando el dedo pulgar mientras el resto de dedos permanecen en puño cerrado.

<sup>36</sup> Disponible en: <https://goo.gl/L7uMJg>

<sup>37</sup> Disponible en: <https://goo.gl/2Xhgq>

<sup>38</sup> Véase el subapartado 1.1.4.2.2. *Clasificación de los signos kinésicos* para consultar las características de estos gestos.

delantera, empleando el mismo lado del cuello que la mano<sup>39</sup>. Este emblema podría interpretarse por parte de un hispanohablante como una amenaza de muerte, la cual se realiza deslizando el dedo índice o una mano con los dedos estirados por la parte frontal del cuello, emblema al que denominamos /te mato/. La diferencia entre ambos está en la dirección del movimiento y en la parte del cuello por la que se desliza la mano: en /kubi ni narimashita/ la mano comienza a moverse partiendo de la parte trasera del cuello hasta la parte delantera, empleando el mismo lado del cuello que la mano (es decir, si se emplea la mano derecha, el emblema se realizará en el lado derecho del cuello y lo contrario con la mano izquierda); en /te mato/, en cambio, la mano o el dedo índice se deslizan comenzando por el lado contrario del cuello y terminando en el mismo lado de la extremidad que se emplea (si se emplea la mano derecha, el movimiento comenzará en el lado izquierdo de la parte frontal del cuello y terminará en el lado izquierdo frontal). A pesar de que ambos emblemas no comparten los rasgos de dirección del movimiento y la parte del cuello por la que se desliza la mano, un hispanohablante, que no posee /kubi ni narimashita/ dentro de su repertorio, podría identificar este emblema como /te mato/ ya que los rasgos compartidos siguen remitiendo al poder referencial e icónico de ‘matar’, pues la simbología de ‘cortar el cuello’ no se pierde.

Los ejemplos anteriores pueden explicarse estableciendo, de nuevo, un paralelismo con la fonología, en este caso, con el concepto de *criba fonológica*, término acuñado por Trubetzkoy (1973) y sobre el cual este autor sostiene lo siguiente:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...) Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la ‘criba’ fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta ‘criba’ no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprendiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la ‘criba’ de la propia lengua. (...) El llamado ‘acento extranjero’ no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor. (Trubetzkoy, 1973: 34-36)

<sup>39</sup> En este emblema cabe comentar que Hamiri-aqui y Aliien Chang (2004: 102-193) lo ilustran con todos los dedos de la mano estirados, mientras que en el vídeo de *Nekojitablog* (23/06/2016) la mujer japonesa lo realiza de dos formas diferentes, la primera, como en el repertorio anterior, es decir, con todos los dedos estirados, y, la segunda, con el dedo índice mientras que el resto de dedos permanecen recogidos en puño cerrado. Es posible que ambas realizaciones sean alomorfos emblemáticos del mismo emblema pero no disponemos de suficiente información para afirmarlo, ya que la realización con el dedo índice podría tratarse de una variación idiosincrásica de la mujer en el vídeo.

Si extrapolamos esta conceptualización a los emblemas, podemos señalar que el hablante extranjero aplica un filtro perceptivo gestual a la hora de categorizar los rasgos que configuran los emblemas de manera que se provoca una criba gestual involuntaria a partir de los modelos de la lengua materna. Es ese proceso, algunos rasgos de los emblemas de la lengua extranjera no son percibidos y, consecuentemente, en la imitación gestual donde tengan que incorporar estos rasgos no percibidos existen inexactitudes, como en la reproducción de /blablablá/ con mayor apertura de la mano en el ejemplo que hemos comentado de la mujer japonesa. Por ello, el *acento visual o kinésico extranjero* no depende solamente de que el hablante no pueda producir alguno de los rasgos gestuales del emblema, sino de que no los haya percibido con exactitud. En relación con lo anterior, a la hora de interpretar los emblemas, el hablante extranjero busca los rasgos prototípicos comunes con el repertorio emblemático de su lengua materna, lo cual explica que /kubi ni narimashita/ pueda interpretarse como /te mato/. La interpretación, pues, estará condicionada por la estructura emblemática de la lengua materna y la lengua extranjera.

Los ejemplos anteriores nos muestran la gran productividad que tendría un análisis contrastivo en cuanto a sistemas perceptivos gestuales de hablantes de diferentes lenguas y culturas. De la misma manera, consideramos necesarios estudios que ahonden en los rasgos articulatorios de los conjuntos de variantes que se agrupan en torno a los prototipos emblemáticos y, en relación con lo anterior, en los rasgos que comparten los alomorfos de un emblema. No obstante, profundizar en este estudio de corte teórico no forma parte del alcance de esta tesis, si bien todo lo planteado en este subapartado ha sido necesario para poder dar una explicación teórica a la variación cultural que se incluye en nuestra investigación empírica (véanse los capítulos 3. *Metodología de la experimentación*, 4. *Análisis, resultados y discusión* y 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*).

#### **1.2.6. Conclusiones sobre la naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas**

A lo largo de los apartados anteriores nos hemos aproximado a los emblemas desde diferentes perspectivas lingüísticas. En primer lugar, hemos realizado una conceptualización preliminar donde se ha detectado la falta de una sistematización a la hora de explicar la teoría que configura la naturaleza de los emblemas. Por ello, en segundo lugar, hemos realizado una sistematización a partir de las dimensiones pragmática, sociolingüística, contrastiva (inter e intracultural) y semántico-cognitiva. A pesar de que forman parte de enfoques lingüísticos independientes, es indiscutible que todas las dimensiones interactúan en la configuración del emblema y en su uso discursivo. Por ello, en este apartado vamos a

integrarlas de manera que podamos establecer una base teórica multidimensional que explique la naturaleza de los gestos emblemáticos.

Si tomamos como ejemplo el emblema /irse/<sup>40</sup>, desde una dimensión pragmática podemos señalar que puede desarrollar diferentes actos de habla y funciones comunicativas, por ejemplo, si lo realizamos para que alguien se vaya, la función comunicativa es ordenar o pedir, y el acto de habla es directivo, mientras que si lo realizamos para decir que nos vamos de un lugar, la función comunicativa es explicar o indicar algo y el acto de habla es asertivo. Como vemos, el componente pragmático del emblema está directamente relacionado con su significado, pues en el primer caso el emblema significará ‘vete’ mientras que en el segundo ‘me voy’. El emblema /que te jodan/, donde se levanta el dedo corazón mientras que el resto de dedos permanecen en puño cerrado, siempre será un acto de habla expresivo y su función comunicativa será insultar o burlarse de alguien. Esto nos muestra que algunos emblemas pueden desarrollar más actos de habla y funciones comunicativas que otros, lo cual dependerá de la naturaleza de cada uno de ellos.

En cuanto a la dimensión sociolingüística, y siguiendo con el ejemplo anterior, no utilizaremos /irse/ para señalar que nos vamos de una reunión de negocios, ni para decirle a un profesor que nos vamos de su despacho, sin embargo, sí lo realizaremos en una interacción informal entre amigos o conocidos. Por lo tanto, los emblemas deben ser concebidos desde una perspectiva sociolingüística que determina su uso, ya sea desde un punto de vista del registro, es decir, dentro de la variedad diafásica, como en el ejemplo anterior, ya sea desde la perspectiva del emisor o el receptor, como en los ejemplos comentados donde se producen diferencias entre personas de determinada edad o sexo, esto es, la variedad diastrática. En este sentido, encontramos que el uso establecido por la dimensión sociolingüística también está relacionado directamente con el significado. Si tomamos como ejemplo el emblema /te voy a dar/, el cual se realiza dirigido a niños o a jóvenes generalmente por parte de un adulto, observamos que si un adulto se lo realizara a otro adulto, el significado cambiaría, pues esa amenaza adquiriría un matiz jocoso.

Respecto a la dimensión semántico-cognitiva, hemos señalado que los emblemas son los elementos lingüísticos que mejor representan la mediación entre concepto e imagen, puesto que forman parte del movimiento explícito y real con el que expresamos nuestras ideas. Para expresar esas ideas, esto es, para verbalizar el significado del emblema, necesitaremos

---

<sup>40</sup> Una mano se extiende con los dedos juntos, el dorso hacia arriba a la altura del pecho mientras que la mano contraria se extiende y da dos golpes rápidos con el canto a la palma de la otra mano. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <https://goo.gl/DmvY3a> (*Elle España*, 2017, minuto 2:12)

un exponente lingüístico. Si retomamos los ejemplos anteriores para el emblema /irse/, además de las unidades léxicas *vete* y *me voy*, también podríamos haber propuesto *pírate* y *me piro*, o *lárgate* y *me largo*.

Dentro de las teorías cognitivas, hemos profundizado en la teoría de los prototipos: el prototipo de cada gesto emblemático es aquel donde confluyen los rasgos articulatorios típicos del emblema, de manera que cada realización del emblema tendrá diferentes grados de prototipicidad dependiendo de su acercamiento al prototipo. Asimismo, hemos explicado que un mismo emblema puede tener alomorfos emblemáticos, los cuales se agrupan en torno a una entidad abstracta o *esquema* que reúne un conjunto de rasgos articulatorios compartidos y cuyas diferentes realizaciones no suponen un cambio de significado en el emblema. Los hablantes categorizan los elementos gestuales como miembros del mismo emblema siempre y cuando compartan unas propiedades comunes con los elementos que ha registrado en su experiencia<sup>41</sup>. Estas propiedades comunes se establecen a partir de las características que conforman el emblema, ya sean las extremidades empleadas (por ejemplo, se pueden emplear una o dos manos), la duración, el número de repeticiones, la velocidad, la orientación y dirección del movimiento, etc. Por ello, la forma afecta directamente al significado. Por ejemplo, en el gesto /me parto/<sup>42</sup>, los golpes deben darse en el torso, puesto que si se dieran en otro lugar del cuerpo, por ejemplo, en el cuello, en la percepción de los hablantes dejaría de producirse la asociación significante-significado; o en /irse/ el significado no cambiará si se intercambia la posición de las manos (es decir, no es relevante qué mano está encima y cuál debajo), sin embargo, si se modificara el rasgo que marca que el canto de la mano que se sitúa debajo golpea a la superior, de manera que la mano inferior permaneciera estática, el emblema perdería su significado.

Las anteriores dimensiones las hemos tenido en cuenta a la hora de desarrollar una aproximación contrastiva, la cual hemos comprobado que es productiva tanto para la comparación intercultural como intracultural, incluso dentro de la misma lengua y variedad. Para ello hemos considerado principalmente el binomio significante (o forma del emblema) y significado, pero también hemos incluido factores de uso a la hora de considerar la sinonimia parcial. Por ejemplo, los dos emblemas en español que se realizan para expresar que se va a pegar o dar un golpe a alguien, uno realizado con el puño cerrado y otro con la palma abierta, son *dimorfos-sinónimos parciales* porque el segundo se realiza dirigido a

---

<sup>41</sup> Aun así, es importante tener en cuenta que las categorías tienen límites difusos, por lo que podrían encontrarse realizaciones periféricas que pueden ser *dudosas* para los usuarios del sistema lingüístico.

<sup>42</sup> El costado de una palma de una mano golpea el tronco del cuerpo, entre la altura del pecho y del estómago, en repetidas ocasiones y con movimientos rápidos.

niños mientras que el primero es más agresivo y propio entre jóvenes y adultos. De esta manera, ambos admitirían unidades léxicas como *te voy a dar* o *te voy a pegar*, mientras que el primero también añadiría *te voy a meter* (*una hostia/un puño/una paliza/etc.*), unidades que, de acuerdo a las reglas socioculturales, no se adecuarían si el destinatario fuera un niño.

Como vemos, la correspondencia entre el significado, el uso y el exponente lingüístico del emblema no es unívoca, por lo que el estudio teórico de estos gestos es una tarea compleja. La reflexión anterior nos posibilita afirmar que en el proceso de codificación-descodificación de los emblemas intervienen cuatro elementos que, a pesar de no poseer una correspondencia unívoca, se relacionan intrínsecamente: la *forma*, el *significado*, el *uso* y el *exponente lingüístico* participan conjuntamente de manera dependiente y necesaria en la configuración de los emblemas. En la Figura 5 representamos gráficamente la relación de dependencia directa entre estos cuatro elementos.

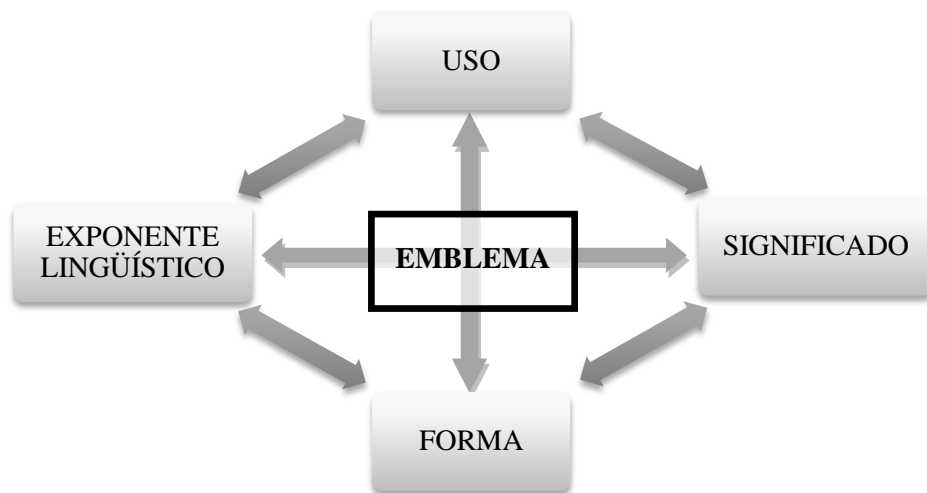


Figura 5. Relación de dependencia entre los elementos que configuran la naturaleza del emblema

Como hemos señalado anteriormente, el exponente lingüístico cambia dependiendo del uso del gesto, ya que si es un acto de habla directivo para /irse/ la unidad léxica asociada será *vete* mientras que si es un acto de habla asertivo será *me voy*. El significado también depende directamente del uso, pues como hemos explicado, el emblema /te voy a dar/ adquirirá un tono jocoso si se realiza entre adultos. La forma está relacionada indiscutiblemente también con el significado, ya que si uno de los rasgos distintivos del esquema se omitiera o modificara significativamente, el emblema perdería su significado. Del mismo modo, existe una relación de dependencia entre el exponente lingüístico y el uso contextual: si bien es cierto que los gestos emblemáticos aparecen más frecuentemente en registros informales o coloquiales, hay algunos que también pueden aparecer en un registro

formal, por ejemplo, el emblema para pedir silencio llevando el dedo índice a los labios. Si este gesto apareciera en un registro formal, un exponente lingüístico asociado sería *silencio*; en uno informal, en cambio, además de *silencio*, también podría aparecer *cállate*, imperativo que no sería tan adecuado en un contexto formal.

La relación intrínseca entre esos cuatro elementos es fruto de unos modelos cognitivos y culturales que hacen que sea conocida y compartida por un grupo social, lo cual posibilita que la identificación y uso de los emblemas no sea ambigua y tengan un valor autónomo del lenguaje verbal, que no independiente, pues como hemos comprobado, los exponentes lingüísticos dependen también del uso e, incluso y como vemos en el próximo ejemplo de la Figura 6, de la forma del emblema.

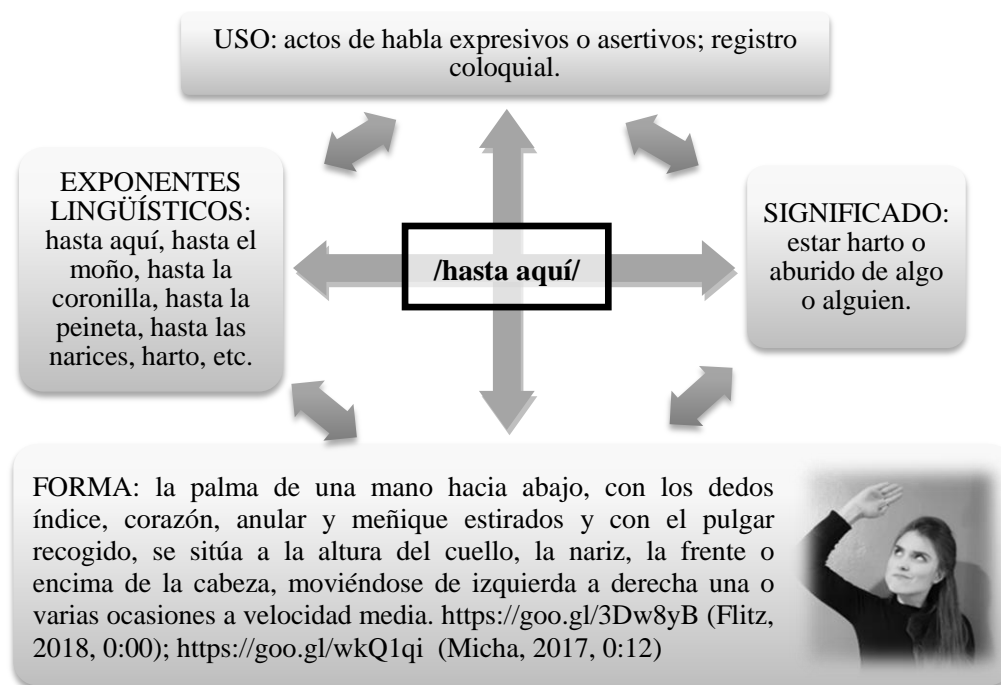


Figura 6. Representación de la naturaleza del emblema /hasta aquí/

Observamos que en la descripción<sup>43</sup> de la forma se incluyen diferentes posiciones posibles de la mano, las cuales están directamente relacionadas con los diferentes exponentes lingüísticos: si la mano se sitúa a la altura de la nariz, será más probable que se asocie con

<sup>43</sup> Además de una descripción verbal de la forma, para futuros estudios sería muy representativo incorporar, en la medida de lo posible, recursos visuales como vídeos donde observar la realización del emblema, ya sea aisladamente, ya sea en contexto, como en los vídeos que aquí se incluyen. Los hablantes del segundo vídeo son mexicanos, por lo que el emblema aparece junto al exponente lingüístico *hasta la madre*, perteneciente a la variedad del español mexicano.



la unidad léxica *hasta las narices*, mientras que si se sitúa por encima de la cabeza, *hasta el moño* o *hasta la coronilla* tendrán una asociación visual más evidente.

Por lo tanto, las diferentes realizaciones de un mismo emblema, es decir, sus alomorfos emblemáticos, deben participar en la relación dependiente de los cuatro elementos, pues si esta relación no se produjera, ya no se trataría del mismo emblema, sino de diferentes emblemas que deberían ser analizados desde un punto de vista contrastivo. No obstante, es importante señalar que diferentes emblemas pueden compartir dimensiones: los *equimorfos-dimónimos* y *equimorfos-anónimos* compartirán la forma, mientras que los *dimorfos-sinónimos* tendrán en común el significado y, quizás, los exponentes lingüísticos y el uso. Por lo tanto, a la hora de desarrollar estudios contrastivos, será imprescindible atender a las cuatro dimensiones o elementos (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos) para llevar a cabo estudios sistemáticos y completos. En las Figuras 8 y 9 presentamos un ejemplo de análisis contrastivo de dos emblemas *cuasiequimorfos-sinónimos parciales*, /beber/ del español y /杯どう/ (/ippai doh/) (/beber/) del japonés, a partir de la figura propuesta para representar la naturaleza de estos gestos.



Figura 7. Representación de la naturaleza del emblema /beber/

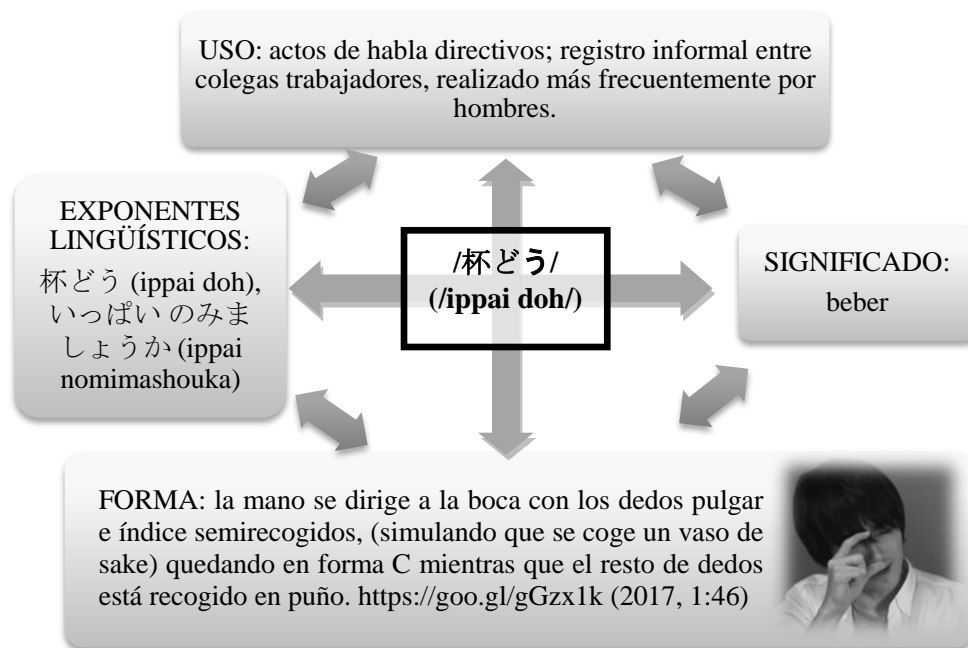


Figura 8. Representación de la naturaleza del emblema /杯どう/ (/ippai doh/)

Es importante señalar la relevancia de conocer y analizar en profundidad la naturaleza de los emblemas, no solo para desarrollar estudios de corte teórico, sino también, y directamente relacionado con el contenido de esta tesis, para trabajos aplicados como la enseñanza de los emblemas en ELE. Un estudiante japonés deberá saber que el gesto que en español significa ‘beber’ tiene una forma similar al tiene el mismo significado en japonés (donde se deberá explicar la diferencia en la posición de los dedos que intervienen en la realización), pero también deberá conocer la diferencia de uso, pues si esta se omitiera, limitaría /beber/ a un contexto laboral entre compañeros y podría malinterpretar que una mujer lo realizara, ya que como hemos recogido anteriormente, el emblema japonés “It is mainly used by men. Men would make this gesture when asking a co-worker for a drink after work. It could also be used when asking women” (Hamiru-aqui, 2004: 100-101)<sup>44</sup>.

Para concluir, volvemos a destacar que la relación entre los elementos no es unívoca, lo cual provoca que la denominación del emblema sea una tarea compleja. La condición deseada para facilitar su análisis sería que cada gesto emblemático tuviera una forma, un significado, un uso y un exponente lingüístico asociados, de manera que ese exponente lingüístico nos

<sup>44</sup> Para complementar la información que este inventario aporta sobre el uso de este emblema, consideramos apropiado preguntar a un hablante nativo. El profesor de japonés del Departamento de Lenguas Modernas de *Simmons University*, institución donde trabaja actualmente esta doctoranda, ante la pregunta de si una mujer podría usar este gesto, contestó lo siguiente: “Yes, but she will sound like *man talking*”.

serviera como denominación. Sin embargo, hemos comprobado que cada emblema puede tener vinculadas diferentes unidades léxicas, ya que /beber/ encontramos que se puede producir junto con los exponentes lingüísticos: *¿quieres algo?*, *¿tienes sed?*, *¿echamos algo?*, *¿qué bebes?*, etc. Si bien emplear la descripción de la forma del emblema sería la opción más precisa como denominación, esto no sería muy práctico por la evidente longitud que la denominación adquiriría. Por ello, consideramos necesario emplear el exponente lingüístico como denominación, tal y como venimos haciendo a lo largo de este capítulo (como en el ejemplo anterior, /beber/). En este punto, nos encontramos ante la dificultad de escoger cuál es, de todas las unidades léxicas asociadas a un emblema, la más adecuada para su denominación. Es imprescindible que se produzca un proceso de búsqueda y selección, pues no escoger una sola unidad de todas las posibles nos conduciría a una heterogeneidad y confusión a la hora de referirnos a estos gestos. Esa elección debe basarse en unos modelos metodológicos que conduzcan a la mayor precisión y sistematicidad posible. En el siguiente apartado profundizamos en esta cuestión, en primer lugar, recogiendo los modelos de investigación que se han presentado sobre el estudio de los signos no verbales que podrían tomarse como punto de partida y, en segundo lugar, presentando nuestra propuesta para encontrar una denominación para los emblemas.

### **1.3. Acercamientos empíricos a los emblemas**

#### **1.3.1. Modelos de investigación**

El estudio empírico de los emblemas es todavía un campo poco trabajado entre los investigadores. No obstante, algunos autores han planteado la necesidad de establecer una metodología de investigación empírica y compartida de los signos no verbales en general, y de los gestos emblemáticos en particular. En este apartado revisamos las propuestas de Payratò (1993, 2001), Ueda (1998) y Cestero (2016) a este respecto.

Payratò (2001), en su investigación sobre los emblemas catalanes, apunta que es necesario el diseño de un cuestionario común en contextos de investigación comparables, la creación de una guía para una descripción y una transcripción estandarizada de los gestos observados en la interacción y el establecimiento de un corpus estandarizado de emblemas para la consulta de la comunidad investigadora. Para lograr esa metodología compartida, establece los siguientes puntos.

En primer lugar, señala que debe basarse en un marco teórico donde se tengan en cuenta diferentes categorías gestuales. En segundo lugar, debe garantizar una reproducción fiel de los emblemas en unos patrones estandarizados de descripción y, por ello, debe ser explícita y reproducible en cualquier estudio, de manera que los mismos datos puedan ser explotados por diferentes investigadores. Además, debe permitir un análisis contrastivo inter e intracultural. En tercer lugar, la metodología puede ser inicialmente ecléctica y debería enriquecerse de diferentes fuentes de investigación. Los procesos de obtención de datos pueden ser la observación de la interacción natural y las técnicas de (pseudo)laboratorio. Estas dos últimas se pueden complementar con otros recursos, ya que elaborar repertorios emblemáticos solo a partir de la observación natural parece una tarea bastante ardua. Según Payrató (2001), es importante que los datos obtenidos de entrevistas se corroboren con la observación (observación directa, de los participantes o introspección). En cuarto lugar, el cuestionario debe proporcionar suficiente información no solo de la descripción y el significado de los ítems, sino también de los factores que intervienen en el proceso de producción y recepción de los emblemas: contexto situacional, variantes y otros. En quinto lugar, debe aparecer el componente pragmático, donde deben incluirse las categorías del discurso, las cuales deben usarse como macrocategorías para clasificar a los emblemas, por ejemplo, actos asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declaraciones. También debería haber subcategorías donde se incluyera el rango del acto ilocutivo que los miembros de un grupo social pueden exponer. En sexto y último lugar, el mismo cuestionario debería aplicarse a diferentes grupos sociales, inter e intraculturalmente. Los seis puntos anteriores se ven reflejados en su su repertorio de emblemas catalanes. En cada entrada, incluye la siguiente información (Payrató, 1993: 200):

1. Palabra clave semántica
2. Situación y denominación en el repertorio provisional
3. Número de casos de codificación y descodificación
4. Variantes físicas básicas
5. Contextos de donde el ítem se obtuvo y número de producciones y sus variantes
6. Otros contextos complementarios de producción de los ítems y el número de producciones
7. Breve descripción de la acción corporal y sus variantes.
8. Significado básico
9. Unidades léxicas asociadas al gesto
10. Categoría pragmática
11. Relaciones con otros ítems del repertorio

12. Otra información (por ejemplo, posibles confusiones, características de uso o referencias bibliográficas)
13. Dibujos o fotografías del gesto

Ueda (1998: 3-4), por su parte, señala que los estudios kinésicos adoptan por regla general un método inductivo, de manera que en primer lugar se reúnen los materiales objetos de investigación. Las maneras de reunir los materiales son muy variadas. Primero, se puede llevar a cabo a través de la introspección, de la reflexión sobre el propio comportamiento verbal. Segundo, se puede producir la observación natural en la sociedad. Tercero, se puede desarrollar una experimentación donde se observe la producción e identificación de los gestos de acuerdo con determinadas condiciones preestablecidas. Cuarto, se puede realizar una encuesta a modo de entrevista o investigación por correspondencia para reunir los datos unificadamente. Por último, también se pueden estudiar documentos como obras literarias o textos en periódicos. Tras esa recogida de datos, se debe elaborar un inventario bajo un criterio de clasificación que puede ser formal (a partir de la forma) o semántico (teniendo en cuenta el significado).

Cestero (2016: 12-15) también establece una serie de pasos y pautas propias de la investigación empírica que deben tenerse en cuenta para crear inventarios homogéneos, completos y detallados de signos no verbales. En primer lugar, debe producirse, en palabras textuales de la autora, “la selección y constatación del estudio”, donde se debe establecer qué signos no verbales van a estudiarse. En esta fase también se debe realizar una clasificación provisional recurriendo a la bibliografía y a la propia experiencia. En segundo lugar, se debe dar la recogida del material. Para ello, deben seguirse cuatro procedimientos, los cuales coinciden con los anteriores recogidos por Ueda (1998): la introspección, la observación, la realización de encuestas de carácter sociolingüístico y la revisión en programas de televisión, prensa o literatura. En tercer lugar, se debe producir el análisis del material a través de métodos cualitativos y cuantitativos que identifiquen, describan y clasifiquen los signos no verbales y sus variables y contextos de uso. En cuarto lugar, se deben presentar los datos en forma de repertorios o diccionarios. Estos deben ser claros y sistemáticos, sobre lo cual Cestero (2016) señala lo siguiente:

Lo habitual es emplear formatos con fichas, para cada entrada, que distingan diversos apartados para proporcionar toda la información significativa: función/valor significativo del signo, equivalentes verbales o no verbales, descripción del signo no verbal (gesto, elemento paralingüístico, etc.), ilustración (si procede), variantes convencionales, información sobre proxémica y cronémica en la producción, anotaciones sobre variación sociopragmática, geográfica o cultural. (Cestero, 2016: 14)

Como vemos, los tres autores anteriores apuntan hacia la misma dirección, la creación de una metodología común, sistemática y empírica que contribuya a la investigación de los emblemas. Para comenzar, serían necesarias investigaciones donde se pudiera grabar a hablantes nativos produciendo emblemas, y a partir de esas grabaciones, distinguir los diferentes alomorfos emblemáticos que conforman cada uno de ellos. Esto podría hacerse empleando diferentes tipos de pruebas. La manera más sencilla sería pedir a los hablantes que produjeran un emblema en concreto. Aquí nos encontraríamos con el problema de buscar la denominación adecuada, como abarcaremos en el próximo subapartado, 1.3.2. *Denominación: búsqueda del núcleo semántico*. Sin embargo, sería recomendable poder observar la realización de estos gestos en conversaciones espontáneas y reales. Esto, pues, supone un gran reto por razones prácticas, ya que habría que encontrar un gran número de participantes y analizar largos periodos de grabación ya que los emblemas no se producen frecuentemente en algunas ocasiones, en otras palabras, el corpus audiovisual debería ser muy amplio. En relación con lo anterior, también sería un gran reto encontrar las situaciones comunicativas adecuadas para que esos gestos se produjeran.

Tras realizar los estudios pertinentes, los resultados serían de incalculable valor para la taxonomía emblemática dentro del campo de la lexicografía. Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty (2012: 58), hablando de la semántica cognitiva en general, señalan la importancia de su utilidad en este campo. La semántica cognitiva, pues, deberá tenerse en cuenta a la hora de elaborar inventarios emblemáticos, no solo para establecer una definición prototípica, sino también para poder constituir redes radiales y semejanzas familiares. Como Cifuentes Honorubia (1992) sostiene:

Una definición válida debe ser empíricamente adecuada, es decir, debe ser establecida de tal manera que cubra el espectro entero de uso de una palabra, expresión o construcción. No es suficiente con satisfacer únicamente los casos más comunes o típicos, las definiciones adecuadas deben reflejar tales hechos. (Cifuentes Honorubia, 1992: 148-149)

Así, cuando recojamos un emblema deberemos definir el esquema de rasgos compartidos, pero deberemos hacer alusión también a las características que pueden variar en los alomorfos emblemáticos. Por ejemplo, especificando la velocidad del movimiento, el número de repeticiones o si pueden utilizarse una o las dos manos. Además, también podrían incluirse en la definición los rasgos típicos, es decir, el prototipo emblemático.

Para terminar, los modelos que hemos recogido a lo largo de este subapartado sirven como punto de partida para nuestra propuesta. Dentro de los numerosos y variados estudios que pueden desarrollarse, uno de ellos, y que tiene una relación directa con las necesidades aplicadas de esta tesis, es buscar una denominación para los emblemas, que constituye el

lema en los inventarios, repertorios o diccionarios emblemáticos. Servirá para poder hacer referencia sin ambigüedades a los emblemas empleados en investigaciones empíricas como la que realizamos en nuestro trabajo.

### **1.3.2. Denominación: búsqueda del núcleo semántico**

Como hemos recogido en el apartado anterior, Payratò (1993) apunta acertadamente que los gestos emblemáticos tienen un núcleo semántico que puede expresarse con una o varias palabras, a las cuales se les puede denominar *palabras clave (keywords)* o *lemas (watchwords)*. De hecho, este autor señala que los emblemas mantienen su poder referencial, ligado a su núcleo semántico, incluso cuando se presentan descontextualizados como en fotografías o vídeos (Payratò, 1993: 196-198). Así, en su repertorio de emblemas catalanes, cada entrada posee una palabra clave o lema, pero el autor no especifica en ningún momento cómo se produjo la elección de esa palabra clave y no otra.

De esta manera, nos preguntamos qué metodología seguir para determinar el núcleo semántico, el cual nos serviría como denominación o lema. Esta pregunta nos surge especialmente a la hora de llevar a cabo nuestra investigación, donde describimos y recogemos los emblemas empleados en la instrucción. Como hemos explicado anteriormente, cada emblema puede estar asociado a diferentes unidades léxicas, por lo que este cometido supone una tarea compleja y laboriosa. Sin embargo, determinar el núcleo semántico es de gran utilidad ya que facilita y agiliza la referencia a los gestos emblemáticos en las investigaciones, por ejemplo, en el análisis contrastivo. Lo ideal, pues, sería que se estableciera un lema por emblema de manera que pudiera ser utilizado por la comunidad investigadora de manera homogénea.

Ese núcleo semántico debe recoger el significado principal y abarcar el mayor número posible de funciones comunicativas que el emblema puede desarrollar. Para determinarlo, teniendo en cuenta las aproximaciones que hemos presentado a lo largo de este capítulo (pragmática, sociolingüística, contrastiva y semántico-cognitiva) y los modelos de investigación previos, ofrecemos a continuación diferentes propuestas metodológicas no excluyentes que intentarán cubrir este vacío encontrado. Los resultados de todas ellas deberían tenerse en cuenta a la hora de tomar decisiones en la denominación del núcleo semántico. No obstante, reconocemos la dificultad de aplicarlas todas de forma conjunta. Para los objetivos de esta tesis, buscaremos la combinación de factores más productiva y relevante, tal y como se verá en los subapartados siguientes.

- Iconicidad

En primer lugar, proponemos la observación de la relación icónica entre la forma o significante del emblema y los posibles lemas. Por ejemplo, el emblema, con significado ‘tacaño’<sup>45</sup>, asociado a la unidad léxica *ser (un) agarrado* y en cuya realización se cierra el puño, puede interpretarse como si se estuviera agarrando algo, en este caso, el dinero. Si siguiéramos el criterio icónico, /agarrado/ sería la opción escogida. Este criterio favorecería la distinción de este emblema de España con el que tiene el mismo significado en Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Salvador, Uruguay y Venezuela, el cual se produce dando golpes al codo, y cuya unidad léxica asociada sería *ser un codo* (Meo-Zillio y Mejía, 1980a: 43-44). Así, en este ejemplo de dimorfos-sinónimos, parece que el criterio icónico de denominación sería el adecuado, ya que si a uno lo denomináramos /tacaño/ no resultaría productivo para el análisis contrastivo intracultural, mientras que si optamos por /agarrado/ y /codo/ la confusión desaparece.

Este criterio puede resultar muy útil para los emblemas con una relación icónica, no obstante, no serviría para los que esa asociación no es tan clara o evidente como, por ejemplo, en el emblema con significado ‘mucho’, donde los dedos de una mano se apiñan verticalmente y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos. A pesar de los emblemas han sido clasificados en arbitrarios e icónicos<sup>46</sup> (Ekman y Friesen, 1969), podemos establecer grados de iconicidad dentro de estos gestos: relación alta, relación media y sin relación icónica aparente. Añadimos *aparente*<sup>47</sup> al último grado ya que, en los orígenes del emblema, puede que hubiera una relación icónica que con el paso del tiempo se haya perdido, ya que el origen de la mayoría de los emblemas es desconocido. Un emblema con mucha relación icónica sería el que significa ‘fumar’, donde los dedos índice y corazón se acercan a los labios simulando que se está fumando. Algo de relación icónica tendría el gesto con significado ‘partirse de risa’, el cual se emplea en muchas ocasiones con una intención irónica, donde el costado de una palma de una mano golpea el tronco del

<sup>45</sup> Como hemos explicado anteriormente, para seguir un código sistemático utilizamos la cursiva para las unidades léxicas asociadas al emblema, las comillas simples para recoger el significado y las barras oblicuas para el lema o denominación del emblema basado en su núcleo semántico (véase el apartado 1.2.2. *Aproximación pragmática*).

<sup>46</sup> Recordamos que Poyatos (2017) los clasificaba en arbitrarios e intrínsecos, donde los intrínsecos solo poseen una codificación icónica para quienes conocen el referente cultural asociado al emblema.

<sup>47</sup> Podemos establecer un paralelismo con la clasificación en la lengua de signos de España: en los cursos de iniciación de la Asociación de Sordos de Madrid establecen tres tipos de signos: “icónicos, abstractos y *translúcidos*, una metáfora visual para denominar un punto intermedio entre la transparencia de los icónicos y la opacidad de los abstractos” (Marrero Aguiar, 2011: 61).



cuerpo, entre la altura del pecho y del estómago, en repetidas ocasiones y con movimientos rápidos, en el cual se puede interpretar que la mano está *partiendo* en dos el cuerpo. Sin relación icónica aparente sería el emblema con significado ‘mucho’, donde se apiñan los dedos de una mano con las puntas hacia arriba y en movimientos de apertura y cierre.<sup>48</sup>

- Dicionarios de la lengua española

En segundo lugar, se puede considerar la presencia y definición de los exponentes lingüísticos en los diccionarios de la lengua española, donde es interesante comprobar si en las entradas se incluye alguna referencia al emblema asociado a las diferentes unidades léxicas. Además, en estas consultas se puede tener en cuenta el criterio de marcado y no marcado<sup>49</sup>. Es importante aclarar que la marca no estaría en el gesto, sino en las palabras claves que se escogieran para su denominación. Por ejemplo, para el emblema que se realiza dando vueltas al dedo índice alrededor de la sien, /loco/ sería la denominación menos marcada respecto a /pirado/ o /como una cabra/. Este criterio puede contradecir al icónico, como sucede en /agarrado/ y /codo/ frente a /tacaño/, ya que el adjetivo *tacaño* es menos marcado que *agarrado* y *codo*, los cuales tienen una marca de uso coloquial.

- Corpus audiovisuales

En tercer lugar, se puede observar la frecuencia de producción en interacciones entre hablantes. Así, se podría determinar la frecuencia de uso de las unidades léxicas junto con los emblemas. Como hemos señalado anteriormente, lo ideal es que se contabilizaran observaciones naturales de interacciones reales, aunque también podrían plantearse toma de datos en laboratorios donde se pidiera a los hablantes que conversaran sobre temas que pudieran fomentar el uso de emblemas. En cualquier caso, por cuestiones prácticas, esas observaciones son muy complicadas, ya que habría que analizar extensos periodos de grabaciones, razón por la cual quizás no se han llevado a cabo hasta ahora.

- Estudios experimentales

En cuarto lugar, se pueden llevar a cabo investigaciones con hablantes nativos donde se incluyan pruebas de reconocimiento y de denominación de los emblemas en grabaciones.

---

<sup>48</sup> La realización kinésica y en contexto de estos emblemas puede observarse en los siguientes vídeos: fumar <https://goo.gl/9uFZv9> (Garrido y Montalván, 2018, minuto 6:07); partirse de risa <https://goo.gl/CvN3zQ> (Cornejo y Madrid, 2018, minuto 5:50); mucho <https://goo.gl/grxrhx> (Garrido y Montalbán, 2018, minutos 2:17 y 4:33).

<sup>49</sup> En este punto, nos referimos a la marca sociolingüística. Según López Morales (2010: 385), la marcación social en lexicografía “tiene como función primordial informar al usuario sobre las restricciones de uso que la palabra en cuestión tiene, en los casos de diccionarios codificadores, o ayudarlo a entender más adecuadamente un texto, en el caso de los descodificadores”.

Profundizaremos en este criterio en el siguiente subapartado *1.3.2.1. Prueba de reconocimiento y denominación de emblemas con hablantes nativos*.

También serían interesantes estudios de prototipicidad semántica donde se analizara el mejor ejemplar de cada categoría de conceptos que puede representar un emblema. Por ejemplo, en el emblema para expresar que alguien está loco, debería analizarse qué palabra sería la mejor ejemplar para expresar el trastorno de la razón. Esto sería un ejemplo de estudio de la relación entre el significado y los exponentes lingüísticos asociados al emblema, que como hemos comprobado en el anterior apartado *1.2.6. Conclusiones sobre la naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas*, no poseen una correspondencia unívoca.

Una vez se hayan obtenido diferentes lemas posibles a través de los criterios anteriores, se podría realizar un estudio donde se pidiera a los hablantes que realizaran los emblemas, de manera que se establecieran diferentes grupos de sujetos, uno por cada lema posible. Así, podría compararse el número de producciones correctas en cada lema. Por ejemplo, para el emblema que significa ‘partirse de risa’ o ‘reírse mucho’ podrían plantearse los lemas /partirse/, /reírse/, /reírse mucho/ o /partirse de la risa/. Así, deberían establecerse cuatro grupos de participantes en donde a cada uno se le pediría que realizara el emblema para expresar *partirse*, *reírse*, *reírse mucho* y *partirse de la risa*, respectivamente. Después se cuantificarían y compararían el número de producciones correctas en cada grupo.

- Inventarios kinésicos

Por último, pueden analizarse los trabajos previos como inventarios, repertorios y diccionarios de gestos del español para observar qué lemas han escogido los diferentes autores para presentar cada emblema. Realizamos este análisis en el subapartado *1.3.2.2. Frecuencia en los inventarios kinésicos*. En este punto, como señala Cestero (2017a: 1065), debe tenerse en cuenta que “son muchos los tratados e inventarios gestuales con los que contamos en la actualidad, aunque gran parte de ellos están elaborados a partir de la intuición de sus autores y, por lo tanto, su fiabilidad es discutible”. Es por ello que el interés principal de este análisis se basa en la documentación de los trabajos realizados.

Conjugar todas las opciones propuestas excede los objetivos de esta tesis, por lo que para desarrollar nuestro propósito, hemos llevado a cabo la combinación más productiva: un estudio con hablantes nativos que mide la frecuencia de reconocimiento y denominación, la presencia y la marca lingüística en los diccionarios de la lengua y el análisis de los

inventarios de gestos del español. A pesar de que no hemos dedicado una sección aislada para la relación icónica entre la forma del emblema y el núcleo semántico, nos parece un aspecto de suma relevancia, por lo que lo hemos incluido en las explicaciones de los siguientes subapartados. De esta manera, la iconicidad será tratada de forma transversal. Es importante subrayar que este criterio es de suma relevancia, puesto que es el que refleja la relación directa entre el significante y el significado. Así, tenemos en cuenta todos los criterios propuestos menos el de análisis de corpus audiovisuales, dada la complejidad que supone y las limitaciones temporales de este trabajo.

Para acotar el objeto de estudio y que así este sea abarcable, consideramos solo los 25 emblemas que después de incluyen en nuestra investigación empírica (véanse los capítulos 3. *Metodología de la experimentación* y 4. *Análisis, resultados y discusión*).

#### ***1.3.2.1. Prueba de reconocimiento y denominación de emblemas con hablantes nativos***

En este apartado explicamos cómo hemos analizado la frecuencia de identificación de los emblemas en hablantes nativos del español. El propósito de este estudio es averiguar qué denominaciones son las más repetidas. Para ello, elaboramos un cuestionario que detallamos a continuación.

- Herramienta y procedimiento

El instrumento está formado por 25 vídeos donde una mujer realiza los 25 gestos aislados, uno en cada vídeo. Cada emblema del cuestionario corresponde a un número asignado aleatoriamente. Las respuestas son anónimas y el cuestionario posee una duración total de 10 minutos. Además de la denominación de los emblemas, también se pidieron datos demográficos como el género<sup>50</sup> y la edad.

Los vídeos pueden ser reproducidos tantas veces como sea necesario. Después de ver la realización de cada emblema, los participantes deben escribir el nombre del emblema. Las instrucciones para llevar a cabo el cuestionario señalan lo siguiente: “A continuación verá 25 gestos. Identifique y escriba el nombre de cada uno. Nota: los vídeos no tienen sonido.” Optamos por la terminología *gesto* y no *emblema* para que no hubiera ninguna confusión, puesto que lo más probable es que los participantes no conocieran el término *emblema* con el significado lingüístico específico. Consideramos apropiado indicar que debían escribir el nombre, y no el significado, para evitar que las respuestas fueran una larga explicación del

---

<sup>50</sup> Optamos por preguntar el género y no el sexo, como tradicionalmente se hace en los estudios lingüísticos, porque considerábamos necesario incluir el género no binario para poder abarcar todas las identidades posibles de nuestros participantes.

significado, sino que fueran lo más breve posibles para así poder encontrar la palabra o palabras clave que representen el núcleo semántico.

Todos los vídeos se emiten sin acompañamiento de sonido excepto el nº 22, el cual significa ‘por estas’, ‘te lo juro’ o ‘te lo prometo’, y así se señala con la aclaración “este es el único vídeo que tiene sonido”. Este emblema se realiza cruzando el dedo pulgar con el índice, manteniendo el resto de dedos estirados, y acerándose al labio con la opción de que se produzca un beso al pulgar. Por ello, decidimos incluir el sonido para poder transmitir el contenido paralingüístico del beso que también forma parte del emblema.

Para validar el cuestionario, lo llevamos a cabo previamente con 10 participantes. A partir de las identificaciones incorrectas y los comentarios y opiniones que recogimos de esas personas, realizamos los cambios oportunos.

- Muestra

El cuestionario se distribuyó a través de *Google Forms* al entorno social y profesional de la doctoranda. A la hora de pedir contribuciones, exigimos como requisito que los participantes fueran nativos de la variedad del español de España, puesto que los emblemas que aparecen pertenecen a esta variedad. En total, participaron 288 personas. Debido a que todas las preguntas del cuestionario son voluntarias, encontramos variabilidad en el número de respuestas en cada gesto, dato que puede encontrarse en el Anexo I, y en los datos demográficos: contestaron 261 personas, cuya media de edad es 35,19 años (máximo 70, mínimo 13, moda 27 y desviación típica 12,279); respecto al género, hubo 276 respuestas: 72,1% género femenino (199 personas), 27,2% género masculino (75 personas) y 0,7% género no binario (2 personas).

- Limitaciones

A pesar de nuestros esfuerzos por crear un instrumento lo más preciso posible, este cuestionario posee unas limitaciones que debemos tener en cuenta a la hora de valorar los resultados obtenidos. Por un lado, la producción aislada sin un contexto de los emblemas puede conducir a equivocaciones, ya que la interpretación de los mismos admite diferentes opciones. Por otro lado, el hecho de que las respuestas sean abiertas permite que los participantes escriban sin un límite de palabras. Por ello, a pesar de que la mayoría de las contribuciones son escuetas, hay algunas donde se incluyen dos o más unidades léxicas. A la hora de contabilizarlas, hemos tenido en cuenta todas las unidades que cada participante ha escrito. Es decir, por ejemplo en el gesto nº 5, donde los dedos índices de ambas manos

se golpean con la sección lateral externa en movimientos rápidos y repetidos, una respuesta es “están liados, están juntos”. Esto hace que, en algunos emblemas, la suma del número de repeticiones de las unidades léxicas sea mayor al número de respuestas recibidas.

- Resultados

Los resultados obtenidos se pueden consultar en el Anexo I, donde se presenta cada emblema junto con un fotograma del vídeo del cuestionario<sup>51</sup>, la frecuencia de respuestas y los exponentes lingüísticos que los participantes escribieron. Estos últimos se han dividido en dos partes, los identificados correctamente y los identificados incorrecta y periféricamente. Las unidades léxicas se presentan ordenadas de mayor a menor frecuencia de aparición. Las respuestas idiosincrásicas aparecen todas seguidas en último lugar. Estos resultados se comentarán y utilizarán en el subapartado *1.3.2.4. Identificación del núcleo semántico de los emblemas en la investigación*. Por último, cabe señalar que los datos obtenidos podrían utilizarse en futuros estudios relacionados con la variabilidad y prototipicidad en la identificación emblemática.

### ***1.3.2.2. Frecuencia en los inventarios kinésicos***

Como segundo criterio para la búsqueda del núcleo semántico, en este apartado analizamos los lemas que los inventarios de gestos del español escogen para representar los emblemas seleccionados en nuestra investigación. Tenemos en cuenta los inventarios kinésicos publicados<sup>52</sup> hasta la fecha de la realización de esta tesis, de los cuales ninguno especifica en profundidad los criterios que guiaron la selección de los lemas que lo forman. A continuación, presentamos en orden cronológico los repertorios que hemos analizado.

- *Colombian and North American Gestures. A contrastive Inventory*. Saitz y Cervenka (1962) y *Handbook of Gestures: Colombia and The United States*. Saitz y Cervenka (1972). Saitz y Cervenka realizaron una estancia de investigación en Colombia y a partir de ella elaboraron un inventario contrastivo entre los gestos de ese país y Estados Unidos en 1962. Posteriormente, en 1972 publicaron otro

---

<sup>51</sup> El fotograma corresponde a una captura tomada de la fase central del emblema. Como hemos explicado en el apartado *1.1.4.2. Kinésica*, Poyatos (2017: 50) establece que en la producción de los signos kinésicos existen tres fases: en primer lugar, la fase *formativa*, esto es, el inicio; en segundo lugar, la *central*, donde se alcanza la imagen que lo define y adquiere el significado de un gesto, manera o postura específico; y, en tercer lugar, la *desarticuladora*, es decir, el momento donde el acto kinésico se disuelve y se sucede una situación de reposo u otro movimiento o postura independiente.

<sup>52</sup> Además de los inventarios que se han analizado, también conocemos la existencia del proyecto realizado por Yagüe (2004): *Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español*. Sin embargo, la imposibilidad de acceder a este material ha causado que no pueda incorporarse en nuestro análisis.

inventario donde ampliaron el número de emblemas y cambiaron los nombres de algunas de las entradas. En ambos se presentan ilustraciones y una descripción breve de la realización de los gestos. En algunos casos, además, se ofrece información sociolingüística, como el registro o el sexo, y las unidades léxicas con las que pueden aparecer. Puesto que está basado en la variedad colombiana, es lógico que algunos de los emblemas incluidos en nuestro estudio, el cual se basa en la variedad del español de España, no aparezcan en estos inventarios. La lengua empleada es el inglés, tanto en los lemas como en las descripciones, aunque también ofrece ejemplos de unidades léxicas en español. La versión de publicación es impresa.

- *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Green (1968). Este autor elaboró un inventario basado en el español peninsular y cuya aplicación principal, como él mismo señala, es su utilidad pedagógica en las clases de español como lengua extranjera. Incluye descripciones de todos los gestos, así como ilustraciones de alguno de ellos. Además, recoge ejemplos literarios donde aparecen esos gestos, unidades léxicas asociadas e información contextual. Igual que los repertorios anteriores, las explicaciones y descripciones están en inglés, aunque los ejemplos donde se incluyen los gestos aparecen en español. La versión es también impresa.
- *Diccionario de Gestos. España e Hispanoamérica*. Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983) realizaron este diccionario en dos tomos organizados alfabéticamente, el primero (1980) incluye gestos cuyos lemas van desde la letra *a* hasta la letra *h*, y el segundo (1983), de la *i* a la *z*. Este es, sin duda, el trabajo más completo que se conoce hasta la fecha, ya que para cada emblema se incluyen descripciones exhaustivas con las posibles variantes, así como la realización y significado en diferentes países hispanohablantes. Además, en alguno de los emblemas, presentan fotografías con flechas para indicar la dirección y orientación del movimiento. Ambos tomos están en español y su versión es impresa.
- *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Coll, Gelabert y Martinell (1990) realizaron este pequeño diccionario dirigido a los estudiantes de español como lengua extranjera. Está basado en la variedad del español de España y los emblemas están organizados por categorías funcionales, las cuales son identificación, afirmación/negación, cantidad/tamaño, síntoma, evocación/descripción, sentimientos/sensaciones, situaciones, órdenes/advertencias, burlas/insultos y

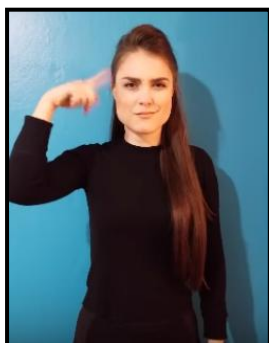
creencias/supersticiones. Todos los emblemas van acompañados de una ilustración, donde en la mayoría de los casos se puede apreciar también el movimiento. En varios emblemas ofrecen ejemplos de conversaciones donde podrían utilizarse, descripciones de la realización, unidades léxicas asociadas a los emblemas e información contextual. Como el anterior inventario, está escrito en español y la versión es impresa.

- *Pequeño Diccionario de Gestos Hispánicos*. Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998) elaboraron este diccionario dirigido a estudiantes de ELE japoneses. Se incluyen ilustraciones de los gestos, unidades léxicas asociadas a ellos y ejemplos de diálogos donde podrían aparecer. En algunas entradas incorporan información geolectal. Los lemas aparecen en español y en japonés, las descripciones y explicaciones están íntegramente en japonés, aunque se dan algunos ejemplos de unidades léxicas en español. La versión es impresa.
- *Diccionario de gestos españoles*. A partir de los dos diccionarios anteriores, Coll, Gelabert y Martinell (1990) y Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998), Martinell y Ueda (s.f.) elaboraron un repertorio de emblemas del español en el cual incluyeron vídeos donde se puede observar su realización en contexto, así como unidades léxicas con las que pueden realizarse. El repertorio está íntegramente en español y está disponible únicamente en línea.
- *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo*. Nascimento Dominique (2008a) realizó en su tesis doctoral un estudio comparativo entre los emblemas del español de España y del portugués de Brasil. Este repertorio se organiza por funciones comunicativas: (1) describir: características físicas, (2) describir: características personales, (3) describir: emociones, estados físicos e intelectuales, sensaciones y sentimientos, (4) describir: objetos, lugares y cantidades, (5) referirse a acciones y actividades cotidianas y (6) expresar actitudes y estados intelectuales y su comprobación. Ofrece una descripción y fotografías de todos los gestos, ejemplos de unidades léxicas con las que pueden aparecer, equivalentes verbales, una explicación del significado y observaciones donde se incluye información sociolingüística. Todo el contenido aparece en español, menos los ejemplos de unidades léxicas que acompañan a los emblemas brasileños, los cuales están en portugués.

- *Diccionario de Gestos Españoles*. Gaviño Rodríguez et al. (2012) elaboraron un diccionario de gestos en línea organizado según las partes del cuerpo que intervienen en la producción de los mismos: (1) una mano, (2) dos manos, (3) manos y cuerpo y (4) cuerpo o cara. Dentro de cada una de ellas, los gestos están ordenados alfabéticamente a partir de los lemas. Cada gesto se representa en un *gif* y en la mayoría de los casos aparece un vídeo donde se simula su uso en contexto. Además, se incluyen palabras y expresiones coloquiales asociadas a cada gesto. Este repertorio está en español.

Nuestro trabajo en relación con los inventarios gestuales ha consistido en la búsqueda de los 25 gestos emblemáticos de nuestra investigación. De esta manera, hemos comparado los lemas para el mismo emblema en los diferentes repertorios. Seguidamente presentamos los resultados de esa búsqueda. Junto con el número del emblema<sup>53</sup>, ofrecemos la imagen que corresponde al cuestionario de identificación de hablantes recogido en el subapartado anterior y cada una de las denominaciones en los diferentes inventarios. Hemos optado por utilizar los fotogramas de nuestro cuestionario para homogeneizar la presentación de los datos, ya que cada inventario posee diferentes ilustraciones y, en varios de los emblemas consultados, algunos no ofrecen una representación visual. No obstante, para que el lector pueda ver un ejemplo de cómo se representan los gestos en cada inventario, en el Anexo II se incluyen capturas fotográficas de las entradas para el emblema con significado ‘dinero’. Marcamos con el símbolo Ø los casos donde no se incluye el emblema en el repertorio.

#### EMBLEMA 1



- Saitz y Cervenka (1962): *Crazy*
- Saitz y Cervenka (1972): *Insanity*
- Green (1968): *Madness and Stupidity*
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *¡Estás loco!*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Loco*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Loco*
- Nascimento Dominique (2008a): *Loco, estar*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Loco*

<sup>53</sup> El número de cada emblema corresponde al número asignado aleatoriamente en el cuestionario elaborado para analizar el reconocimiento y la denominación de los emblemas por hablantes nativos (véase el Anexo I).



EMBLEMA 2



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): *Lack of money*
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Dinero (no tener)*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Sin dinero*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): *Dinero, no tener*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Estar a dos velas/Estar pelado*

EMBLEMA 3



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): Ø
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): Ø

EMBLEMA 4



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Irse*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): *Marcharse*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Irse, largarse*

EMBLEMA 5

- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø



- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Unión*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Estar unidos*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Unidos*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Unidos*
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Están juntos*

## EMBLEMA 6



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): Ø
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Pillar*

## EMBLEMA 7



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Robo*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Robar, ladrón*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): *Ladrón, ser un*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Robar*

## EMBLEMA 8



- Saitz y Cervenka (1962): *Look out*
- Saitz y Cervenka (1972): *Attention; Warning* (aparece en dos entradas diferentes)
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *¡Cuidado!*

- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *¡Ten cuidado!*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *¡Cuidado!*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Cuidado*
- Nascimento Dominique (2008a): *Tener cuidado*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Atención, ojo*

#### EMBLEMA 9



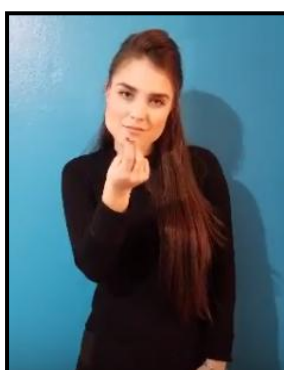
- Saitz y Cervenka (1962):  $\emptyset$
- Saitz y Cervenka (1972): *Threat*
- Green (1968):  $\emptyset$
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Amenaza*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990):  $\emptyset$
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Amenazar con castigo*
- Martinell y Ueda (s.f.):  $\emptyset$
- Nascimento Dominique (2008a): *Amenazar*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Pegar*

#### EMBLEMA 10



- Saitz y Cervenka (1962):  $\emptyset$
- Saitz y Cervenka (1972): *Talk*
- Green (1968):  $\emptyset$
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Hablador*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Hablar*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Hablar*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Hablar*
- Nascimento Dominique (2008a): *Hablador*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Charlar*

#### EMBLEMA 11



- Saitz y Cervenka (1962): *Pay me*
- Saitz y Cervenka (1972): *Money*
- Green (1968): *Money*
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Dinero [tener...]*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Mucho dinero*

- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Dinero*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Mucho dinero*
- Nascimento Dominique (2008a): *Dinero, tener*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *¿Cuánto cuesta?*

## EMBLEMA 12



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): Ø
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Me parto*

## EMBLEMA 13



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *¡Qué cara!*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Cara dura*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Cara dura*
- Nascimento Dominique (2008a): *Caradura, ser un*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Cara dura*

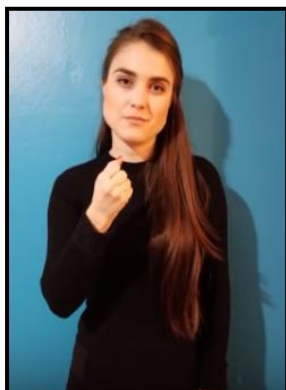
## EMBLEMA 14



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): Ø
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): Ø
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø

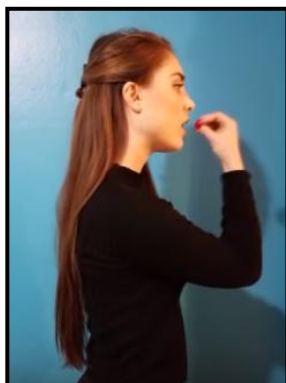
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): Ø

EMBLEMA 15



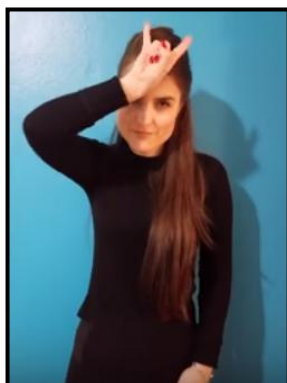
- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Avaro*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Tacaño*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): *Tacaño, ser*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Tacaño*

EMBLEMA 16



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): *Eating*
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Comer*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Comer*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Comer*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Comer*
- Nascimento Dominique (2008a): *Comer*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Comer*

EMBLEMA 17



- Saitz y Cervenka (1962): *Cucklod*
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Cornudo*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Cornudo*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Cornudo*

## EMBLEMA 18



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): Ø
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Harto de comida, de problemas, de algo, etc.*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Estoy harto*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Harto*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Harto*
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Hasta la coronilla*

## EMBLEMA 19



- Saitz y Cervenka (1962): Ø
- Saitz y Cervenka (1972): *Time*
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Hora [aviso de que ha pasado la...]*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Tiempo/hora*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Ya era hora*

## EMBLEMA 20



- Saitz y Cervenka (1962): *More or less, so-so*
- Saitz y Cervenka (1972): *More or less*
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Incertidumbre, incierto, aproximadamente*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Más o menos*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Más o menos*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Más o menos*
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Así, así*

EMBLEMA 21



- Saitz y Cervenka (1962): *Many people*
- Saitz y Cervenka (1972): *Crowd*
- Green (1968): *Crowds*
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Cantidad [gran...]*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Mucha gente*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Mucha gente*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Mucha gente*
- Nascimento Dominique (2008a): *Mucha cantidad*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Mucho*

EMBLEMA 22



- Saitz y Cervenka (1962): *I swear it*
- Saitz y Cervenka (1972): *Oath*
- Green (1968):  $\emptyset$
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983):  $\emptyset$
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *¡Por estas...!*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *¡Por estas...!*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Por estas*
- Nascimento Dominique (2008a): *Jurar*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Te lo prometo*

EMBLEMA 23



- Saitz y Cervenka (1962): *I'm hungry*
- Saitz y Cervenka (1972): *Food*
- Green (1968):  $\emptyset$
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Comer [ganas de...]*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *¡Qué hambre!*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Hambre*
- Martinell y Ueda (s.f.): *¡Qué hambre!*
- Nascimento Dominique (2008a):  $\emptyset$
- Gaviño Rodríguez et al. (2012):  $\emptyset$

EMBLEMA 24

- Saitz y Cervenka (1962): *He (she, it, you) is thin*



- Saitz y Cervenka (1972): *Thin*
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Flaca [persona...]*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): *Muy delgado*
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Delgado*
- Martinell y Ueda (s.f.): *Muy delgado*
- Nascimento Dominique (2008a): *Delgado, ser*
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *Delgado*

## EMBLEMA 25



- Saitz y Cervenka (1962): *Cigarette*
- Saitz y Cervenka (1972): *Cigarette*
- Green (1968): Ø
- Meo-Zilio y Mejía (1980, 1983): *Fumar, cigarrillo, pedir un cigarrillo*
- Coll, Gelabert y Martinell (1990): Ø
- Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998): *Fumar*
- Martinell y Ueda (s.f.): Ø
- Nascimento Dominique (2008a): Ø
- Gaviño Rodríguez et al. (2012): *¿Tienes un cigarro?*

Si observamos los datos conjuntamente, encontramos que solo dos emblemas son incluidos por los nueve inventarios: el nº 11 (*dinero*) y el nº 21 (*mucha gente*)<sup>54</sup>. Ocho inventarios incluyen el nº 1 (*loco*), el nº 8 (*cuidado*) y el nº 24 (*delgado*); siete recogen el nº 10 (*hablar*), el nº 16 (*comer*), el nº 22 (*por estas*) y el nº 20 (*más o menos*); el nº 23 (*qué hambre*) aparece en seis inventarios; cinco recogen el nº 2 (*no tener dinero*), el nº 5 (*unidos*), el nº 9 (*amenaza*), el nº 13 (*caradura*), el nº 18 (*harto*) y el nº 25 (*fumar y cigarro*); cuatro incluyen el nº 7 (*robar y ladrón*), el nº 15 (*tacaño*), el nº 17 (*cornudo*) y el nº 19 (*hora*); el nº 4 (*irse*) aparece en tres inventarios; el nº 6 (*pillar*) y el nº 12 (*me parto*) solo aparecen en uno; y, finalmente, el nº 3 (al que posteriormente denominaremos /darle vueltas a algo/) y el nº 15 (al que denominaremos /tranquilo/) no aparecen en ninguno de los repertorios consultados.

En cuanto a la variabilidad en la denominación, los lemas con menos variabilidad, puesto que es la opción escogida en todos los repertorios que incluyeron el emblema, son los de los

<sup>54</sup> Entre paréntesis incluimos la opción más repetida para denominar al lema en los inventarios.



siguientes: nº18 (*comer*), nº17 (*cornudo*), nº6 (*pillar*) y nº 12 (*me parto*). En el caso de los dos últimos, esto se produce porque solo están presentes en un inventario, luego es el único lema recogido. Por el contrario, el emblema con más variabilidad de denominación es el nº 23 (*qué hambre*), ya que de los seis inventarios que lo incluyen, solo dos repiten el mismo lema, *qué hambre*. En la Tabla 3 podemos observar la variabilidad, ordenada de menor a mayor, en todos los emblemas consultados. No incluimos los dos que no aparecen en ninguno de los repertorios.

Nº	DENOMINACIÓN MÁS REPETIDA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
18	<i>Comer</i>	7/7	100%
17	<i>Cornudo</i>	4/4	
6	<i>Pillar</i>	1/1	
12	<i>Me parto</i>		
13	<i>Caradura</i>	4/5	80%
18	<i>Harto</i>		
1	<i>Loco</i>	6/8	75%
15	<i>Tacaño</i>	3/4	
19	<i>Hora</i>		
20	<i>Más o menos</i>	5/7	71,4%
4	<i>Irse</i>	2/3	66,66%
11	<i>Dinero</i>	6/9	
8	<i>Cuidado</i>	5/8	62,5%
24	<i>Delgado</i>		
2	<i>No tener dinero</i>	3/5	60%
10	<i>Hablar</i>	4/7	57, 14%
7	<i>Robar</i>	2/4	50%
	<i>Ladrón</i>	2/4	
21	<i>Mucha gente</i>	4/9	44,44%
22	<i>Por estas</i>	3/7	42,86%
9	<i>Amenazar</i>	2/5	40%
5	<i>Unidos</i>		
25	<i>Fumar Cigarro</i>		
23	<i>Qué hambre</i>	2/6	33,33%

Tabla 3. Frecuencia de denominación de los inventarios kinésicos

### 1.3.2.3 Presencia y marca lingüística de las unidades léxicas en diccionarios de la lengua

Otro de los criterios que se pueden tener en cuenta para denominar al gesto emblemático es la presencia, definición y marca lingüística de las unidades léxicas en los diccionarios de la lengua. El concepto de marca debemos entenderlo desde dos perspectivas. Por un lado,

entendemos *marca* como marca de uso, por ejemplo, para el emblema que se realiza girando el dedo índice alrededor de la sien en movimientos rápidos y repetidos, /loco/ sería la denominación menos marcada respecto a /pirado/ o /como una cabra/, que tienen la marca de coloquial. Cabe recordar que este criterio puede contradecir al icónico, como sucede en /agarrado/ y /codo/ frente a /tacaño/, ya que el adjetivo *tacaño* es menos marcado que *agarrado* y *codo*, los cuales tienen una marca de uso coloquial. Por otro lado, entendemos el concepto de *marcado* como la forma menos inclusiva desde un punto de vista gramatical, así, el número singular es menos marcado que el plural y el género masculino es menos marcado que el femenino.

En este apartado nos ocupamos del concepto de marca desde la primera perspectiva, la otorgada por parte de los diccionarios. Para analizar este aspecto, tomamos las unidades léxicas más frecuentes obtenidas de nuestros análisis anteriores: la identificación por parte de los hablantes y los inventarios emblemáticos. Así, las denominaciones más repetidas son consultadas en cinco diccionarios para comprobar, en primer lugar, si son incluidas como parte de su repertorio, en segundo lugar, si poseen alguna marca de uso y, en tercer lugar, si el diccionario hace alusión, ya sea en la definición, ya sea en los ejemplos, al emblema con el que la unidad léxica puede estar asociado. También nos interesa establecer comparaciones entre los significados de los diferentes exponentes lingüísticos.

Para elaborar este análisis hemos consultado el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE –DLE (RAE y ASALE, 2014)– en su versión en línea, el *Diccionario de Uso del Español. María Moliner –DUE* (Moliner, 2007)– en la versión electrónica, el *Diccionario del Español Actual –DEA* (Seco, Andrés y Ramos, 2011)– en versión impresa, el *Diccionario Salamanca –DS* (Pascual y Guitérrez, 2006)– en la versión en línea y el *Diccionario de expresiones y locuciones del español –DELO*<sup>55</sup> (Martínez López y Jørgensen, 2009)– en versión impresa. Los tres primeros los hemos elegido porque son los diccionarios de cabecera y referencia del español. El *DS* consideramos que es uno de los mejores diccionarios en línea dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera, enfoque que adoptamos en esta tesis, y el *DELO* es una obra muy útil y completa para la consulta de unidades léxicas del ámbito coloquial, a las cuales pertenecen muchas de las denominaciones más frecuentes en los análisis previos.

---

<sup>55</sup> Estas últimas siglas (DELO) son acuñadas para este trabajo, ya que, a diferencia de los que sucede en los otros diccionarios consultados, el *Diccionario de expresiones y locuciones del español* no posee una convencionalización en las siglas con las que denominarlo. Decidimos formar el acrónimo DELO y no denominarlo a través de siglas (DEL o DELE) para que no se confundiera con el diccionario de la RAE y ASALE (DLE) ni con los exámenes de certificación del español (DELE).

Los datos obtenidos en este análisis pueden consultarse en el ANEXO III. Los hallazgos pertinentes se comentan a continuación siguiente en el subapartado, donde se ofrece una visión global de todos los criterios tenidos en cuenta para encontrar los núcleos semánticos que nos permitan denominar a los gestos emblemáticos.

#### **1.3.2.4. Identificación del núcleo semántico de los emblemas en la investigación**

En este apartado vamos a recoger conjuntamente los hallazgos obtenidos en los análisis de los subapartados anteriores para poder observar la diferente denominación de cada emblema según los distintos criterios considerados y, de esta manera, establecer un núcleo semántico que podamos emplear como lema o palabra/s clave. De las propuestas anteriores, hemos elaborado los que hemos considerado más adecuados para nuestra investigación. Por ello, las decisiones tomadas a continuación no deben entenderse como excluyentes, firmes o determinativas, sino que se necesitan futuros estudios con los que establecer comparaciones y poder confirmar las denominaciones adoptadas. Sin embargo, consideramos este pequeño análisis como una contribución para el estudio de los gestos emblemáticos desde un punto de vista contrastivo y lexicográfico, así como un comienzo en su estudio semántico. A continuación, presentamos esta información organizada numéricamente de acuerdo al orden aleatorio empleado en los subapartados anteriores.

**Emblema 1:** tanto los inventarios como los hablantes coinciden en *loco*, ya que seis de los ocho inventarios que lo incluyen prefieren este lema y 188 hablantes lo escribieron (es decir, el 68%<sup>56</sup> del total). Este es, además, el término menos marcado respecto a otros que incluyen en el cuestionario, como son *como una cabra* (3 hablantes, 1,09%), *chiflado* (1 hablante, 0,36%) o *turuleta* (1 hablante). Para este trabajo, basándonos en la frecuencia, tanto de los inventarios como de los hablantes, consideramos apropiado denominar al emblema /*loco*/.

**Emblema 2:** la opción preferida por los hablantes es *(estar/quedarse) a dos velas* (130 personas, esto es, el 47,97% del total). En los inventarios la más frecuente es *no tener dinero*—la segunda más repetida entre los hablantes, *(no tener)/(estar) sin dinero* (36 personas, 13,28%). Bajo nuestro criterio, el emblema debe denominarse /*a dos velas*/ por dos motivos: el primero, por la relación icónica con la unidad léxica *estar a dos velas*, ya que en la realización se utilizan dos dedos; y segundo, porque ese emblema no solo recoge

---

<sup>56</sup> Este porcentaje está calculado a partir de las respuestas totales obtenidas, es decir, del número de participantes que respondieron a este gesto, no del número total de unidades léxicas contabilizadas. Recordamos que algunos informantes escribieron más de un exponente para el mismo emblema, por lo que generalmente el número total de unidades es mayor al de respuestas recibidas. Así, de este dato debe interpretarse que el 68% de los participantes incluyeron esa unidad léxica en su respuesta.

el significado ‘no tener dinero’ sino también ‘no tener relaciones (sexuales)’, ambos significados de la unidad léxica *estar a dos velas*. Por lo tanto, si lo denomináramos con el término *no tener dinero*, el núcleo semántico cubriría parcialmente el significado del emblema y, como hemos explicado anteriormente, debe abarcar, en la medida de lo posible, todos los significados del emblema.

**Emblema 3:** este emblema no está recogido por los inventarios consultados. El término más repetido entre los hablantes es *darle vueltas (a algo/a la cabeza)*: *darle vueltas* 16 hablantes (5,84%), *darle vueltas a algo* 34 hablantes (12,41%) y *darle vueltas a la cabeza* 29 hablantes (10,58%). Los siguientes más repetidos son *estar pensando*, con 35 hablantes (12,77%) y *pensar*, con 27 hablantes (9,85%). Hemos comprobado que la unidad léxica *dar vueltas (a algo/a la cabeza)* incluye el significado de *pensar* con el matiz de “mucho una cosa” (DS, DUE), “repetidamente” (DLE) o “con insistencia” (DEA), por lo tanto, consideramos que utilizar el término *darle vueltas* es más preciso que *pensar* o *estar pensando*. Además, la relación icónica entre el emblema y la unidad léxica es evidente, ya que el dedo índice da vueltas alrededor de la sien. En este caso, la duda se nos planteaba en los complementos verbales: *darle vueltas*, *darle vueltas a algo* o *darle vueltas a la cabeza*. Según nuestro criterio, la opción más adecuada es /*darle vueltas a algo*/, ya que como hemos comprobado en la consulta a los diccionarios, *darle vueltas* también podría interpretarse como *darle vueltas la cabeza*, expresión que significa ‘sentir sensación de mareo’. De igual modo, preferimos *darle vueltas a algo* que *darle vueltas a la cabeza* para evitar la confusión entre *la cabeza* y *a la cabeza*.

**Emblema 4:** la opción preferida para los inventarios es *irse*, mientras que los hablantes optan por conjugar el infinitivo en primera persona *me voy/nos vamos* (87 personas, 31,41%), o segunda persona *vete/que te vayas* (56 personas, 20,22%). El infinitivo *irse* es el escogido por 54 personas (19,49%). En este caso, consideramos más apropiado utilizar el infinitivo, ya que, como hemos comentado previamente, el núcleo semántico debe recoger el mayor número de usos posibles, por lo tanto, /*irse*/ es nuestra denominación escogida. Tanto en los inventarios como en los hablantes las opciones preferidas son las menos marcadas, ya que otras opciones como *pirarse (me piro/pírate)* o *largarse (me largo/lárgate)*, con una marca de uso coloquial, no han aparecido tan frecuentemente.

**Emblema 5:** los inventarios repiten *unidos*, pero los hablantes prefieren (*estar*) *juntos*, con 165 personas (60,89%) frente a solo 7 personas (2,58%) que señalan *unidos*. Consideramos que esta diferencia es lo suficientemente grande como para adoptar *juntos* como núcleo semántico y, por lo tanto, denominar al emblema /*juntos*/. Tal y como sucedía en el

emblema 4, tanto la opción preferida de los inventarios como la de los hablantes, son unidades léxicas menos marcadas que otras que han aparecido menos como *liados* (16 personas, 5,90%).

**Emblema 6:** la opción preferida de los hablantes es *¿lo entiendes?*, con 119 personas (43,91%), aunque *¿lo pillas?* ha sido aportado también por 109 personas (40,22%), por lo que la diferencia no es muy grande. Hemos observado que solo un inventario recoge este emblema, con el lema *pillarlo*. En cuanto a la elección del infinitivo o la forma verbal conjugada, seguimos las orientaciones anteriores y preferimos el infinitivo para abarcar el mayor número de usos y significados posibles. Si bien los hablantes han preferido la forma conjugada en presente simple de segunda persona del singular, este emblema también puede significar *¿lo entendéis?*, *¿lo pilláis?*, *¿lo estáis entendiendo?*, *¿lo estáis pillando?*, *¿lo has entendido?*, *¿lo has pillado?*, etc. En cuanto a la elección entre *pillarlo* o *entenderlo*, donde el primero tiene una marca de uso coloquial o informal, optamos en este caso por /pillarlo/ porque, como hemos comprobado el análisis de los diccionarios (véase el Anexo III), *entender* tiene un significado menos preciso que *pillar*, el cual significa “Percatarse con perspicacia de cierta cosa. ≈ Cazar, coger, pescar.” (DUE), es decir, uno de los significados de *entender*.

**Emblema 7:** en los inventarios hemos observado que *robar* y *ladrón* aparecen en el mismo número de ocasiones. En el cuestionario a hablantes, en cambio, la diferencia entre ambos es muy grande: 151 (57,63%) prefieren *robar* y solo 5 *ladrón* (1,91%). Ambos son términos no marcados frente a otros que han aparecido entre los hablantes como *mangar* (8 personas, 3,05%), *sisar* (1 persona, 0,38%) o *hurtar* (1 persona, 0,38%). En este caso consideramos que el núcleo semántico es *robar*, ya que *ladrón* puede definirse como una persona que roba. Por lo tanto, denominamos este emblema /robar/.

**Emblema 8:** la opción preferida en los inventarios es *cuidado*, término elegido en segundo lugar por los hablantes, (*ten*) *cuidado* (27 personas, 9,85%). La denominación más repetida en el cuestionario ha sido *mira/mirar*, con 77 personas (28,10%). *Ojo* ha sido incluido por 31 personas (11,31%), a lo que podemos sumar *ojito* (6 personas, 2,19%), *andarse/te con ojo* (4 personas, 1,46%), *poner ojo* (1 persona, 0,36%) y *estar ojo avizor* (1 persona, 0,36%). *Ojo* no ha sido la opción para el lema de ningún inventario, pero sí lo han incluido en los ejemplos dentro de la información que brindan para cada gesto. Icónicamente, el término *ojo* guarda mucha más relación con el emblema que *cuidado*, por lo tanto nuestra elección para la denominación es /ojo/. De esta manera, se guarda esa relación icónica sin

perder el significado, ya que, como se puede observar en el Anexo III –pág. 547–, ambas interjecciones se utilizan para llamar la atención sobre algo o avisar de un peligro.

**Emblema 9:** la opción más repetida entre los hablantes es *te voy a dar*, la cual fue escrita por 134 personas (48,91%). Los inventarios, en cambio, prefieren denominarlo con su función comunicativa: *amenazar*. Este término solo fue elegido por 3 hablantes (1,09%) y otros 3 escribieron *amenaza*. Para este trabajo escogemos como denominación /te voy a dar/ ya que consideramos que *amenaza* es demasiado general mientras que *te voy a dar* se refiere específicamente al contenido verbal que acompaña a este emblema, por lo que consideramos que es productivo para la denominación o lema. *Amenaza*, en cambio, no se utilizaría como exponente lingüístico asociado a este emblema. No obstante, resulta interesante apuntar que en la consulta de los diccionarios de la lengua (véase el Anexo III–pág. 557–) en *amenazar* se incluye como parte de la definición “con gestos” (DS y DUE) y para *regañar* “con gestos” (DLE y DS) y “con gestos de enfado” (DUE).

**Emblema 10:** 101 personas (36,46%) escribieron en el cuestionario *blablablá* (o *bla-bla-bla*) mientras que la opción más repetida entre los inventarios es *hablar*. En el cuestionario, 29 personas (10,47%) escogieron esta última opción y 48 (17,33%) *hablar mucho*. En los inventarios, aunque no fue la opción escogida como lema, sí aparece *blablablá* dentro de los ejemplos y unidades léxicas asociadas al emblema. *Hablar* es menos marcado que *blablablá*, ya que en el Anexo III—pág. 561—observamos que el DEA le asigna una marca de uso coloquial. Con nuestros hallazgos no podemos determinar el uso de este emblema, como *hablar* o, con algún matiz como ‘con frecuencia’ o ‘con un discurso vacío de contenido’, es decir, como *blablablá*. No obstante, consideramos más preciso adoptar como denominación /blablablá/<sup>57</sup>.

**Emblema 11:** en este emblema los inventarios y los hablantes están de acuerdo, la denominación más frecuente es *dinero*, escogida por 172 hablantes (62,32%) y por seis de los nueve inventarios consultados. De los tres restantes, dos optaron por *mucho dinero* y uno por *¿cuánto cuesta?*. Como hemos señalado en emblemas anteriores, el núcleo semántico debe representar el mayor número de funciones comunicativas posibles y con *¿cuánto cuesta?* estaríamos obviando otras funciones como *(no) tener dinero*, *costar (mucho) dinero*, *quiero dinero*, etc. Por ello, nuestra elección es /dinero/ ya que en todas las anteriores el término *dinero* está presente, incluso en *¿cuánto cuesta?*, ya que se da por sentado que la pregunta es *¿cuánto (dinero) cuesta?*.

<sup>57</sup> De hecho, en el siguiente vídeo: <https://goo.gl/vVzEj9> (Nejokitablog, 2016, 1:23) se observa que se refieren a este emblema como *dices/hablas (muchas) tonterías*.

**Emblema 12:** este emblema solo está incluido dentro de uno de los inventarios, cuyo lema es *me parto*. Esta es también la opción preferida por los hablantes, con 60 personas (21,98%) *me parto*, 69 (25,27%) *me parto de risa* y 27 (9,89%) *partirse (de) la risa*. Este término tiene una marca de uso coloquial y algo de relación icónica, ya que se puede interpretar como si la mano diera golpes en la mitad del cuerpo como para partirlo en dos. En este caso la dificultad está en decidir si optar por el término en infinitivo, como hemos escogido en la mayoría de casos anteriores, o conjugarlo en primera persona, como escogen los inventarios y los hablantes. Puesto que es un emblema que siempre se realiza haciendo alusión a uno mismo, escogemos en este caso /*me parto*/ ya que consideramos que a pesar de restringir el uso a primera persona, esto no obvia las diferentes funciones comunicativas del mismo, como sí pasaría en otros emblemas (véanse los emblemas 3, 4 y 7).

**Emblema 13:** la opción más repetida entre los inventarios es *cara dura*, la cual es elegida por 73 hablantes (26,45%). La opción más frecuente entre estos últimos, en cambio, es (*tener*) *mucha cara*, escrita por 90 personas (32,60%). Hemos comprobado que ambas tienen una marca de uso coloquial y, de manera obvia, una relación icónica con el gesto. Además, se pueden considerar sinónimos que se utilizan en los mismos contextos y funciones comunicativas. Para este trabajo escogemos /*caradura*/, pero sería muy interesante una investigación para observar la frecuencia de uso real y la diferencia de producción correcta entre un grupo al que se le indicara que produjera “el gesto de *caradura*” y “el gesto de *mucha cara*”.

**Emblema 14:** este emblema no aparece en ninguno de los inventarios consultados. La opción preferida entre los hablantes es *tranquilo* (73 personas, 26,35%), seguida de *tranquilidad* (55 personas, 19,86%) y *calma (calma)* (50 personas, 18,05%). Para este trabajo adoptamos la opción más repetida y lo denominamos /*tranquilo*/, aunque, como hemos señalado anteriormente, somos conscientes de la necesidad de futuros estudios con los que establecer comparaciones y poder confirmar la denominación.

**Emblema 15:** tanto los inventarios como los hablantes prefieren *tacaño*. La segunda opción de los hablantes es *agarrado* (52 –20,88%– frente a 68 de *tacaño*, 27,30%). *Tacaño* es también la opción menos marcada, ya que *agarrado* tiene una marca de uso coloquial. *Agarrado*, en cambio, guarda una relación más icónica con la realización del emblema, ya que el puño se cierra, lo cual se puede interpretar como si se agarrara algo, en este caso, el dinero. Los hablantes mencionaron otras unidades léxicas con una relación icónica directa con el significante, por ejemplo, *ser de la virgen del puño (cerrado)* (4 hablantes, 1,61%), (*ser*) (*del*) *puño cerrado* (11 –4,42%–), *ley del puño cerrado* (1 –0,4%–), *ser de la*

*hermandad del puño (cerrado)* (3 –1,2%–) y *ser de la cofradía del puño cerrado* (1 –0,4%–). Aunque la opción más repetida sea, tanto en los inventarios como en los hablantes, *tacaño*, para este trabajo optamos por denominar este emblema /agarrado/ por dos razones, en primer lugar, por su relación icónica y, en segundo lugar, como hemos introducido en el comienzo de este apartado, para poder distinguirlo en el contraste intracultural del emblema dimorfo-sinónimo que se realiza en varios países hispanoamericanos con el mismo significado, ‘tacaño’, y cuya unidad léxica asociada es *ser un codo*. Así, distinguiremos entre /agarrado/ y /codo/.

**Emblema 16:** este es el emblema que menos variabilidad ha presentado, ya que 235 hablantes (86,4%) han escogido *comer* y todos los inventarios que lo incluyen optan por *comer* también. Nuestra elección, consecuentemente, es denominarlo /comer/. Este núcleo semántico puede cubrir las diferentes funciones comunicativas que puede desarrollar, como señalar que se va a comer, pedir comida, sugerir ir a comer, invitar a comer, incitar a comer, etc.

**Emblema 17:** la opción que han escogido todos los inventarios que incluyen este emblema es *cornudo*. En los hablantes, en cambio, la más frecuente es *poner los cuernos* (112 personas, 42,75%), seguida de *(ser) (un) cornudo* (57 personas, 21,76%) y *cuernos* (49 personas, 18,7%). Todas las opciones tienen una marca de uso coloquial y una relación claramente icónica con el emblema. En este trabajo consideramos como núcleo semántico *cuernos* porque en *cornudo* está implícito el significado ‘llevar cuernos’. Por lo tanto, denominamos a este emblema /cuernos/. Así, puede hacer alusión a los diferentes usos o significados, como ‘poner los cuernos’, o ‘ser un cornudo (llevar, tener cuernos)’.

**Emblema 18:** la opción más repetida entre los inventarios es *harto*. De igual modo sucede en los hablantes, ya que *(estar/estoy) harto* es la preferida, escogida por 89 personas (34,1%). La segunda más repetida es *(estar/estoy) hasta aquí*, con 43 hablantes (16,48%), seguida de *me tienes hasta aquí/hasta aquí me tienes*, con 30 hablantes (11,5%). *Hasta aquí* guarda una relación icónica con el emblema, ya que este marca con la mano el punto hasta donde la persona estaría harto. Esto podemos relacionarlo con otras expresiones asociadas a este emblema, como son *hasta el moño* (escogida por 14 personas en el cuestionario, 5,36%), *hasta las narices* (8 personas, 3,07%), *hasta la coronilla* (15 personas, 5,75%), *hasta el gorro* (7 personas, 2,68%), *hasta arriba* (16 personas, 6,13%), *hasta los mismísimos* (1 persona, 0,38%), *hasta la peineta* (1 persona) o *hasta el coco* (1 persona). Todas las anteriores tienen una marca de uso coloquial y una relación icónica con el emblema ya que, de nuevo, se marca hasta dónde se está o se le tiene de harto o cansado. En



este caso, consideramos adecuado denominar a este emblema /hasta aquí/, ya que “aquí” refleja directamente cómo de harto se está.

**Emblema 19:** la opción más repetida en los inventarios es *hora*. En los hablantes, en cambio, es *llegar/s tarde*, con 162 respuestas (58,48%). La palabra *hora* está presente en *Ya es/va siendo/era hora* (14 hablantes, 5,05%), *Vaya horas* (6 –2,17%–), *Venga rápido. Ya es la hora* (1 –0,36%–), *Fíjate (en) la hora (que es)* (1), *¿Estas son horas de llegar?* (1) y *¿Qué horas son estas?* (10 –3,61%–), *¿Qué hora es?* (5 –1,81%–), *(es) la hora* (14 –5,05%–). Con excepción de las dos últimas, vemos que las anteriores cumplen la misma función comunicativa, expresar que se llega tarde, es decir, la respuesta más repetida entre los hablantes. La relación icónica más directa la encontramos en el término *la hora*, puesto que se apunta directamente al reloj o a la muñeca (que es donde se encontraría el reloj) y también podemos entenderlo como núcleo semántico, ya que en llegar tarde el hablante realiza una inferencia: ‘llegar/s tarde porque ya se ha pasado la hora para no llegar tarde’. Por lo tanto, optamos por denominar a este emblema /la hora/. Así, también se incluye la función comunicativa de preguntar qué hora es, sin necesidad de estar indicando que es tarde.

**Emblema 20:** tanto en los inventarios como en los hablantes la opción más repetida es la locución adverbial *más o menos*, escogida por cinco de los siete inventarios que incluyen este emblema y por 199 personas (72,1%) en el cuestionario. La segunda más repetida es *Así, así*, con 52 hablantes (18,84%) e incluida solo en un inventario. En tercer lugar encontramos *regular*, con 48 hablantes (17,39%). *Así, así* tiene una marca de uso coloquial, mientras que *más o menos* y *regular* son términos menos marcados. No podemos establecer una relación aparentemente icónica entre ninguna de las unidades anteriores y el significado del emblema, por lo que escogemos la denominación /más o menos/ basándonos en la frecuencia de identificación y de aparición en los inventarios.

**Emblema 21:** el lema más repetido entre los inventarios es *mucha gente*, mientras que los hablantes prefieren *mucho*, con 111 personas (40,36%) frente a 41 (14,9%) que escogen *mucha gente*. Es probable que este emblema se utilice a menudo para indicar que hay muchas personas y por ello los inventarios recogen esa denominación, sin embargo, también puede significar gran cantidad de algo que no sean personas, por lo que consideramos como núcleo semántico *mucho* y por lo tanto lo denominamos /mucho/.

**Emblema 22:** la opción más repetida entre los inventarios es *por estas*. Los hablantes prefieren *(te) (lo) juro* con 19 respuestas (6,9%), mientras que solo 6 (2,18%) personas

prefieren *por estas*. Observamos que los inventarios escogen el término marcado como uso coloquial y los hablantes, el menos marcado. Este emblema fue identificado incorrectamente por un cuasiequimorfo-dimónimo en la mayoría de los encuestados (véase el Anexo I, pág. 505), por lo que consideramos que no tenemos una muestra de respuestas suficiente como para tener en cuenta el criterio de frecuencia de identificación. Tanto el *DLE* como el *DEA* y el *DUE* definen *por estas* como una fórmula de juramento que se realiza haciendo una cruz con los dedos, es decir, en la propia definición del diccionario aparece el emblema asociado a la unidad léxica. De hecho, Saitz y Cerventa (1972) lo recogen junto con la unidad ampliada, *por estas la cruz*. Introspectivamente podemos señalar que no realizaríamos el gesto realizando la cruz con los dedos índice y pulgar, sino que simplemente besaríamos ambos dedos, pero las referencias bibliográficas nos indican que su origen está en la simbolización de la cruz para realizar el juramento y entendemos que el beso se realizaría a modo de sello o corroboración. Por ello, sería interesante realizar una investigación donde se observara la realización de este emblema en los hablantes nativos y se analizara si hay un cambio generacional en la realización de la cruz, esto es, si el emblema está sufriendo un proceso de cambio lingüístico. En cualquier caso, la denominación que escogemos para este emblema es /por estas/.

**Emblema 23:** la opción preferida para los inventarios es *¡Qué hambre!*, seleccionada por 50 hablantes (18,18%). La unidad más repetida entre estos últimos es, en cambio, *tener/tengo/tiene hambre*, escogida por 118 personas (42,9%). Consideramos apropiado denominar a este emblema /hambre/ ya que parece claro que *hambre* es el núcleo semántico del mismo.

**Emblema 24:** los inventarios prefieren *delgado*, escogido por 31 personas (13,53%) en el cuestionario, mientras que 39 (17,03%) señalaron *(estar) muy delgado*. Ambos se decantan por el término menos marcado frente a otras unidades léxicas como: *(estar) como un fideo* (7 personas, 3,06%), *(estar) como un palo* (4 –1,74%–), *(estar) muy flaco* (4) o *(estar) como un palillo* (4). Consideramos que el núcleo semántico está en el adjetivo *delgado*, por lo que denominamos este emblema /delgado/.

**Emblema 25:** en los inventarios no aparece un lema más repetido que los demás: *fumar* y *cigarro* aparecen en el mismo número de ocasiones. Los hablantes prefieren *fumar* con 126 respuestas (50%), mientras que solo 5 personas (1,98%) escriben *(un) cigarro*. Ambos son términos no marcados. En este caso escogemos /fumar/ apoyándonos en la frecuencia de identificación.

A modo de recapitulación, en la Tabla 4 presentamos seguidamente los 25 emblemas con las denominaciones escogidas:

1. /loco/ 	2. /a dos velas/ 	3. /darle vueltas a algo/ 	4. /irse/ 	5. /juntos/ 
6. /pillarlo/ 	7. /robar/ 	8. /ojo/ 	9. /te voy a dar/ 	10. /blablablá/ 
11. /dinero/ 	12. /me parto/ 	13. /caradura/ 	14. /tranquilo/ 	15. /agarrado/ 
16. /comer/ 	17. /cuernos/ 	18. /hasta aquí/ 	19. /la hora/ 	20. /más o menos/ 
21. /mucho/ 	22. /por estas/ 	23. /hambre/ 	24. /delgado/ 	25. /fumar/ 

Tabla 4. Denominaciones escogidas para los emblemas de la investigación

De esta manera, observamos que en los núcleos semánticos que hemos escogido como denominación, lema o palabra/s clave de los emblemas analizados, seis son adjetivos calificativos (*loco, juntos, caradura, tranquilo, agarrado y delgado*), uno puede ser un adjetivo indefinido, un pronombre o un adverbio indefinido/de cantidad (*mucho*), seis son verbos (*irse, pillarlo, robar, partirse, comer y fumar*), uno es una perífrasis verbal (*te voy a dar*), uno es una locución verbal (*darle vueltas a algo*), cinco son sustantivos (*blablablá, dinero, cuernos, la hora y hambre*), tres son locuciones adverbiales (*a dos velas, hasta aquí y más o menos*) y dos son interjecciones (*ojo y por estas*). Hemos optado por presentar los adjetivos, las locuciones adverbiales y los sustantivos sin el verbo, por ejemplo /loco/ y no /estar loco/ o /a dos velas/ y no /estar a dos velas/, porque a pesar de que hay un verbo más frecuente –*estar* en los casos anteriores–, también pueden aparecer junto con otros verbos sin que el núcleo semántico se pierda, por ejemplo, *volverse loco* o *quedarse a dos velas*. En los adjetivos hemos escogido el masculino puesto que este es el género inclusivo o menos marcado. Del mismo modo hemos preferido, con excepción de /juntos/, el singular, ya que es el número menos marcado. En /juntos/ era necesario el plural ya que el emblema hace referencia directamente a dos personas.

Concluimos este apartado señalando que los lemas más repetidos en los inventarios que han coincidido con las respuestas más frecuentes de los hablantes son: *loco, dinero, tacaño, comer, harto, más o menos y delgado*. Observamos que ninguno de los anteriores tiene una marca de uso coloquial, la cual está presente en muchas de las unidades léxicas asociadas a los emblemas. Para futuros estudios sería muy interesante profundizar en este aspecto y determinar por qué algunos emblemas han presentado más variabilidad que otros en cuanto a su denominación.

## **1.4. Resumen del capítulo 1**

En este capítulo hemos realizado un recorrido por la disciplina de la CNV desde un enfoque orientado al campo de la lingüística. En primer lugar, hemos analizado las definiciones establecidas por Poyatos (1994a) y Cestero (1999, 2004). Seguidamente, hemos resumido las características y funciones de la CNV en la comunicación. Además, hemos recogido la clasificación de los diferentes elementos constitutivos de la CNV en sistemas primarios, la kinésica y el paralenguaje, y sistemas secundarios o culturales, la proxémica y la cronémica. En cada uno de ellos, hemos presentado sus características principales e incluido ejemplos de diferencias culturales.

En segundo lugar, hemos profundizado en el objeto de investigación de nuestra tesis, los gestos emblemáticos. Para ello, hemos elaborado una conceptualización preliminar con las características principales de estos gestos según su valor cultural y su sistematización, la relación y co-existencia con el componente verbal y sus propiedades de codificación y descodificación. Tras esta conceptualización, hemos dado cuenta de que, a pesar de que diversos autores se refieren a la naturaleza de estos gestos desde diferentes dimensiones, no se ha realizado una sistematización donde se relacionen las diferentes contribuciones de manera que se puedan entender mejor los fundamentos teóricos que subyacen al fenómeno complejo que configura la naturaleza de estos gestos. Por ello, seguidamente hemos abordado los emblemas desde cuatro aproximaciones lingüísticas: pragmática, sociolingüística, contrastiva y semántica-cognitiva.

En la aproximación pragmática, hemos resumido diferentes estudios (Kendon, 1981, 1983; Poggi, 1983, 1987; Payratò, 1993; Matsumoto y Hawang, 2013) que tratan sobre los actos de comunicación desarrollados por los emblemas, por un lado, desde la taxonomía de actos de habla y, por otro lado, desde las diferentes funciones comunicativas que desempeñan. Además, hemos recogido la metodología de investigación desarrollada por Cestero (2016) para estudiar el valor pragmático de los signos no verbales.

En la aproximación sociolingüística, hemos reunido trabajos que incluyen información sobre el contexto social en el que se producen los emblemas: la edad (Saitz y Cervenka, 1972; Ekman, 1976; Meo-Zillio y Mejía, 1980; Martinell, Forment y Vallés, 2002; Nascimento Dominique, 2008a), el sexo (Saitz y Cervenka, 1962, 1972; Nascimento Dominique, 2012), la clase social (Saitz y Cervenka, 1972; Martinell, 1996), factores situacionales y contextuales (Saitz y Cervenka, 1962; Payratò, 1993; Hamiru-aquí y Alien Chang, 2004), el registro comunicativo (Martinell, 1996) y la distancia social, donde se incluyen la familiaridad y la jerarquía (Saitz y Cervenka, 1972; Martinell, 1996).

En la aproximación contrastiva, primero, hemos realizado un recorrido por los diferentes estudios sobre la variación geográfica y diatópica de los emblemas, donde hemos comprobado que todas las culturas poseen emblemas y estos pueden variar de una cultura a otra. Además, todas las culturas tienen emblemas propios y existen emblemas *multiculturales* o *pan-culturales*. Segundo, a partir de los trabajos de Poyatos (1994a), Payratò (2003) y Matsumoto y Hwang (2013), hemos elaborado una taxonomía que clasifica los emblemas desde un punto de vista contrastivo. La denominación de cada categoría está compuesta por dos términos, el primero referente al significante y el segundo al significado. Las categorías incluidas son las siguientes: equimorfos-sinónimos,

equimorfos-sinonimos parciales, equimorfos-dimónimos, equimorfos-antónimos, cuasiequimorfos-sinónimos, cuasiequimorfos-sinónimos parciales, cuasiequimorfos-dimónimos, cuasiequimorfos-antónimos, dimorfos-sinónimos, dimorfos-sinónimos parciales y unimorfos.

En la aproximación semántico-cognitiva, primero hemos reflexionado sobre la influencia de la experiencia de nuestros cuerpos con el mundo que nos rodea en la configuración de los conceptos y la lengua. De esta manera, hemos argumentado que los gestos emblemáticos forman una categoría de la lengua donde la mediación entre concepto e imagen se da explícitamente, son imágenes visuales compartidas por una comunidad cuyo significado ha sido almacenado en la memoria colectiva a partir de una experiencia con el mundo compartido. Seguidamente, hemos utilizado la teoría de los prototipos para señalar que las realizaciones gestuales de un mismo emblema se agrupan en torno a un prototipo o modelo ejemplar donde se produce una intersección de los rasgos típicos de ese emblema. Así, cada realización del gesto emblemático tendrá diferentes grados de prototipicidad dependiendo de su acercamiento a ese modelo ejemplar.

En relación con lo anterior, a las diferentes realizaciones gestuales de un emblema las hemos denominado *alomorfos emblemáticos*, de manera que los hablantes categorizan los movimientos que perciben como miembros de la misma unidad si comparten las propiedades kinésicas con los elementos que ya ha registrado en su experiencia. Todos los rasgos articulatorios compartidos por los alomorfos emblemáticos los hemos explicado desde el concepto del esquema, el cual es una entidad abstracta que reúne las diferentes realizaciones que no suponen un cambio de significado en el emblema.

A partir de lo anterior, hemos propuesto el término *criba emblemática* para referirnos al proceso donde un hablante extranjero aplica un filtro perceptivo gestual involuntario a la hora de categorizar los rasgos que configuran los emblemas a partir de los modelos cognitivos y culturales, buscando, a la hora de interpretar los emblemas extranjeros, los rasgos comunes con el repertorio emblemático de la lengua materna.

Tras las aproximaciones anteriores, hemos integrado todas las dimensiones que interactúan en la configuración de los emblemas y hemos extraído una serie de conclusiones generales sobre la naturaleza de estos gestos. En la configuración de los emblemas intervienen cuatro elementos que, aunque no poseen una correspondencia unívoca, se relacionan intrínsecamente y participan conjuntamente y de manera dependiente: la forma, el significado, el uso y el exponente lingüístico. Esta relación es fruto de unos modelos

cognitivos y culturales que hacen que sea conocida y compartida por un grupo social, lo cual posibilita que la identificación de los gestos emblemáticos no sea ambigua y tengan un valor autónomo de lenguaje verbal.

En tercer y último lugar, hemos dedicado un apartado a los acercamientos empíricos a los emblemas. Primero, hemos presentado los modelos de investigación disponibles para la CNV que se pueden aplicar a estos gestos (Payratò, 1993, 2001; Ueda, 1998; y Cestero, 2016). Segundo, hemos propuesto diferentes metodologías no excluyentes para encontrar su núcleo semántico y así poder denominarlos con una palabra o palabras clave que represente todos sus significados y usos discursivos: (1) criterio icónico, donde se relacione la forma con los exponentes lingüísticos, (2) consulta de las unidades léxicas asociadas a los emblemas en diccionarios de la lengua, (3) análisis de corpus audiovisuales, (4) estudios experimentales con hablantes nativos y (5) análisis de la denominación en los inventarios kinésicos disponibles.

Seguidamente, a partir de las metodologías propuestas, hemos llevado a cabo la combinación de factores más productiva y relevante para encontrar el núcleo semántico de los 25 emblemas incluidos en nuestra experimentación. En primer lugar, hemos realizado una prueba de reconocimiento con hablantes nativos para analizar la frecuencia de identificación y denominación. En segundo lugar, hemos examinado nueve de los inventarios kinésicos disponibles del español para averiguar la frecuencia de denominación en sus lemas. En tercer lugar, hemos analizado la presencia y la marca lingüística de las unidades léxicas más frecuentes obtenidas en el cuestionario a hablantes nativos en cinco diccionarios de la lengua española. De esta manera, junto con el criterio icónico (el cual ha sido tratado de manera transversal), hemos recogido y valorado conjuntamente los hallazgos para establecer una denominación de los gestos emblemáticos en nuestra experimentación.





## CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS EMBLEMAS EN EL AULA DE ELE

### 2.1. Enfoques curriculares

En este apartado analizamos cómo se incluye la CNV en las propuestas curriculares pertenecientes a cuatro de las instituciones más avaladas y reconocidas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Las dos primeras pertenecen al contexto europeo, en el cual se enmarca la Universidad de Salamanca, lugar en el que se realiza esta tesis: en primer lugar, el *Consejo de Europa* y su obra de referencia *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002 y 2018), en segundo lugar, el *Instituto Cervantes* y su *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006). Las dos siguientes pertenecen al ámbito estadounidense, donde esta doctoranda ejerce su profesión como docente de ELE y donde se lleva a cabo la parte experimental de este trabajo: ACTFL, *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, (2011, 2012, 2015) y NCSSFL (*National Council of State Supervisors for Languages*) (2012, 2015, 2017).

#### 2.1.1. MCRE

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002), en adelante MCRE, constituye una base común para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras en el contexto europeo. Este estándar proporciona una unificación de las directrices que marcan todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se aplican a tareas como orientaciones curriculares, elaboración de programas de lenguas, manuales, exámenes, etc. El MCRE se considera, indiscutiblemente, obra de referencia en el campo que nos atañe, y es por ello que consideramos imprescindible conocer cómo incluye la CNV. Además del MCRE de 2002, también analizamos la reciente publicación: *Common European Framework of references for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (Consejo de Europa, 2018) donde se amplían y reformulan varias escalas del volumen original y se desarrollan algunas nuevas. Asimismo, junto con los niveles de referencia de la obra de 2002 (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), se incluye

el nivel Pre-A1. A continuación presentamos una búsqueda exhaustiva de la presencia de la CNV en ambas publicaciones.

- MCRE (2002)

En este documento, encontramos un subapartado dedicado íntegramente a la CNV. Este subapartado se encuentra dentro del apartado 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* del capítulo 4. *El uso de la lengua y el usuario o alumno*. Este capítulo comprende “los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación” (Consejo de Europa, 2002: XV). La CNV se divide en dos partes, por un lado, los gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua y, por otro lado, las acciones paralingüísticas.

En primer lugar, los *gestos y acciones*, sobre los cuales se señala que normalmente se producen en actividades orales cara a cara, son divididos en tres categorías: (1) *señalar* a través de deícticos para identificar, por ejemplo, objetos o personas; (2) *demostración*, a través también de deícticos; y (3) *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!».” (Consejo de Europa, 2002: 87). En los casos anteriores, se apunta que la CNV es necesaria para que pueda interpretarse correctamente el enunciado, es decir, el componente verbal. A propósito de gestos y acciones, se establece que los usuarios del MCRE deberán tener en cuenta, por un lado, las destrezas y la consecuente capacitación para ponerlas en práctica de manera que el estudiante pueda relacionar acciones con palabras y, por otro lado, las situaciones en las que el estudiante practique estas destrezas.

En segundo lugar, las *acciones paralingüísticas* se dividen en tres tipos. (1) *Lenguaje corporal*: gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y proxémica. Este tipo se diferencia de lo considerado en la categoría anterior (*gestos y acciones*) en que acompaña a enunciados con significados convencionalizados y en que puede variar de una cultura a otra. (2) Uso de *sonidos extralingüísticos en el habla*, cuyos significados son también convencionales y permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua. Algunos de los ejemplos que se incluyen son “chsss” para pedir silencio, “uuuuuuuh” para expresar desaprobación pública o “agh” para expresar asco. (3)

*Cualidades prosódicas*, como la cualidad de la voz, el tono, el volumen y la duración. Se señala que estas cualidades son paralingüísticas en cuanto a que sus significados se han hecho convencionales, por ejemplo, para expresar actitudes y estados anímicos. Por último, el MCRE sugiere que los usuarios deberán tener presente y determinar los comportamientos paralingüísticos que el estudiante tendrá que reconocer y comprender, cómo se le capacitará y qué se le exigirá para ese cometido (Consejo de Europa, 2002: 87-88).

En relación con lo que los usuarios deben tener en cuenta en ambas categorías (*gestos y acciones y acciones paralingüísticas*), observamos que en la primera el MRCE incluye el aprendizaje y la puesta en práctica, mientras que en la segunda solo hace mención al reconocimiento y comprensión. Además, comprobamos que en *acciones paralingüísticas* engloba todos los signos no verbales de los diferentes sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, kinésica, proxémica y cronémica.

Además de en este apartado independiente, la CNV se recoge dentro de otras secciones a lo largo del MCRE. Específicamente, está presente en el *Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno*, donde aparecen algunas menciones aisladas a propósito de las diferentes competencias generales: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender); y las competencias comunicativas: lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas. Recogemos a continuación estas referencias:

- El 'saber' (conocimiento declarativo) se entiende como el conocimiento y comprensión de las diferentes culturas junto con la toma de conciencia sobre las mismas. Se divide en el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Dentro del *conocimiento sociocultural*, se incluyen elementos pertenecientes a la cronémica social: los horarios de comidas (en características distintivas de *la vida diaria*); a la cronémica conceptual: la puntualidad (en *las convenciones sociales*); y al sistema de comunicación kinésico: *el lenguaje corporal* (Consejo de Europa, 2002: 100-101).
- La competencia pragmática aparece dividida en dos secciones: discursiva y funcional. Dentro de la competencia discursiva, como parte de la estructuración y control del discurso, se presentan escalas ilustrativas para los turnos de palabra en cada nivel, es decir, sobre la cronémica interaccional. Además, en la competencia funcional, se señala como microfunción la vida social, donde se incluyen saludos,

presentaciones y despedidas, y una vez más, la estructuración del discurso, donde se citan los turnos de habla (Consejo de Europa, 2002: 120-123).

- La competencia sociolingüística se divide en varias categorías: 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. En *marcadores lingüísticos de las relaciones sociales* aparece, aunque sin referencias explícitas a la CNV, el uso y elección del saludo, donde es necesario tener en cuenta los elementos kinésicos, proxémicos y paralingüísticos que intervienen en los saludos, despedidas y presentaciones. También, como *marcadores lingüísticos de relaciones sociales*, se hace referencia a las convenciones para los turnos de palabra. En *dialecto y acento*, se mencionan características vocales (ritmo, volumen, etc.), paralingüística y lenguaje corporal (Consejo de Europa, 2002: 116-119).
- La competencia lingüística se divide en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. En la competencia léxica, dentro de las diferentes formas esperables para que se desarrolle el vocabulario, se realiza la siguiente observación: “[los alumnos desarrollan el vocabulario] presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.)” (Consejo de Europa, 2002: 148). Es decir, la CNV aparece como recurso estratégico para el aprendizaje del léxico.

Para concluir, las referencias que hemos encontrado a la CNV a lo largo de las diferentes escalas de descriptores proporcionadas para evaluar el grado de dominio de la lengua a lo largo de la obra son las siguientes:

- En la escala *Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* (Consejo de Europa, 2002: 32-33) recogida en el capítulo 3. *Niveles comunes de referencia*, observamos que en la categoría *Interacción* se hace mención a los mecanismos cronémicos de turno de palabra. Específicamente, en el nivel C2 se señala: “[el alumno] participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente”, y en el nivel B2: “[el alumno] inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado (...)”.

- En las *Actividades de expresión oral*, presentes en el capítulo 4. *El uso de la lengua y el usuario o el alumno*, en la escala de *Declaraciones públicas* se incluye el signo paralingüístico de la entonación, concretamente aparece en el nivel C1 de *Declaraciones públicas*: “[el alumno] puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión” (Consejo de Europa, 2002: 63).
- En el subapartado 4.4.3.3. *Estrategias de interacción* (Consejo de Europa, 2002: 83-84) del capítulo 4. *El uso de la lengua y el usuario o el alumno*, se incluye una escala dedicada íntegramente a los turnos de palabra, donde, aunque no se hacen menciones explícitas a la CNV, sí aparecen descriptores donde son necesarios mecanismos no verbales para lograr un intercambio satisfactorio, por ejemplo, en el nivel B2: “[el alumno] inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra”.
- *Companion volume with new descriptors* (2018)

En la parte donde se recogen los aspectos clave del MCRE para la competencia plurilingüe y pluricultural, se señala que esta competencia implica la habilidad de desarrollar siete funciones, de las cuales la última es “exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.” (Consejo de Europa, 2018: 28). Sin embargo, a la hora de desarrollar los descriptores para explicar esta competencia plurilingüe y pluricultural, advierten que se han tenido en cuenta todas las funciones excepto la última, esto es, la relacionada con la CNV: “This was successful except in respect of the last point (paralinguistics), in which unfortunately informants could not agree as to its relevance or interpret descriptors consistently” (Consejo de Europa, 2018: 28). No obstante, en la escala *Building on Pluricultural repertoire*, en el nivel B1 se incluye “Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact, and distance from others” (Consejo de Europa, 2018: 159). Esta escala es ampliada en el *Apéndice 9. Supplementary Descriptors*, donde en el nivel B2 aparece “Can engage appropriately in communication, following the main verbal and non-verbal conventions and rituals appropriate to the context, coping with most difficulties that occur” (Consejo de Europa, 2018: 234).

Además de lo anterior, encontramos que la CNV que se incluye en este volumen se puede agrupar en tres tipos: por un lado, la cronémica interaccional y los turnos de palabra, donde

en *Estrategias de interacción* y en *Competencia Pragmática* se ofrece la escala ilustrativa para los turnos de palabra (Consejo de Europa, 2018: 100; 140) que también aparecía en el volumen anterior (Consejo de Europa, 2002: 83-84). Por otro lado, a lo largo de las escalas de las diferentes competencias y destrezas, encontramos referencias a la CNV en los niveles iniciales como estrategia de comunicación ante las limitaciones verbales. Incluimos estas referencias a continuación:

- En la explicación del nivel A1, señalan que “can make simple purchases where pointing or other gesture can support the verbal reference” (Consejo de Europa, 2018: 36).
- En *Recepción oral*, en la escala de *Overall Listening comprehension*, el nivel Pre-A1 incluye “Can understand short, very simple questions and statements provided that they are delivered slowly and clearly and accompanied by visuals or manual gestures to support understanding and repeated if necessary” (Consejo de Europa, 2018: 55).
- En *Recepción audio-visual*, en la escala *Watching TV, film and video*, el nivel A2 recoge “Can follow a TV commercial or a trailer for or scene from a film, understanding what the actors are talking about, provided that the images are a great help in understanding and the delivery is clear and relatively slow” y el nivel A1 “Can recognise familiar words and phrases and identify the topics in headline news summaries and many of the products in advertisements, by exploiting visual information and general knowledge” (Consejo de Europa, 2018: 66).
- En *Estrategias de recepción*, en la escala *Identifying cues and inferring (spoken & written)*, el nivel Pre-A1 incluye “Can deduce the meaning of a word from an accompanying picture or icon” (Consejo de Europa, 2018: 67).
- En *Producción oral*, en la escala *Sustained monologue: describing experience*, en el nivel PreA1 se señala “Can say how he/she is feeling using simple words like ‘happy’, ‘tired’, accompanied by body language” (Consejo de Europa, 2018: 70).
- En *Estrategias de compensación*, en la escala *Compensación*, el nivel PreA1 incluye “Can point to something and ask what it is.”, en nivel A1 "Can use gesture

to support simple words in expressing a need” y en el nivel A2 “Can use an inadequate word from his/her repertoire and use gesture to clarify what he/she wants to say. Can identify what he/she means by pointing to it (e.g. ‘I’d like this, please’)” (Consejo de Europa, 2018: 79).

- En *Actividades de interacción*, en la parte de *Spoken Interaction*, en la escala de *Overall spoken interaction*, el nivel Pre-A1 recoge “Can ask and answer questions about him/herself and daily routines, using short, formulaic expressions and relying on gestures to reinforce the information” (Consejo de Europa, 2018: 83). En la escala de *Obtaining goods and services*, en el nivel Pre-A1 se incluye “Can make simple purchases and/or order food or drink when pointing or other gesture can support the verbal reference” y en el nivel A2: “Can ask (face-to-face) for a medical appointment and understand the reply. Can indicate the nature of a problem to a health professional, perhaps using gestures and body language” (Consejo de Europa, 2018: 89). En la escala *Interviewing and being interviewed*, en el nivel A1 se señala “Can state in simple language the nature of a problem to a health professional and answer simple questions such as ‘Does that hurt?’ even though he/she has to rely on gestures and body language to reinforce the message” y en el A2: “Can indicate in simple language the nature of a problem to a health professional, perhaps using gestures and body language” (Consejo de Europa, 2018: 91).
- En *Estrategias de interacción*, en la escala *Asking for clarification*, en el nivel A1 se incluye “Can indicate with words, intonation and gestures that he/she does not understand” (Consejo de Europa, 2018: 102).
- En *Actividades de mediación*, en la parte de *Mediating a text*, en la escala *Processing text in speech*, en el nivel A2 se señala “Can convey (in Language B) the main point(s) contained in clearly structured, short, simple spoken and written texts (in Language A), supplementing his/her limited repertoire with other means (e.g. gestures, drawings, words from other languages) in order to do so” (Consejo de Europa, 2018: 112). En la parte de *Mediating concepts*, la escala *Leading group work. Encouraging Conceptual talk* incluye en el nivel A1 “Can use simple isolated words and non-verbal signals to show interest in an idea” (Consejo de Europa, 2018: 121). En la parte *Mediating communication*, la escala *Facilitating pluricultural space* recoge en el nivel A1 “Can facilitate an intercultural exchange

by showing welcome and interest with simple words and non-verbal signals, by inviting others to speak and by indicating whether he/she understands when addressed directly” (Consejo de Europa, 2018: 123).

- En *Estrategias de mediación*, la escala *Strategies to explain a new concept. Breaking down complicated information*, incluye en el nivel B1 “Can make a set of instructions easier to understand by saying them slowly, a few words at a time, employing verbal and non-verbal emphasis to facilitate understanding” (Consejo de Europa, 2018: 128).
- En la *Competencia pragmática*, en la escala *Spoken Fluency*, en el nivel Pre-A1 se señala “Can manage very short, isolated, rehearsed, utterances using gesture and signalled requests for help when necessary” (Consejo de Europa, 2018: 144).
- En el *Apéndice 9. Supplementary descriptors*, en la escala *Interpreting*, el nivel A1 incluye “Can communicate with simple words and gestures what basic needs a third party has in a particular situation” (Consejo de Europa, 2018: 229). En la escala *Encouraging logical thinking*, en el nivel A1 se señala “Can use simple words and non-verbal signals to show interest in an idea” (Consejo de Europa, 2018: 232).

Por último, la CNV aparece en la *Competencia lingüística*, en la parte de *Control fonológico* donde se incluye la escala *Prosodic features* que recoge en todos los niveles diferentes referencias a signos no verbales paralingüísticos como el ritmo o la entonación (Consejo de Europa, 2018: 136). La entonación también aparece en *Actividades de producción oral*, específicamente en el nivel B1 de la escala *Public Announcements*: “Can deliver short, rehearsed announcements on a topic pertinent to everyday occurrences in his/her field which, despite possibly very foreign stress and intonation, are nevertheless clearly intelligible” (Consejo de Europa, 2018: 73).

Además de todas las anteriores, encontramos tres ocasiones donde aunque no se haga referencia explícita a la CNV, podríamos interpretar que los signos no verbales se dan por supuesto: en primer lugar, en *Actividades de interacción*, en la escala de *Conversation*, en el nivel B1 se señala “Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference”, en el nivel A2 “Can establish social contact: greetings and farewells; introductions; giving thanks”, en el nivel A1 “Can make an introduction and use basic greeting and leave-taking expressions” y en el nivel Pre-A1 “Can recognise



simple greetings. Can greet people, say his/her name and take leave of them” (Consejo de Europa, 2018: 85).

En segundo lugar, en *Mediación*, en la escala de *Overall Mediation*, en el nivel C2 aparece “Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm)” (Consejo de Europa, 2018: 105) y en la *Competencia sociolingüística*, en la escala *Sociolinguistic appropriateness*, en el nivel C1 se señala “Can understand humour, irony and implicit cultural references and pick up nuances of meaning” (Consejo de Europa, 2018: 138). Como hemos destacado anteriormente, la CNV es un elemento muy importante para captar la ironía, pues un mismo enunciado puede tener un sentido irónico o no en función de la entonación que reciba o de los gestos faciales que le acompañen.

En tercer lugar, en *Interacción escrita*, en la escala *Online Conversation and discussion*, el nivel Pre-A1 incluye “Can post simple online greetings, using basic formulaic expressions and emoticons” (Consejo de Europa, 2018: 97). Los emoticonos son, sin lugar a duda, uno de los recursos que tiene la interacción y expresión escrita para reflejar la CNV.

Tras este recorrido por el MCRE, damos cuenta de la poca sistematización y dedicación directa a la CNV a lo largo de este estándar europeo. No obstante, hemos observado que todos los sistemas de CNV están presentes explícitamente. El volumen de 2002, por un lado, dedica un breve apartado independiente a la CNV, el cual divide en dos partes, primero, gestos y acciones que acompañan a las actividades comunicativas y, segundo, acciones paralingüísticas, las cuales clasifica a su vez en tres tipos: lenguaje corporal (donde se incluyen gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y proxémica), sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas. Por otro lado, el sistema de CNV con mayor incidencia a lo largo de los diferentes capítulos de este volumen es el cronémico y, dentro de este, predominan los signos no verbales relacionados con la cronémica interaccional y los turnos de palabra. Por último, la entonación aparece en una ocasión, específicamente en una escala de expresión oral.

En cuanto al volumen de 2018, la CNV que aparece puede clasificarse en tres tipos: en primer lugar, se incluyen signos kinésicos como estrategia comunicativa ante las limitaciones lingüísticas en los niveles iniciales (Pre-A1, A1 y A2) (este tipo es el más frecuente); en segundo lugar, la cronémica y los turnos de palabra aparecen en una escala ilustrativa (la cual también formaba parte del volumen de 2002); en tercer lugar, la

entonación se incorpora en dos ocasiones, como parte del control fonológico y en una escala de producción oral.

La escasa atención dedicada a la CNV nos conduce a afirmar que para profundizar en la enseñanza-aprendizaje de los signos no verbales, sería preciso atender a la advertencia que realizan en el comienzo de la obra, donde apuntan que “No se pretende que las categorías y los ejemplos sean exhaustivos. Si el usuario quiere describir un área especializada, quizás tenga que establecer más subcategorías de las que tiene la actual clasificación” (Consejo de Europa, 2002: XIII). Es decir, el MCRE nos brinda una serie de referencias a algunos signos no verbales en determinadas secciones de la obra, pero es indiscutible que esas referencias deben ser ampliadas con el fin de incluir la CNV, por un lado, como criterio descriptivo en los niveles de referencia y, por otro lado, como actividad comunicativa y estratégica en el proceso enseñanza-aprendizaje de la L2/LE. En el apartado 2.2. *La comunicación no verbal y los emblemas dentro de las competencias comunicativas en ELE*, profundizaremos en la CNV dentro de las diferentes competencias comunicativas teniendo en cuenta lo establecido por el MCRE en este asunto.

Para concluir, señalamos que no se ha localizado ninguna referencia explícita a los gestos emblemáticos. Sin embargo, las descripciones incluidas en las categorías del apartado dedicado a la CNV nos permiten situarlos dentro de las *acciones paralingüísticas*, categoría cuyos signos no verbales son convencionales y pueden variar de una cultura a otra. Específicamente, los emblemas forman parte del *lenguaje corporal paralingüístico* y, dentro de este grupo, de los *gestos*. Recordamos que mientras que para la categoría *gestos* y *acciones* se incluye el aprendizaje y puesta en práctica, para las *acciones paralingüísticas* solo se menciona el reconocimiento y comprensión, por lo que la producción no sería en principio un objetivo en la enseñanza de estos gestos. No obstante, como comprobaremos a lo largo de este trabajo, discrepamos de esta orientación.

### **2.1.2. PCIC**

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), en adelante PCIC, es la obra de referencia para la enseñanza de ELE, donde se establecen los descriptores ilustrativos correspondientes a los seis niveles de referencia según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001. Supone una sistematización de los contenidos, herramientas y objetivos de la enseñanza del español con un objetivo claramente práctico. Esta planificación curricular se divide en tres tomos, correspondientes

a los niveles A, B y C establecidos en el MCRE (Consejo de Europa, 2002). A su vez, estos tomos se dividen en los siguientes inventarios: (1) objetivos generales, (2) gramática, (3) pronunciación y prosodia, (4) ortografía, (5) funciones, (6) tácticas y estrategias pragmáticas, (7) géneros discursivos y productos textuales, (8) nociones generales, (9) nociones específicas, (10) referentes culturales, (11) saberes y comportamientos socioculturales, (12) habilidades y actitudes interculturales y (13) procedimientos de aprendizaje.

Cestero (2007) elaboró un análisis exhaustivo de la presencia de los signos de CNV en los inventarios de *Pronunciación y prosodia*, *Géneros discursivos y productos textuales*, *Gramática y Funciones*. A esta clasificación, añadiremos después el análisis de *Tácticas y estrategias pragmática*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Recogemos a continuación los hallazgos de esta autora, los cuales organizamos por el tipo de sistema de CNV.

○ PARALINGÜÍSTICA

- En el inventario de *Pronunciación y prosodia*:
  - Percepción de pausas llenas. Realizaciones propias de distintas variedades del español: vocal de duda (*eee...*), consonante de duda nasal (*mmm...*), demostrativos desemantizados y alargamientos (*esto: este:*), marcadores discursivos a veces alargados (*pues, bueno*), interjecciones leves (*¡a:!*) (Instituto Cervantes, vol. 1. A1-A2: 176).
  
- En el inventario de *Funciones*:
  - Expresar alivio: *¡Uf!* (vol. 1. A1-A2: 231).
  - Expresar sensaciones físicas: *¡Ay!* (vol. 1. A1-A2: 232).
  - Dar una orden o instrucción: *Shsss [= ¡Silencio!]* (vol. 1. A1-A2: 232).
  - Señalar que el enunciado previo es improcedente: *es evidente...* (*es evidente que va a llover* [con tono de impaciencia]) (vol. 2. B1-B2: 189).
  - Pedir confirmación: *fin de semana romántico, ¿eh?* [entonación o expresión gestual: guiño, sonrisa, etc. Que implica complicidad o ironía] (vol. 2. B1-B2: 191).
  - Expresar obligación y necesidad: no puedes + infinitivo (*en los hospitales no puedes hablar alto* [*es obligatorio no hablar alto en los hospitales*]) (vol. 2. B1-B2: 209).

- 
- Dar permiso (sin objeciones): *bueeno* [con alargamiento de la vocal tónica]; (*bueno, pero*) *que sea la última vez* [con matiz de reproche] (vol. 2. B1-B2: 245-246).
  - Saludar: ¡Nombre de pila! (*¡Caaaaaarmen!* [con alargamiento de la vocal]) (vol. 2. B1-B2: 255).
  - Expresar decepción: ¡Vaya, hombre! [con entonación descentende] (vol. 3. C1-C2: 215).
  - Establecer la comunicación: llamada de atención verbal (*¡Eh!*); contacto visual; llamada de atención no verbal (señal con la mano, gesto facial...) (vol. 1. A1-A2: 243).
  - Indicar que se sigue el relato con interés: *ajá* (PCIC, vol. 1. A1-A2: 246).
  - Pedir a alguien que guarde silencio: *shhh; shhh, silencio, por favor* (vol. 1. A1-A2: 247).
- En el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*, en *Consideraciones generales aplicables a las presentaciones orales en su desarrollo completo* (vol. 3. C1-C2: 339-340):
    - Utilización de elementos paraverbales:
      - ~ Silencios y pausas (...)
      - ~ Tono (...)
      - ~ Volumen (...)
      - ~ Velocidad (...)
- KINÉSICA
    - En el inventario de *Gramática*:
      - Deixis ad oculos: *Ha sido él* [señalando, él está presente] (vol. 1. A1-A2: 120).
    - En el inventario de *Funciones*:
      - *Este/ese/aquel* [¿Cuál quiere?]; *Esta* [señalando con un gesto] (vol. 1. A1-A2: 216).
      - Valorar: movimientos de asentimiento con la cabeza [con significado equivalente a “valoración positiva”]; movimientos laterales de cabeza [con significado equivalente a “valoración negativa”] (vol. 1. A1-A2: 221).

- Expresar aprobación y desaprobación: pequeños movimientos de arriba abajo con la cabeza; movimientos de izquierda a derecha con la cabeza o el dedo índice; chasquidos (vol. 1. A1-A2: 221).
  - Pedir ayuda: por favor [indicando con un gesto la acción que se quiere realizar (vol. 1. A1-A2: 233).
  - Pedir permiso: *¿se puede?* [dando unos golpes en la puerta con los nudillos] (vol. 1. A1-A2: 235).
  - Establecer la comunicación: llamada de atención verbal (*¡Eh!*); contacto visual; llamada de atención no verbal (señal con la mano, gesto facial...) (vol. 1. A1-A2: 243).
  - Proponer el cierre: comportamiento no verbal (mirar el reloj; recoger las cosas) (vol. 1. A1-A2: 248).
  - Pedir confirmación: *fin de semana romántico, ¿eh?* [entonación o expresión gestual: guiño, sonrisa, etc. Que implica complicidad o ironía] (vol. 2. B1-B2: 191).
- En el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*, en *Consideraciones generales aplicables a las presentaciones orales en su desarrollo completo* (vol. 3. C1-C2: 339-340):
    - Dentro de las diferentes secciones de la macroestructura aparecen: movimientos con ubicación fija, movimientos con ubicación aleatoria.
    - Utilización de elementos no verbales:
      - ~ Gestos: valor déictico (las manos, los dedos, el mentón... señalan hacia dónde hay que prestar atención); valor espacial (el movimiento de las manos indica distancia, dimensiones...); valor icónico (el movimiento “dibuja” la imagen); valor estructurador del discurso (indica que se acaba o comienza un tema, apoya una enumeración, una negación...).
      - ~ Posturas: el movimiento o la adopción de la postura (Sentados) del auditorio genera cercanía; la posición en pie sobre la tarima crea distanciamiento hacia el público (...); la falta de acción que implica llevar a cabo la presentación sentados a una mesa puede hacer perder la concentración o aburrir al auditorio.
      - ~ Miradas: durante el desarrollo de la presentación es importante mantener el contacto visual con la audiencia para afianzar la comunicación y, a su vez, valorar el estado de los asistentes (interesados, aburridos...).

○ PROXÉMICA

- En el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*, en *Consideraciones generales aplicables a las presentaciones orales en su desarrollo completo* (vol. 3. C1-C2: 339-340):
  - Utilización de elementos no verbales:
    - ~ Proxémica; se ha de considerar la valoración cultural que el auditorio hace del espacio (cercanía / contacto o distancia).

Observamos que los signos pertenecientes a los sistemas de CNV primarios (kinésica y paralingüística) se recogen en más ocasiones que los secundarios o culturales (proxémica y cronémica), de hecho, la proxémica solo aparece en una ocasión y la cronémica en ninguna<sup>58</sup>. En los primarios, hay una mayor presencia del paralenguaje (17 referencias) que de la kinésica (11 referencias). En la kinésica aparecen gestos, maneras y posturas, con mayor incidencia de gestos. Estos son de varios tipos según la clasificación que hemos recogido en el apartado 1.1.4.2.2. *Clasificación de los signos kinésicos*: deícticos (*Este/ese/aquel* [¿Cuál quiere?]; *Esta* [señalando con un gesto].); reguladores y emblemas o ‘emblemas reguladores’ (valorar: movimientos de asentimiento con la cabeza [con significado equivalente a “valoración positiva”], movimientos laterales de cabeza [con significado equivalente a “valoración negativa”]); marcadiscursos (valor estructurador del discurso: indica que se acaba o comienza un tema, apoya una enumeración, una negación...); marcaespacios (valor espacial: el movimiento de las manos indica distancia, dimensiones...); y pictografías (valor icónico: el movimiento “dibuja” la imagen). Los elementos paralingüísticos incluidos pertenecen a las siguientes categorías: cualidades físicas o cualidades primarias (expresar decepción: ¡*Vaya, hombre!* [con entonación descentende]); elementos cuasi-léxicos o alternantes cuasiléxicos (expresar sensaciones físicas: ¡*Ay!*.); y, por último, pausas y silencios o alternantes silenciosos (silencios y pausas).

---

<sup>58</sup> Aunque no se trata de una mención explícita, hemos encontrado una ocasión en la que podría interpretarse una referencia a la cronémica interaccional. En el inventario *Géneros discursivos y productos textuales*, en los niveles A1-A2 y B1-B2, cuando se presenta una muestra de conversación transaccional, la intervención “bueno, pues” se cataloga como *turno de paso*. Podríamos entender, pues, que se trata de un ejemplo para distribuir el tiempo y los turnos de habla en la conversación. También podría considerarse que se trabaja la cronémica interaccional en los ejemplos que aparecen en todos los niveles de este inventario para controlar la comunicación: “¿Está claro por ahora?”, “¿Continuamos?”, “¿Alguna pregunta?, ¿no?”, “¿Está claro por el momento?, ¿sí?”, “Pues si os / les parece podemos empezar”, etc.

Con respecto a los signos incluidos, Cestero (2007: 17-18) sostiene que dada la importancia de la CNV en la comunicación, deberían haberse recogido más referencias a los sistemas paralingüístico y kinésico, por lo menos, en el inventario *Pronunciación y prosodia* y, sobre todo y puesto que la comunicación que se lleva a cabo a través de los signos no verbales primarios es principalmente funcional, en el inventario de *Funciones*. Estos signos deberían, además, relacionarse con las entradas en los inventarios de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, *Nociones generales* y *Nociones específicas*.

En base a este planteamiento, esta autora realiza una propuesta de las diferentes funciones y subfunciones recogidas por el PCIC en las que se deberían incluir signos no verbales: (1) dar y pedir información, (2) expresar opiniones, actitudes y conocimientos, (3) expresar gustos, deseos y sentimientos, (4) influir en el interlocutor, (5) relacionarse socialmente y (6) estructurar el discurso. Posteriormente (Cestero, 2017b: 350-352), amplía esa propuesta estableciendo un repertorio-básico funcional de signos o verbales para la enseñanza de EL2/ELE, los cuales clasifica en tres grandes categorías: signos no verbales con usos sociales (como saludar, presentar, disculparse, despedirse, etc.), signos no verbales con usos estructuradores del discurso y reguladores de interacción (como establecer la comunicación y reaccionar, pedir a alguien que guarde silencio, conceder la palabra, proponer el cierre, etc.) y signos no verbales con usos comunicativos (como dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos e influir en el interlocutor, etc.). A pesar de que esta autora no incluye qué signos no verbales deberían incorporarse en cada función, su trabajo supone una base importantísima para dar cuenta de las carencias del PCIC en la inclusión de los signos de CNV y proponer cómo suplir esas carencias.

Además de los inventarios recogidos y analizados exhaustivamente por Cestero (2007), el PCIC incluye la CNV en los inventarios *Tácticas y estrategias pragmáticas*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Analizamos la presencia de los signos no verbales en estos inventarios a continuación.

Respecto al inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas*, este recoge mecanismos fonéticos, morfológicos o sintácticos del español que permiten interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, es decir, ofrece una serie de estrategias, tácticas y recursos lingüísticos para construir e interpretar el discurso de forma apropiada al contexto. Este inventario se divide en tres partes: construcción e interpretación del discurso, modalización y conducta interaccional. Encontramos signos no verbales en la segunda

parte, modalización, específicamente en el apartado 2.4. *Los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales* (vol. 1. A1-A2: 264; vol. 2. B1-B2: 301; vol. 3. C1-C2: 287). Este, a su vez, se divide en cuatro rasgos: la entonación, los alargamientos fónicos, la pronunciación enfática y pausas con valor modal. Comprobamos que la mayoría de signos no verbales de este inventario pertenecen al sistema paralingüístico, los cuales pueden observarse seguidamente en la Tabla 5 (organizada por rasgos y niveles).

- Entonación

- A1

- Función modal primaria (valores comunicativos básicos): Tonema descendente (↓) en aseveraciones (*Es alemán ↓?*); Tonema ascendente (↑) en interrogaciones totales para solicitar información (*¿Eres alemán ↑?*); Tonema descendente (↓) en interrogaciones parciales, para solicitar información, sin señalar interés (*¿Cómo te llamas ↓?*).

- A2

- Función modal primaria (valores comunicativos básicos): Tonema ascendente (↑) en interrogaciones parciales, para expresar interés por la respuesta, a veces con recriminación o protesta (*¿Cuándo llegaste ↑? Y ¿a qué hora vas a venir ↑? [matiz de recriminación o protesta]*).

- B1

- Función modal primaria (valores comunicativos básicos): Tonema descendente (↓) para expresar exhortación (*¡Ven aquí ↓!*).

- B2

- Función modal primaria (valores comunicativos básicos): Tonema descendente (↓) en interrogaciones totales para aportar contenido modal asertivo, con petición de confirmación (*¿Quieres que vaya ↓? / ¿Quieres que vaya ↑? [tonema ascendente para solicitar información]*).

- Función modal secundaria (valores expresivos): Tonema ascendente continuativo y expresivo (↑) con efecto rítmico y dinamizador (*Y empezamos a buscarlos ↑ y buscando ↑ y buscando ↑ y no les encontrábamos ↑ y entonces fuimos a la policía ↑ y...* [los ascensos tonales incrementan el interés y preocupación del hablante]).

- C1

- Función modal primaria (valores comunicativos básicos): Tonema suspendido (→) para reforzar la actitud (amenaza, advertencia), los argumentos o las conclusiones (*Cuando uno menos se lo espera →[sucede lo peor]. Es un librooo →[magnífico]. Hay que dejarlo AHORA / si dices mañana →[no dejas de fumar]*).

- Función modal secundaria (valores expresivos): Tonema suspendido (→) para atenuar el compromiso o la responsabilidad del hablante (*Si hubiera tenido más tiempo →; De haberlo sabidooo →; Si me lo hubieras dicho antes →*).

- Alargamientos fónicos

- B1



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por causas externas al propio discurso: Apoyo para pensar lo que se va a decir, para mantener o tomar el turno (<i>Esteee. ¿Qué te quería yo decir?; Mmm... María ¿dónde te habías metido?</i>).</li> </ul> <p>B2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por causas internas al propio discurso: Para señalar disconformidad (<i>¿Qué te parece la profesora de literatura? Pueees bien, aunque a veces se va por las ramas y pierde el hilo</i>); Para reforzar la recriminación (<i>No se lo deeejes</i>); Para atenuar la petición (<i>Poor fa(vor), ven un momento</i>); Para intensificar la valoración (<i>No estaba bueno; estaba bueníisimo</i>).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación enfática             <ul style="list-style-type: none"> <li>B1                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acento de insistencia (<i>JUAN [y no Pedro] llamó</i>).</li> <li>- Intensificación de una valoración negativa (<i>Es LENTO</i>).</li> </ul> </li> <li>B2                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronunciación silabeada. Intensificación de una orden dada con anterioridad (<i>Te he dicho que NO-LO-TO-QUES</i>).</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Pausas con valor modal             <ul style="list-style-type: none"> <li>C1                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Silencio antes de la respuesta o reacción a una consulta, petición, ofrecimiento..., para indicar duda, disconformidad o desconocimiento sobre el tema (<i>-¿Qué te parece la profesora de literatura? -[5"] Bien, aunque a veces se va por las ramas y pierde el hilo</i>).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
---

Tabla 5. CNV en el inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC*

Además de los signos paralingüísticos, si prestamos atención a los *alargamientos fónicos* del nivel B1 en la tabla anterior, encontramos que estos se utilizan, entre otras funciones, “para mantener o tomar el turno”. Por lo tanto, podemos interpretar que en esa referencia también se incluye implícitamente la cronémica interaccional, ya que ese alargamiento fónico se utilizaría para gestionar el tiempo en la conversación.

En cuanto al inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*, en este se presenta, como se explica en la introducción, el “conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.” (vol. 1. A1-A2: 399; vol. 2. B1-B2: 550; vol. 3. C1-C2: 571). Específicamente, los *saberes*, por un lado, son conocimientos de tipo declarativo que informan sobre qué, cuándo, dónde, cómo y quién interviene en el desarrollo de determinadas actividades culturales. También incluyen la organización de la vida cotidiana. Los *comportamientos*, por otro lado, “se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción” (vol. 1. A1-A2: 401; vol. 2. B1-B2: 551; vol. 3. C1-C2: 573). En los ejemplos que se ofrecen en esta introducción, aparecen como comportamientos varios

signos pertenecientes a los sistemas de CNV: las convenciones sociales en temas como la puntualidad y los comportamientos no verbales: “gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc.” (vol. 1. A1-A2: 401; vol. 2. B1-B2: 551; vol. 3. C1-C2: 573). Además, se señala que tanto los *saberes* como los *comportamientos* son imprescindibles en situaciones comunicativas interculturales, donde no solo es importante el componente lingüístico, sino el que denominan extralingüístico: uso del espacio, del tiempo, de los movimientos corporales, “cuyo desconocimiento puede ser fatal para el éxito de la comunicación” (vol. 1. A1-A2: 401; vol. 2. B1-B2: 551; vol. 3. C1-C2: 573).

Este inventario está dividido en tres partes: (1) condiciones de vida y organización social, (2) relaciones interpersonales y (3) identidad colectiva y estilo de vida. Estas, a su vez, incluyen diferentes apartados, en los cuales se recoge una progresión de tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Presentamos a continuación en la Tabla 6 los contenidos que tratan aspectos de la CNV a lo largo del inventario. Señalamos entre paréntesis el sistema de CNV al que pertenece cada *saber* o *comportamiento*. En los ejemplos solo incluimos los relacionados con CNV, por lo que, para profundizar en el contenido de este inventario, es recomendable consultar detenidamente el PCIC, pues la información y progresión cultural que ofrece es de incalculable utilidad para las clases de ELE.

#### 1. Condiciones de vida y organización social

##### 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos

###### Fase de aproximación

- Duración y horarios habituales de la jornada laboral: horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos. (CRONÉMICA SOCIAL)
- Ritmos cotidianos relacionados con las comidas: horarios de desayunos, almuerzos, cenas. (CRONÉMICA SOCIAL)
- Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios: horarios de apertura y cierre, horario continuado, horario partido, diferencias entre horario de verano y de invierno. (CRONÉMICA SOCIAL)
- Horarios de los transportes públicos y privados. (CRONÉMICA SOCIAL)
- Ritmos y horarios en los centros de enseñanza. (CRONÉMICA SOCIAL)

###### Fase de profundización

- Creencias y estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto, trasnochar. (CRONÉMICA CONCEPTUAL)

##### 1.4. Comidas y bebidas

1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa

Fase de profundización

- Comportamientos en la mesa: *no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo) (KINÉSICA), no se eructa (PARALENGUAJE), no se habla con la boca llena... (KINÉSICA)*
- Valor que se da a conceptos como la buena presencia o la puntualidad en la mesa. (CRONÉMICA)

1.4.3. Establecimientos

Fase de aproximación

- Horarios de apertura y cierre. (CRONÉMICA SOCIAL)

1.5. Educación y cultura

1.5.1. Centros de enseñanza

Fase de profundización

*Convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo:*

- *En el aula: no se come ni se bebe, los alumnos no se descalzan. (KINÉSICA)*

1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales

Fase de aproximación

- *Horarios de bibliotecas, centros culturales y museos. (CRONÉMICA SOCIAL)*

1.6. Trabajo y economía

Fase de profundización

- Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo: *saludos (KINÉSICA Y PROXÉMICA), movimientos y posturas corporales (KINÉSICA), concepción y uso del espacio (PROXÉMICA), sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios). (PARALENGUAJE)*

1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones

1.7.1. Hábitos y aficiones

Fase de consolidación

- Juegos de mesa: *cartas (la baraja española y sus juegos), parchís, dominó, ajedrez.*
- Comportamientos: *gestos (KINÉSICA), sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.). (PARALENGUAJE)*

1.7.2. Espectáculos

Fase de aproximación

- Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales. (CRONÉMICA SOCIAL)

Fase de profundización

- Relacionados con la asistencia a teatros: *llegar con puntualidad (es frecuente que no se permita la entrada a la sala una vez ha comenzado la función). (CRONÉMICA CONCEPTUAL)*

Fase de consolidación

- Rituales y comportamientos en las corridas de toros: *sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja. (KINÉSICA)*

1.8. Medios de comunicación e información

1.8.2. Televisión y radio

Fase de profundización

- Comportamientos asociados al consumo de radio: *tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar.* (CRONÉMICA CONCEPTUAL → policronismo)

## 1. 13. Viajes, alojamiento y transporte

## 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras

Fase de profundización

- Horas de máxima concentración de vehículos en calles y carreteras: *aumento de tráfico en las horas de salida y entrada de trabajos y escuelas, los fines de semana...* (CRONÉMICA SOCIAL)

## 1.13.4. Transporte urbano

Fase de aproximación

Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso de transportes públicos:

- Convenciones sociales relacionadas con el uso del autobús: *es normal hacer colas en las paradas* (PROXÉMICA SOCIAL); *hay autobuses que paran en todas las paradas, en otros casos es necesario hacer una señal al conductor* (KINÉSICA);
- Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis: *pueden tomarse en la calle, levantando el brazo para que paren* (KINÉSICA); *lo habitual es sentarse en los asientos traseros.* (PROXÉMICA SOCIAL)

## 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda

## 1.15.1. Atención a personas mayores

Fase de profundización

- Centros de mayores: *horarios.* (CRONÉMICA SOCIAL)

## 2. Relaciones interpersonales

## 2.1. En el ámbito personal y público

Fase de aproximación

## 2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad

- Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos: *fórmulas para saludar (dar la mano, besar)* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PARALENGUAJE)
- Usos sociales del beso y el abrazo: *cuándo se besa, a quién, cómo; cuándo se abraza, a quién, cómo...* (KINÉSICA Y PROXÉMICA)
- Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las muestras de afecto en público. (PARALENGUAJE, KINÉSICA Y PROXÉMICA)

Fase de profundización

- Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos: *horas a las que se puede llamar por teléfono, grado de permisividad con las visitas espontáneas, invitaciones a casa para tomar café, comer, cenar...* (CRONÉMICA SOCIAL)

## 2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos

Fase de aproximación

- Normas de cortesía en el trato con personas mayores: *interrupciones en la conversación*. (CRONÉMICA INTERACCIONAL)
- Convenciones sociales en el trato entre personas del mismo sexo y del sexo contrario: *fórmulas para saludar y presentar, dar la mano, besar, movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PARALENGUAJE)

Fase de consolidación

2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos

- Convenciones sociales relacionadas con la manera de dirigirse a los niños: *saludos, besos, caricias*. (KINÉSICA Y PROXÉMICA)

2.1.3. Relaciones entre vecinos

Fase de aproximación

- Convenciones y fórmulas en el trato entre vecinos: *movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)* ... (PARALENGUAJE)

2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración

Fase de aproximación

- Convenciones sociales en el trato con la autoridad: *movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PARALENGUAJE)

2.1.5. Relaciones con los desconocidos

Fase de aproximación

- Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos, en lugares y espacios públicos: *dónde, cómo saludar, movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PARALENGUAJE)
- Convenciones sociales y fórmulas para llamar la atención y dirigirse a desconocidos:  
*movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PARALENGUAJE)

2.2. En el ámbito profesional

2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo

Fase de aproximación

- Convenciones sociales y normas de cortesía relacionadas con el trato entre superiores jerárquicos y subordinados: *movimientos y posturas corporales* (KINÉSICA Y PROXÉMICA), *concepción y uso del espacio* (PROXÉMICA), *sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PARALENGUAJE)
- Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes:

<p><i>movimientos y posturas corporales (KINÉSICA Y PROXÉMICA), concepción y uso del espacio (PROXÉMICA), sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)... (PARALENGUAJE)</i></p> <p>2.2.2. Relaciones con clientes</p> <p><u>Fase de profundización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones sociales y fórmulas entre profesionales y clientes según el establecimiento y el contexto: <i>movimientos y posturas corporales (KINÉSICA Y PROXÉMICA), concepción y uso del espacio (PROXÉMICA), sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)... (PARALENGUAJE)</i></li> </ul> <p>2.3. En el ámbito educativo</p> <p><u>Fase de aproximación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones sociales y normas de cortesía en las relaciones entre profesor y alumno, según el ciclo formativo: <i>movimientos y posturas corporales (KINÉSICA Y PROXÉMICA), concepción y uso del espacio (PROXÉMICA), sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)... (PARALENGUAJE)</i></li> </ul> <p>3. Identidad colectiva y estilo de vida</p> <p>3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones</p> <p>3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos</p> <p><u>Fase de aproximación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del cumpleaños: <i>tirar de las orejas de quien cumple años. (KINÉSICA Y PROXÉMICA)</i></li> </ul> <p><u>Fase de profundización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones sociales y comportamientos en la celebración de una boda: <i>el anillo se pone en el dedo anular de la mano derecha o izquierda. (KINÉSICA)</i></li> </ul>
---

Tabla 6. CNV en el inventario *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC

Comprobamos que los cuatro sistemas de CNV están recogidos a lo largo del inventario. Observamos que la kinésica (con gestos, maneras y posturas), la proxémica interaccional y el paralenguaje (con signos sonoros, pausas y silencios) se repiten en los signos que intervienen en las convenciones sociales de interacción con otras personas en diferentes ámbitos (educacional, profesional, vecinal, sentimental, familiar, etc.). También encontramos ejemplos de proxémica social (por ejemplo, en “Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis (...) *lo habitual es sentarse en los asientos traseros*”). La cronémica, por su parte, aparece en numerosas ocasiones, donde el tipo más repetido es la social (por ejemplo, en “Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos: *horas a las que se puede llamar por teléfono*”), seguida de la conceptual (por ejemplo, “Relacionados con la asistencia a teatros: *llegar con puntualidad (es frecuente que no se permita la entrada a la sala una vez ha comenzado la función)*”) y la interaccional, la

cual solo aparece en una ocasión (en “Normas de cortesía en el trato con personas mayores: *interrupciones en la conversación*”).

El inventario *Habilidades y actitudes interculturales* aborda la competencia intercultural desde diferentes puntos de vista. Por un lado, promueve la observación e interpretación de las claves culturales libres de estereotipos y prejuicios, de manera que el estudiante pueda desenvolverse exitosamente en nuevos entornos sociales y culturales; por otro lado, pretende que el estudiante adquiera las herramientas estratégicas para poder desarrollar el papel de mediador en malentendidos culturales a través de la atenuación de emociones y reacciones propias del contacto cultural y los posibles conflictos que puedan surgir de él (vol 1. A1-A2: 447-449; vol.2. B1-B2: 597-599; vol. 3. C1-C2: 619-621). Para este cometido, es necesario que se adquieran una serie de habilidades y actitudes interculturales:

El uso estratégico de las operaciones que se denominan en el inventario *habilidades interculturales* permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. Por su parte, los procedimientos que se denominan *actitudes interculturales* permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...). (Instituto Cervantes, vol. 1. A1-A2: 448-449; vol. 2. B1-B2: 598-599; vol. 3. C1-C2: 620-621).

Estas habilidades y actitudes se presentan en una lista única, sin establecer fases como en los otros inventarios del PCIC. Esta presentación se divide en cuatro partes, en primer lugar, la configuración de una identidad cultural plural, en segundo lugar, la asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), en tercer lugar, la interacción cultural y, en cuarto y último lugar, la mediación cultural. En todas ellas aparecen referencias explícitas a la CNV. En la Tabla 7 presentamos la búsqueda realizada de los signos no verbales en este inventario, así como las referencias a la CNV en general. Para facilitar la lectura, subrayamos estas referencias. Como hemos realizado anteriormente para obtener una visión global, en los casos en los que se tratan de signos no verbales específicos, señalamos entre paréntesis el sistema de CNV al que pertenecen.

## 1. Configuración de una identidad cultural plural

### 1.1. Habilidades

#### 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural

- Autoobservación (diálogo con uno mismo, introspección, etc.) de cómo influyen las propias creencias, valores, actitudes, etc. en la percepción de aspectos concretos (vida cotidiana, folclore o manifestaciones artísticas, comunicación no verbal, etc.) de otras culturas, en particular la de España y las de otros países hispanos.

### 1.1.2. Percepción de diferencias culturales

- Focalización de la atención en las diferencias culturales, incluso dentro de la propia cultura (comportamientos, formas de concebir el mundo, modos de expresión artística, lenguaje no verbal, proxemia, relaciones interpersonales, variaciones semánticas, interacciones verbales, estilos de comunicación, etc.).

## 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)

### 2.1. Habilidades

#### 2.1.1. Observación

- Formulación de preguntas previas a la observación de manifestaciones culturales (celebraciones, reuniones, etc.): «¿Cómo se saludan o se despiden? ¿Cómo se visten? ¿Qué distancia mantienen? ¿Qué gestos emplean?.». (KINÉSICA Y PROXÉMICA)
- Focalización de la atención en aspectos socioculturales y culturales que se contrastan con las actuaciones, creencias y valores que imprime la cultura de origen o de otras culturas con las que se está familiarizado (situaciones en las que está permitido llegar tarde, márgenes de retrasos permitidos, etc.). (CRONÉMICA CONCEPTUAL)

#### 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción

- Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen (husos horarios, empleo de medios de transporte, concepción del tiempo, valores familiares...). (CRONÉMICA CONCEPTUAL Y SOCIAL)

#### 2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización

- Inferencia, a partir de los datos que proporciona el contexto, de aspectos inexplicables o impredecibles relativos a comportamientos, productos o hechos observados (estructuras y relaciones generacionales; gestos y proxémica en el comportamiento no verbal, efectos de humor y burla; funciones discursivas en reproches, aprobaciones, alabanzas, críticas...). (KINÉSICA Y PROXÉMICA)

#### 2.1.4. Ensayo y práctica

- Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.) de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.).

## 3. Interacción cultural

### 3.1. Habilidades

#### 3.1.2. Contacto, compensación

- Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro (mirada, proxemia, uso del silencio...) en los contactos interculturales. (KINÉSICA, PROXÉMICA Y PARALENGUAJE)

### 3.2. Actitudes

#### 3.2.3. Disposición favorable

- Interés manifiesto (mirada, postura, conductas asertivas, etc.) durante la interacción con miembros de otras culturas. (KINÉSICA)
- Activación de indicadores de escucha y atención ante mensajes y comportamientos de los interlocutores: comunicación no verbal, paraverbal y verbal.

#### 3.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)

- Emisión de señales de petición de ayuda (gestos, miradas, etc.). (KINÉSICA)

## 4. Mediación cultural



<p>4.1. Habilidades</p> <p>4.1.2. Mediación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento de los participantes en el encuentro intercultural (<u>mirada, proxemia, uso del silencio...</u>). (KINÉSICA, PROXÉMICA Y PARALENGUAJE)</li> <li>- Activación de indicadores de escucha (<u>contacto ocular, expresión facial interesada y relajada, inclinación hacia el interlocutor, asentimiento, etc.</u>) ante las declaraciones de un interlocutor que experimenta un choque cultural o ante los involucrados en un conflicto o un encuentro intercultural. (KINÉSICA, PROXÉMICA Y PARALENGUAJE)</li> </ul> <p>4.2.3. Disposición favorable y flexible</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostración de interés (<u>mirada, postura, conductas asertivas, etc.</u>) durante la interacción con miembros de diversas culturas. (KINÉSICA)</li> <li>- Activación de indicadores de escucha y atención ante los mensajes y comportamientos de los participantes en un encuentro cultural: <u>comunicación no verbal, paraverbal</u> y verbal.</li> </ul>
--

Tabla 7. CNV en el inventario *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC

Podemos observar que hay mayor presencia de signos no verbales kinésicos y proxémicos, aunque la cronémica (conceptual y social) y el paralingüaje también se mencionan. Comprobamos, pues, que estos dos últimos inventarios (*Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*), incluyen la CNV más que los dedicados a *Gramática, Pronunciación, Funciones y Géneros discursivos y productos textuales*. No obstante, Cestero (2007: 20) considera que los inventarios dedicados a la cultura deberían incluir más referencias a la proxémica interaccional, específicamente, sobre las distancias a las que se realizan diferentes actividades comunicativas interactivas, así como información sobre la variación que experimentan algunos signos paralingüísticos y kinésicos por incidencia proxémica y cronémica. Además, nos llama la atención que el PCIC solo dedique una referencia explícita a la cronémica interaccional, mientras que, como hemos observado en el apartado anterior, en el MCRE (Consejo de Europa, 2012, 2018) es el sistema de CNV más presente.

Para concluir, acotando el análisis al objeto de estudio específico en esta tesis, conviene dar cuenta de la escasa presencia de los gestos emblemáticos en el PCIC. A lo largo del análisis realizado en este subapartado, solo se han encontrado dos referencias explícitas:

- En el inventario de *Funciones* se recogen los emblemas /sí/ y /no/: “Expresar aprobación y desaprobación: pequeños movimientos de arriba abajo con la cabeza; movimientos de izquierda a derecha con la cabeza o el dedo índice; chasquidos” (vol. 1. A1-A2: 221).

- En inventario *Saberes y comportamientos socioculturales* (en 1. Condiciones de vida y organización social, 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones, 1.7.2. Espectáculos, Fase de consolidación), se menciona “*sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja*” como ritual y comportamiento en las corridas de toros (vol. 1. A1-A2: 413; vol. 2. B1-B2: 563; vol. 3. C1-C2: 585).

Implícitamente, encontramos algunas entradas donde se puede deducir o interpretar que los gestos a los que se refieren son emblemas, como son las siguientes:

- En el inventario de *Funciones* (vol. 1. A1-A2: 233), para pedir ayuda se señala: “por favor [indicando con un gesto la acción que se quiere realizar]”. Además de indicar la acción que se quiere realizar, el acto kinésico puede incluir el emblema que significa ‘por favor’ o ‘gracias’, donde ambas palmas de las manos se juntan apuntando con los dedos hacia arriba a la altura del tronco o cabeza.
- El emblema anterior puede entenderse también en el inventario *Habilidades y actitudes interculturales* (en 3. Interacción cultural, 3.2. Actitudes, 3.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)), donde en emisión de señales de petición de ayuda se incluyen “gestos” (vol. 1. A1-A2: 466; vol. 2. B1-B2: 616; vol. 3. C1-C2: 638)
- A lo largo de los inventarios *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales* se hace mención en repetidas ocasiones a los saludos. Entendemos, pues, que los emblemas son en muchas ocasiones necesarios para saludar, por ejemplo, levantando y moviendo lateralmente una mano.

Además de los anteriores, añadimos a continuación signos no verbales que podrían considerarse emblemas, aunque nos ofrecen cierta duda para clasificarlos taxativamente dentro de este tipo de gestos.

- En el inventario *Saberes y comportamientos socioculturales* (en 1. Condiciones de vida y organización social, 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones, 1.7.1. Hábitos y aficiones, Fase de consolidación) se señala que los gestos son un comportamiento propio de los juegos de mesa: “cartas (la baraja española y sus juegos), parchís, dominó, ajedrez” (vol. 1. A1-A2: 413; vol. 2. B1-B2: 563; vol. 3. C1-C2: 585). En determinados juegos de cartas que se juegan en parejas, por

ejemplo el *mus*, se establecen una serie de códigos gestuales entre los participantes para comunicarse sin que los contrincantes se enteren. Podríamos entender que estos gestos son emblemas aplicados a contextos particulares, pues son intencionados y autónomos del lenguaje verbal, tienen una forma establecida reconocible con un significado concreto no ambiguo, aunque esa convención no es compartida por un grupo de personas amplio y tiene un contexto de uso muy limitado.

- Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del cumpleaños: tirar de las orejas de quien cumple años (en *Saberes y comportamientos socioculturales*, vol. 1. A1-A2: 443).
- Proponer el cierre: comportamiento no verbal (mirar el reloj; recoger las cosas) (en *Funciones*, A1-A2: 248).
- Pedir permiso: *¿se puede?* [dando unos golpes en la puerta con los nudillos] (en *Funciones*, vol. 1. A1-A2: 235)
- Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis: *pueden tomarse en la calle, levantando el brazo para que paren* (en *Saberes y comportamientos socioculturales*, vol. 1. A1-A2: 429).

Los escasos ejemplos encontrados dan cuenta de la poca atención a los gestos emblemáticos en el PCIC, algo sorprendente teniendo en cuenta el valor cultural que poseen. Además de incluirse en los inventarios *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*, debido a su naturaleza plurifuncional, deberían aparecer más a menudo en *Funciones y Tácticas* y *Estrategias pragmáticas*. Además, recordamos que algunos emblemas contienen signos paralingüísticos, por ejemplo, el emblema que se acompaña con “la bilabial oclusiva + apicoalveolar fricativa + oclusiva dental ‘¡Pts!’ para llamar al camarero en un restaurante popular en español” (Poyatos, 2017: 54), por lo que también tienen cabida en el inventario *Pronunciación y prosodia*. Por último, por su relación indiscutible con el contenido verbal, específicamente con el léxico, es imprescindible su inclusión en los apartados *Nociones generales* y *Nociones específicas*. Profundizaremos en este aspecto en el capítulo 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*.

### 2.1.3. ACTFL y NCSSFL

ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) y NCSSFL (*National Council of State Supervisors for Languages*) son dos de las organizaciones principales en Estados Unidos dedicadas al aprendizaje y enseñanza de L2/LE. Ambas han trabajado conjuntamente en el desarrollo de guías y estándares dirigidos a todos los niveles educativos: desde la escuela primaria hasta la universidad, así como al ámbito profesional. A diferencia del *Consejo de Europa* y el *Instituto Cervantes*, no poseen un solo documento principal como el MCRE o el PCIC, sino que su trabajo consiste en una serie de aportaciones sucesivas que van conformando el marco curricular. Para el cometido de esta tesis, hemos consultado sus principales publicaciones: *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012; 2015), *Can-do statements* (NCSSFL-ACTFL, 2012; 2015), *Intercultural can-do statements* (NCSSFL-ACTFL, 2014), *NCSSFL-ACTFL can do statements* (NCSSFL-ACTFL, 2017), *21st Century Skills Map* (ACTFL-P21, 2011) y *Language Educator* (ACTFL, publicación periódica). Explicamos a continuación brevemente en qué consiste cada una de ellas y analizamos la presencia de la CNV a lo largo de sus páginas.

- *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012; 2015)

Este documento, también denominado *Guías de Capacidad Lingüística de ACTFL* (2012; 2015) describe cinco niveles principales de habilidad lingüístico-funcional: principiante, intermedio, superior, avanzado y distinguido. Los tres primeros están divididos, a su vez, en los subniveles bajo, medio y alto. Cada nivel se describe en base a tres modelos de comunicación: interpersonal (los aprendientes interactúan y negocian el significado en conversaciones habladas, signadas o escritas para compartir informaciones, reacciones, emociones y opiniones), interpretativo (los aprendientes entienden, interpretan y analizan lo que escuchan, leen o ven en una variedad de temas) y de presentación (los aprendientes presentan información, conceptos e ideas que informan, explican, persuaden y narran sobre una variedad de temas usando los medios apropiados y adaptándose a diferentes audiencias de oyentes, lectores o espectadores). A lo largo de los anteriores, se describen las funciones, el contenido y contexto, los tipos de textos, el control lingüístico, el vocabulario, las estrategias de comunicación y la conciencia cultural correspondientes a cada nivel.

En el modelo interpersonal, encontramos que en el nivel principiante aparece, como estrategia en *comunicación*, “use facial expressions and gestures” y en *conciencia cultural* “may use culturally appropriate gestures and formulaic expressions in highly practiced

applications” (ACTFL, 2012: 15; 2015: 15). En el nivel intermedio, en *conciencia cultural* se señala que el alumno “Recognizes and uses some culturally appropriate vocabulary, expressions, and gestures when participating in everyday interactions” (ACTFL, 2012: 15; 2015: 15). En el modelo de presentación, en el nivel principiante se incluye, igual que en el interpersonal, “use facial expressions and gestures” como estrategia comunicativa (2012: 19; 2015: 19). Observamos, pues, que las pocas referencias no verbales pertenecen al sistema kinésico.

- *Can-do Statements* (NCSSFL-ACTFL, 2012; 2015) e *Intercultural Can-Do Statements* (NCSSFL-ACTFL, 2014)

El documento *Can-do Statements* (NCSSFL-ACTFL, 2012; 2015) está formado por varias listas de control o *checklists* para evaluar (y autoevaluarse) lo que se puede hacer con la L2/LE en los modos comunicativos incluidos en las guías de *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012; 2015). A partir de los descriptores establecidos en estas guías, se desarrollan una serie de ítems que marcan en qué consiste haber alcanzado cada nivel de lengua. Tras un análisis exhaustivo de todos los ítems, no hemos encontrado ninguno que haga referencia a la CNV.

Las listas de control de *Can-Do Statements* fueron complementadas posteriormente con *Intercultural can-do Statements* (NCSSFL-ACTFL, 2014), guía que sigue el modelo del anterior para centrarse únicamente en los aspectos relacionados con la comunicación intercultural en los niveles principiante, intermedio y avanzado. Estos niveles se clasifican en tres *puntos de referencia del estudiante* o *learners benchmarks*: (1) investigación de los productos y las prácticas<sup>59</sup>, (2) entendimiento de las perspectivas culturales y (3) participación en la interacción cultural. En estos *learners benchmarks* se incluyen diferentes indicadores de aprendizaje donde se explica lo que el estudiante puede realizar en cada nivel (de hecho, todos están formulados comenzando con “I can...”), así como diferentes ejemplos para cada uno de ellos.

En la introducción, cuando se explica en qué consiste la competencia intercultural, ofrecen como un ejemplo contrastivo el uso del espacio, es decir, un elemento del sistema de comunicación proxémico (NCSSFL-ACTFL, 2014: 1).

---

<sup>59</sup> Para ACTFL (1999), la cultura debe ser entendida desde las tres “p”: prácticas, productos y perspectivas, las cuales se relacionan entre sí. Las prácticas son patrones de comportamiento e interacción social; los productos son las creaciones tangibles o intangibles de una cultura en particular; y las perspectivas son los significados, actitudes, valores, creencias e ideas que subyacen en las prácticas y los productos de una sociedad y que representan su visión del mundo.

En el nivel principiante, como parte de la investigación de productos y prácticas, bajo el indicador de aprendizaje "I can identify some common products related to home and community life of other cultures and my own", se ofrece como ejemplo la identificación de similitudes y diferencias en los horarios diarios del estudiante y de personas de otras culturas (NCSSFL-ACTFL, 2014: 2). En la participación en interacciones culturales, bajo el indicador de aprendizaje "I can imitate some simple patterns of behavior in familiar settings across cultures", se incluye la imitación de saludos apropiadamente (NCSSFL-ACTFL, 2014: 2). De esta manera, observamos que en los ejemplos de este nivel aparecen elementos cronémicos, kinésicos y proxémicos.

En el nivel intermedio, en la participación en la interacción cultural, bajo el indicador de aprendizaje "I can handle short interactions with peers and colleagues in familiar situations at school, work or play", aparece como ejemplo lo siguiente: "I can use some appropriate cultural conventions such as body language, turn-talking, interrupting, agreeing, etc. when talking with others" (NCSSFL-ACTFL, 2014: 4), donde observamos que se hace referencia a la kinésica y a la cronémica.

En el nivel avanzado, en el entendimiento de las perspectivas culturales, ejemplifican "I can explain how people's actions reflect their cultural beliefs" señalando que el estudiante puede explicar por qué las familias de algunas culturas dedican más tiempo a las comidas que otras (NCSSFL-ACTFL, 2014: 6). En la participación en la interacción cultural, bajo el indicador de aprendizaje "I can understand that a cultural faux pas has occurred and understand how to correct it", aparece como ejemplo el reconocimiento de que algo es culturalmente inapropiado por el uso de la lengua, el tono de voz o el lenguaje corporal (NCSSFL-ACTFL, 2014: 9). Es decir, se incluyen elementos paralingüísticos y kinésicos.

- *NCSSFL-ACTFL Can Do Statements (2017)*

En 2017, el documento *Can-do Statements* (ACTFL, 2012; 2015) se renueva con la colaboración de ambas instituciones, NCSSFL y ACTFL. Como sucedía en los anteriores, se estructura bajo los modelos de comunicación interpretativo, interpersonal y de presentación. Además, se incluye un cuarto modelo: el de comunicación intercultural, el cual se organiza en dos puntos de referencia o *benchmarks* principales para cada nivel: el de investigación y el de interacción. La CNV está presente desde la introducción del documento, donde, refiriéndose a la comunicación intercultural, señalan lo siguiente: "For the purposes of this document, the term intercultural communication refers only to the use of culturally appropriate verbal and nonverbal skills to build relationships with people of

different cultures” (NCSSFL-ACTFL, 2017: 6). Presentamos a continuación en la Tabla 8 las referencias a la CNV a largo de esta guía, de las cuales la mayoría se encuentran en los ejemplos (incluimos solo los *benchmarks* con ejemplos de signos no verbales). Como hemos realizado anteriormente, añadimos entre paréntesis el sistema de CNV al que pertenecen.

#### INTERPRETATIVE COMMUNICATION

##### Novice

- I can understand memorized or familiar words when they are supported by gestures or visuals in conversations. Examples:
  - I can recognize when greetings and leave-taking are expressed. (KINÉSICA Y PROXÉMICA)

#### INTERPERSONAL COMMUNICATION

##### Novice

- I can express some basic needs, using practiced or memorized words and phrases, with the help of gestures or visuals. Examples:
  - I can greet and take leave in a polite way. (PROXÉMICA Y CRONÉMICA)

#### INTERCULTURAL COMMUNICATION

##### Novice

- Investigate: In my own and other cultures I can identify products and practices to help me understand perspectives. Examples:
  - In my own and other cultures I can interpret simple schedules and consider how people think about time. (CRONÉMICA)
  - In my own and other cultures I can identify some traditional practices (...) such as (...) length of school/workday or meal times. (CRONÉMICA)

##### Intermediate

- Investigate: In my own and other cultures I can make comparisons between products and practices to help me understand perspectives. Examples:
  - In my own and other cultures I can compare how people express time and think about it in similar and different ways. (CRONÉMICA)
  - In my own and other cultures I can identify and compare the values that promote globalized practices, such as use of time as social interaction. (CRONÉMICA)
- Interact: I can interact at a functional level in some familiar contexts. Examples:
  - I can show respect when visiting an historical site by (...) adjusting the volume of my voice (...). (PARALENGUAJE)
  - I can consider socially appropriate times and punctuality when inviting someone to go out informally. (CRONÉMICA)
  - I can use appropriate greeting and leave talking gestures and behaviors in familiar informal and formal situations. (KINÉSICA Y PROXÉMICA)

##### Advanced

- Investigate: in my own and other cultures I can explain some diversity among products and practices and how it relates to perspectives. Examples:
  - In my own and other cultures I can explain how the role of personal space and topics of conversation influence social interaction. (PROXÉMICA)
- Interact: I can interact at a competent level in familiar and some unfamiliar contexts. Examples:
  - I can manage my nonverbal reactions and personal space when in a crowded environment such as standing in line. (PROXÉMICA)
  - I can consider how people within a culture regard time when participating in business or social event. (CRONÉMICA)

#### Superior

- Interact: I can interact in complex situations to ensure a shared understanding of culture. → Behavior: I can adhere to basic social and professional norms and etiquette, read nonverbal cues and adjust my behavior in complicated situations. Examples:
  - I can interact appropriately in professional meetings and adjust behaviors to accomplish my goals (CNV en general)
  - I can easily conform to norms when scheduling events in professional setting, such as arrival time and lunch schedules. (CRONÉMICA)

#### Distinguished

- Investigate: In my own and other cultures I can objectively evaluate products and practices and mediate perspectives. Examples:
  - In my own and other cultures I can evaluate how and why people conceptually organize time and events. (CRONÉMICA)
  - In my own and other cultures I can critically interpret, evaluate and mediate verbal and nonverbal behaviors in informal contexts.
- Interact: I can engage with complexity and pluricultural identities and serve as mediator between and among cultures. → Behavior: I can transition smoothly from formal to informal styles of behavior, respond effectively to nonverbal cues and mediate of cultural misunderstanding with empathy. Examples:
  - I can mediate differences to show respect for how the others considers time and space while organizing an event for native speakers. I can greet, interact with and take leave from people across cultures in diverse situations and mediate other's miscues. (KINÉSICA Y PROXÉMICA)

Tabla 8. CNV en NCSSFL-ACTFL Can Do Statements (2017)

Tras la búsqueda realizada, observamos que en el modelo de presentación no aparece ningún signo no verbal, y en el interpretativo e interpersonal solo se incluyen en el nivel principiante, por un lado, implícitamente en saludos y despedidas y, por otro lado, en gestos como recurso estratégico ante las limitaciones verbales del nivel inicial. En cuanto a la parte de comunicación intercultural, encontramos referencias a la CNV en los cuatro niveles de lengua, las cuales pertenecen principalmente al sistema cronémico.



Esta guía finaliza con el documento *Intercultural Communication and Reflection Tool* donde ofrecen siete ejemplos de progresiones didácticas para trabajar la competencia intercultural en el aula mediante un proceso reflexivo y significativo. Tres de las siete progresiones se basan en elementos de CNV: la primera está dirigida a estudiantes de primaria y se trabajan los saludos, despedidas y presentaciones en las clases de francés; la segunda es para estudiantes *middle school* y *high school* (lo que en España sería el periodo comprendido entre la Secundaria y el Bachiller) y trata también sobre saludos, presentaciones, despedidas y agradecimientos dirigidos a cualquier clase de LE/L2; la tercera está dirigida a estudiantes de *high school* (lo que en España sería 3º, 4º de la ESO y Bachiller) y se enfoca en conceptos sobre el espacio personal en las diferentes interacciones culturales, esto es, el sistema proxémico.

- *21st Century Skills Map* (ACTFL-P21<sup>60</sup>, 2011)

El *21st Century Skills Map* (ACTFL-P21, 2011) es un documento donde se ofrecen una serie de recomendaciones y ejemplos para desarrollar la competencia comunicativa reflejando la comunicación en el mundo real del siglo XXI. Se basa en cinco objetivos para aprender la lengua, a los cuales denominan las cinco “C”: comunicación, comparación, cultura, conexiones y comunidad. Por ello, este documento es un estándar interdisciplinar donde se proponen actividades relacionadas con la conciencia global, las habilidades financieras, económicas y de negocios, cívicas, de la salud y medioambientales. Es decir, se promueve un uso de la lengua que prepare a los estudiantes para la realidad vital y profesional en la lengua meta tras su educación. Se divide en dos partes: (1) herramientas para la información, los medios de comunicación y la tecnología (parte que se organiza en los apartados: comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad e innovación, habilidades en los medios de comunicación y habilidades tecnológicas); y (2) herramientas para la vida y el desarrollo profesional (dividida a su vez en: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autonomía, herramientas sociales y multiculturales, productibilidad y rendición de cuentas, liderazgo y responsabilidad). En cada apartado se proponen los objetivos deseados y diferentes actividades para los niveles principiante, intermedio y avanzado.

En el apartado de *Comunicación*, uno de los objetivos es que el estudiante “Articulate thoughts and ideas effectively using oral, written and nonverbal communication skills in a variety of context” (ACTFL-P21, 2011: 6). En *Herramientas sociales y multiculturales*, los

---

<sup>60</sup>P21 se refiere a la organización educativa *The Partnership for 21st Century Skills*.

tres ejemplos de actividades que proponen para el nivel principiante incluyen aspectos de la CNV (ACFL-P21, 2011: 17):

Students learn to use appropriate gestures and oral expressions for greeting, leave-taking and common classroom interactions, and incorporate them into their daily routines.

Students demonstrate gestures, table manners, greeting and leave takings (etc) via short rehearsed skits to be presented to the student body during Discover Languages month.

Students diagram and report their families' eating times and habits to come up with a chart of what is culturally "normal" for them as a class. The chart is then compared with heritage speakers in the school, or alternatively, an Internet investigation. An analysis of the transition from morning to afternoon to evening/night, school attendance times, and work time is conducted.

Comprobamos que los ejemplos tratan sobre la kinésica, proxémica y cronémica. Además, es reseñable que se mencione como uno de los objetivos principales de la comunicación la adquisición de herramientas de CNV, a pesar de que no se especifique nada más.

- *Language Educator* (ACTFL)

*Language Educator* es una publicación periódica donde ACTFL recoge diferentes artículos pedagógicos, experiencias interculturales, novedades editoriales, programas y congresos de lengua en Estados Unidos, etc., es decir, es una revista cuya principal aportación es como fuente de información actualizada para los profesores de lenguas en Estados Unidos. En una de sus publicaciones, específicamente la dedicada a *Cultural Proficiency* (2014), hemos encontrado una referencia a la cronémica en un artículo dedicado a las clases para fines específicos:

Not every culture has the same concept of how to manage time in personal and professional engagements (...). For example, while in some cultures punctuality is valued as a sign of professionalism and respect, other cultures may put less emphasis on keeping time and more emphasis on the quality of time spent in certain social engagements. (...) in order for professionals to be successful in international exchanges, they must understand how time is valued in the target culture and make adjustments to their behavior such as learning to be more spontaneous and flexible. (King de Ramírez, 2014: 41)

Tras este recorrido por los diversos recursos proporcionados por NCSSFL y ACTFL, podemos afirmar que la CNV no se recoge de manera sistemática, si bien aparece en varias ocasiones en los ejemplos para los diferentes indicadores de aprendizaje. En el nivel principiante hemos encontrado que la kinésica, específicamente los gestos, se incluye como recurso estratégico para la comunicación. En todos los niveles aparecen referencias no verbales, de los cuales la mayoría pertenece al sistema cronémico, seguido por el proxémico y el kinésico. El paralenguaje, en cambio, es prácticamente inexistente. Además, hemos

comprobado que hay referencias explícitas a la CNV en general, no obstante, en ningún momento se explica en qué consiste, qué elementos la forman o cómo incluirla en los diferentes programas lingüísticos y educativos. En cuanto al objeto de estudio de esta tesis, podemos señalar que no hemos encontrado ninguna referencia explícita a los emblemas, aunque puede interpretarse que en las menciones a gestos propios de una cultura se refieren también a estos elementos.

Para concluir, conviene resaltar la necesidad de incluir de una manera sistemática y reflexionada los diferentes sistemas de comunicación a lo largo de los enfoques curriculares, pues de ellos se parte para la creación de programas, manuales y materiales didácticos. Como manifiesta Cestero (2017b), la ausencia de una base común es, probablemente, una de las razones por las que la CNV no se incluya dentro de un proceso de aprendizaje significativo en la mayoría de materiales didácticos hasta la fecha en el mercado (véase el apartado 2.3. *Metodología didáctica* para profundizar en este asunto).

## **2.2. La comunicación no verbal y los emblemas dentro de las competencias comunicativas**

En este apartado vamos a aproximarnos a la CNV desde el punto de vista de la competencia comunicativa, ya que el objetivo en ELE no es solo que aprendan los diferentes signos no verbales del español, sino que también sepan cómo, cuándo, dónde y con quién usarlos (e interpretarlos) adecuadamente de acuerdo a las reglas comunicativas de las diferentes comunidades de habla. De esta manera, este apartado nos sirve como prefacio e introducción del siguiente 2.3. *Metodología didáctica*, pues las diferentes competencias comunicativas deberán tenerse en cuenta a la hora de trabajar los signos no verbales dentro y fuera del aula para que nuestros estudiantes sean competentes *no verbalmente*.

Para este cometido vamos a comenzar por las competencias sociocultural, intercultural y global, pues en lo que a CNV se refiere, explican las diferencias culturales que existen en el resto de competencias comunicativas. De hecho, el manual de referencia *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L* de Santiago Guervós y Fernández González (2017) incluye la CNV como apartado dentro del capítulo dedicado a la competencia sociocultural. Consideramos apropiado incluir las tres, y no solo la intercultural, porque, por un lado, como Santiago Guervós y Fernández González (2017: 390) explican: “(...) si no somos competentes socioculturalmente en la lengua que aprendemos, no podremos ser competentes interculturalmente, es decir, la competencia sociocultural integra la

competencia intercultural”. Es decir, se entiende que lo sociocultural es conocimiento interno que permite manejar situaciones interculturales. Por otro lado, es interesante también conocer la visión que propone ACTFL para el desarrollo de unas habilidades interculturales que contribuyan a las relaciones internacionales, esto es, la competencia global.

Seguidamente, dedicamos un subapartado a las competencias sociolingüística, pragmática y discursiva, donde recogemos la CNV desde el punto de vista del uso e interpretación adecuada en la comunicación en español, y otro a la competencia lingüística, donde prestamos especial atención a la subcompetencia léxico-semántica. Por último, hablamos sobre la competencia estratégica. A lo largo de todas ellas ofreceremos ejemplos ilustrativos de signos no verbales que deberían tenerse en cuenta en el desarrollo de estas competencias.

### **2.2.1. Competencias sociocultural, intercultural y global**

A lo largo de las páginas que nos preceden hemos comprobado la importancia de la cultura en la CNV, no solo en los sistemas de CNV culturales (proxémica y cronémica), sino también en los primarios (paralenguaje y kinésica), pues los signos no verbales de todos ellos varían interculturalmente, e, incluso, intraculturalmente. De hecho, recordamos que Poyatos (2003: 68) define la CNV como “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua construcción” e incluye a los elementos no verbales como parte de los culturemas, los cuales son “cualquier poción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores” (Poyatos, 1994a: 37).

Por lo tanto, la CNV será un aspecto clave en la comunicación intercultural<sup>61</sup>, definida por Matsumoto y Takeuchi (1998: 1) como el intercambio de ideas, pensamientos, conceptos y emociones entre personas de diferentes culturas. Nikleva (2012: 166), por su parte, señala que la interculturalidad consiste en “una relación que se establece intencionadamente entre representantes de distintas culturas y se basa en el reconocimiento y en el respeto mutuo hacia sus distintos valores y formas de vida”. En este proceso de comunicación intercultural

---

<sup>61</sup> Es interesante que en un artículo divulgativo de BBC Mundo, “Diez cosas que los extranjeros encuentran difíciles de manejar cuando hacen negocios en América Latina” (Johanson, 2015), es decir, sobre la comunicación intercultural entre latinoamericanos y miembros de otras culturas, de los diez aspectos a los que se refieren, seis son elementos de la CNV.

es importante resaltar la unión indisoluble de lengua y cultura, pues, como señala Miquel López (2004: 513), los hablantes necesitan las reglas del código lingüístico pero también los principios que rigen el uso adecuado del mismo, es decir, los saberes, creencias e ideas acerca de la realidad y la lengua misma, los cuales pueden agruparse bajo el concepto de componente sociocultural, definido de la siguiente manera por esta autora:

El componente sociocultural –haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan– es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (Miquel López, 2004: 513)

Estos elementos culturales han recibido diferentes clasificaciones. Miquel y Sans (1992) establecieron la diferencia entre *Cultura con mayúscula*, *cultura con minúscula*<sup>62</sup> (o *cultura ‘a secas’*) y *kultura con k*. La primera se refiere a los productos legitimados (arte, literatura, folclore, tradiciones, música, etc.), así como los conocimientos históricos, geográficos o políticos de una sociedad; la segunda incluye los elementos cotidianos que permiten a los hablantes participar adecuadamente en las prácticas sociales; y la tercera se refiere a la cultura más marginal, restringida a las modas y a las minorías. Posteriormente, esta distinción evolucionó a *cultura legitimada*, *cultura esencial* y *cultura epidérmica*. Según Miquel López (2004: 516), de la primera clasificación podía inducirse que la más importante era la *Cultura con mayúscula*, cuando, en realidad, la más necesaria en las clases de ELE es la *cultura con minúscula*. Esta autora establece un símil entre la cultura y el tronco de un árbol, como mostramos en la siguiente Figura 9:

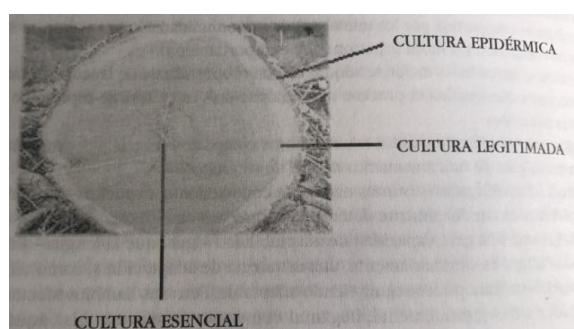


Figura 9. Símil entre la cultura y el tronco de un árbol. Fuente: Miquel López (2004)

La *cultura esencial* corresponde a la parte central del tronco, donde actúa como parte constituyente y savia que nutre el árbol, es decir, es la cultura con una relación directa con la lengua, “la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos,

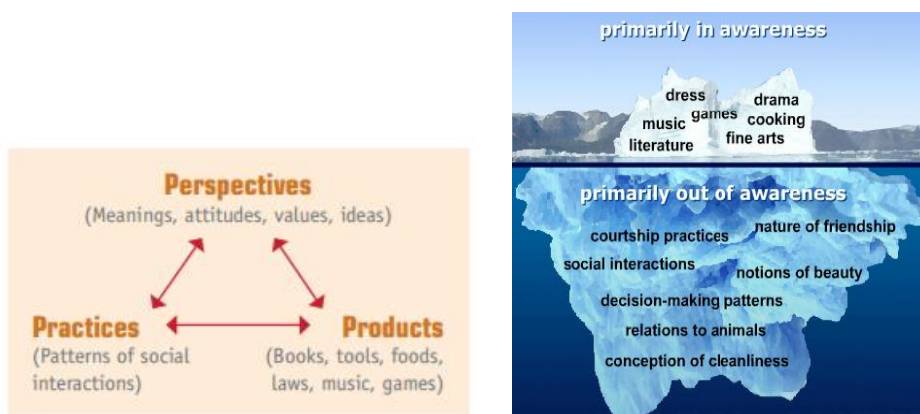
<sup>62</sup> La primera referencia a la distinción entre *Cultura con C mayúscula* y *cultura con c minúscula* la encontramos en Halverson (1985): *big C* vs. *little c*.

mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera” (Miquel López, 2004: 516). La *cultura legitimada* se encuentra en un anillo más lejano y puede cambiar más fácilmente que la anterior dependiendo de la época donde nos encontremos. Además, esta autora señala que, a diferencia de la *cultura esencial*, la *cultura legitimada* no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que han tenido acceso a ella. Por ello, sostiene que “así como la *cultura esencial* tiene que ser objeto ineludible del proceso de enseñanza-aprendizaje cualquiera sea el nivel en el que se trabaje, la *cultura legitimada* dependerá exclusivamente del tipo de estudiantes que tengamos, de sus necesidades y de su nivel de formación” (Miquel López, 2004: 516). La *cultura epidérmica*, por último, incluye los aspectos que difieren de lo denominado *estándar cultural* de la *cultura esencial*, es decir, son los usos y costumbres que no comparten todos los hablantes por razones sociolingüísticas como la zona geográfica o la edad. A este respecto, Miquel López (1999: 35-36) distingue entre *estándar cultural* y *dialectología cultural*. Según esta autora, los contenidos de la *cultura epidérmica* deberán formar parte de las clases de ELE en casos concretos, por ejemplo, incluyendo los elementos culturales específicos del lugar donde se esté estudiando.

Si bien es cierto que la CNV se puede considerar principalmente en la *cultura* y la *kultura*, o en la *cultura esencial* y la *epidérmica*, no podemos renunciar a la *Cultura* o *cultura legitimada* para explicar ciertos comportamientos no verbales, por ejemplo, la relación entre la cultura estadounidense de no contacto y el puritanismo o el origen del emblema donde se cruzan los dedos índice y corazón para pedir suerte y la tradición cristiana. De hecho, Miquel López (2004) apunta que algunos elementos de la *cultura legitimada* pueden traspasar la línea divisoria y formar parte de la *cultura esencial*, ya que “son productos que se han convertido en emblemas, en partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo que, lógicamente tendrán que transmitirse también en nuestras clases, pero no más allá de su valor simbólico” (Miquel López, 2004: 517).

Otra clasificación de los elementos constitutivos de la cultura es la establecida por ACTFL: *productos*, *prácticas* y *perspectivas*. Tal y como hemos mencionado anteriormente, las *prácticas* son patrones de comportamiento e interacción social; los *productos* son las creaciones tangibles o intangibles de una cultura en particular; y las *perspectivas* son los significados, actitudes, valores, creencias e ideas que subyacen en las *prácticas* y los *productos* de una sociedad y que representan su visión del mundo. La interacción de estos tres elementos puede entenderse con la metáfora del iceberg establecida por Hall (1976) y

reinterpretada por Weaver (1986), donde los productos y las prácticas están en la superficie y las perspectivas se encuentran sumergidas como origen y sustento de las anteriores (ACTFL, 2012: 34). Esto se puede relacionar directamente con lo que señala Miquel López (2004: 518) sobre la *cultura esencial*: “sería falaz creer que la cultura es fácilmente visible. La cultura esencial es muy opaca, aunque tiene algunas manifestaciones más visibles que otras (los símbolos más que las presuposiciones, por ejemplo)”. En las Figuras 10 y 11 podemos visualizar la concepción de cultura establecida por ACTFL y la metáfora del iceberg:



Figuras 10 y 11. Elementos constitutivos de la cultura establecidos por ACTFL y la metáfora del iceberg cultural. Fuente: ACTFL (2012).

Asimismo, Miquel López (2004), basándose en estudios antropológicos, sociolingüísticos y etnográficos, recoge los elementos que pueden considerarse como unidades de análisis cultural: los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las actuaciones y las presuposiciones, los cuales se interrelacionan en las interacciones comunicativas. Los símbolos son elementos que ofrecen información previa a la actuación lingüística y pueden ser opacos para personas de otras culturas, por ejemplo, el color negro simboliza el luto o un anillo de oro en el dedo anular simboliza el matrimonio. Las creencias son las supersticiones, los remedios, las ideas que se difunden y cualquier elemento que se imponga como fuerza de verdad entre las personas de una misma cultura, como que la manzanilla cura los problemas digestivos o que el martes es el día de la mala suerte. Los modos de clasificación son las organizaciones culturales que se producen en todos los aspectos de la realidad: el orden de los apellidos, las formas de medida, las calles, las partes del día, los momentos importantes del año, la organización de los géneros textuales, etc. Las actuaciones son la forma de comportarse de acuerdo a unas convenciones culturales, por ejemplo, usar los gestos apropiados para cada tipo de saludo, saber qué llevar al hospital

cuando visitamos a un recién nacido, saber que en una cena entre amigos el anfitrión servirá la comida a menos que dé permiso explícito a los invitados para que lo hagan, etc. Las presuposiciones, por último, son pautas inconscientes cuyo cumplimiento es esperado por los miembros de un grupo cultural, por ejemplo, suponemos que cuando nos ofrezcan más comida y no la aceptamos, habrá un segundo ofrecimiento, o que cuando nos den un regalo, no nos dirán qué es antes de abrirlo Miquel López (2004: 518-524).

Balboni (1999, *apud* Rodríguez Abella, 2004: 245-246), por su parte, propone varios criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de relacionarse con miembros de otras culturas. Estos modelos culturales que debemos observar son, en primer lugar, los valores culturales de fondo como el tiempo, la jerarquía o el poder. En segundo lugar, encontramos el uso del cuerpo, como la sonrisa, la mirada, expresiones de la cara o las extremidades, ruidos corporales o el espacio personal. En tercer lugar, el uso de objetos (la ropa, regalos, dinero, etc.). En cuarto lugar, la lengua (tono de voz, velocidad, superposición, registro formal/informal, etc.). En penúltimo lugar, las acciones comunicativas (cambiar de tema, defenderse, preguntar, interrumpir, etc.) y, por último, las situaciones comunicativas (diálogo, llamada telefónica, reunión, etc.)<sup>63</sup>.

Los elementos anteriores, tanto los propuestos por Miquel López (2004) como por Balboni (1999), interactúan en todos los miembros que comparten un mismo componente sociocultural y el hecho de llevarlos a cabo adecuadamente, o inadecuadamente de manera voluntaria, constituye la competencia sociocultural. Sin embargo, es importante señalar que, si bien cuando aprendemos una lengua nueva somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos con la lengua meta, no lo somos tanto de nuestro código cultural. Por ello, cuando nos comunicamos en una lengua extranjera, tendemos a trasladar nuestros comportamientos culturales, los cuales pueden entrar en conflicto con los de la lengua meta (Nikleva, 2012: 166). De hecho, como apuntan Hernández Sacristán (1999: 168) o Soler-Espiauba (2009: 220), los errores lingüísticos (que incluso pueden despertar el afán cooperativo) no son tan condenados como los culturales, los cuales causan prejuicios más graves que, por ejemplo, los errores gramaticales<sup>64</sup>. Por lo tanto, si existe un intercambio comunicativo intercultural entre personas con diferentes símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones o presuposiciones, es lógico apuntar a la posibilidad de que se produzca un choque cultural.

---

<sup>63</sup> Cabe señalar que con excepción de las situaciones comunicativas, el resto de elementos recogen ejemplos de CNV.

<sup>64</sup> Incluso, como señala Miquel López (2004), de un error cultural de una sola persona podemos prejuizar a todo un país.



El concepto de *choque cultural* fue acuñado por Oberg (1960), quien lo define como “ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social”. Numerosos autores (Matsumoto y Takeuchi, 1998: 11; Merino Jular, 2010: 74-78; Song, 2011: 7-8; Nikleva, 2012: 166; entre otros) hablan sobre las emociones que surgen a partir de un fallo en la comunicación intercultural, desde aceptación o resignación, pasando por impaciencia o tensión, hasta inseguridad, irritabilidad, desconfianza, miedo, resentimiento, frustración, ansiedad o, incluso, rechazo y hostilidad. Por lo tanto, como consecuencia lógica a ese choque surgen los malentendidos culturales. Es decir, en un intercambio intercultural, si llevamos a cabo un proceso interpretativo a través de las pautas y normas de nuestra cultura, nos arriesgamos a fallar y no responder adecuadamente a los estímulos de nuestro interlocutor.

A este respecto, Rodrigo Alsina (2000: 6) señala que los principales obstáculos de la comunicación intercultural son la sobregeneralización, la ignorancia, subdimensionar las diferencias y universalizar a partir de lo propio. Como consecuencia de los anteriores, como apunta Vivas Márquez (2006), podemos llegar a los estereotipos, es decir, el conjunto de características sobre un cierto grupo de personas con los que se lleva a cabo una simplificación de la realidad, y a los prejuicios, esto es, los juicios apriorísticos acerca de una persona o un grupo, sean estos positivos o negativos.

En relación con lo anterior, Meyer (1991) estableció tres niveles de comunicación intercultural: *monocultural*, *intercultural* y *transcultural*. En el nivel *monocultural*, el hablante se sitúa en la propia cultura, tomándola como referencia para interpretar la cultura extranjera. Aquí prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos. En el nivel *intercultural*, se sitúa entre las dos culturas, con recursos para compararlas y explicar las diferencias. En el nivel *transcultural*, se encuentra por encima de las culturas implicadas, con suficiente distancia para actuar de mediador entre ellas. Además de estos tres niveles, podemos considerar otro intermedio entre el monocultural y el intercultural, el *relativismo cultural*. Según Iglesias Casal (1998), en el relativismo cultural se sigue analizando la otra cultura desde la propia, pero desde la tolerancia y el respeto, sin considerar la cultura propia como superior, aunque falta la búsqueda de encuentro, como ejemplifica esta autora: “yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía” (Iglesias Casal, 1998: 11). Esto podría semejarse al *multiculturalismo* del que habla Baralo (2002: 152), donde dos grupos étnicos comparten un mismo espacio pero no hay mutua interacción. En la Figura 12 representamos los niveles de comunicación e intercambio cultural comentados.

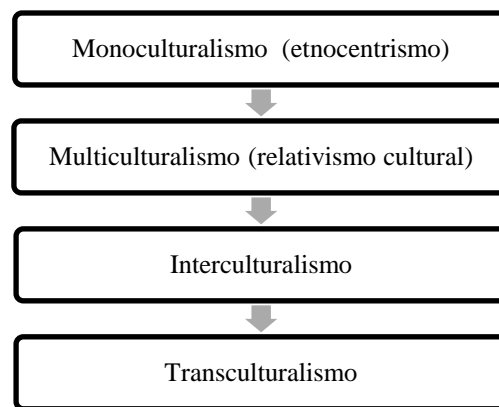


Figura 12. Niveles de comunicación intercultural. Adaptación de la propuesta de Meyer (1991)

A propósito de estos niveles de comunicación cultural, es interesante el estudio desarrollado por Bennett (1986) donde estableció un continuo llamado DMIS (*Developmental model of intercultural sensitivity*) para explicar la sensibilidad intercultural a la hora de relacionarse con personas de otras culturas. Este autor observó unos patrones determinados y predecibles para afrontar las diferencias culturales, las cuales se pueden dividir en seis etapas evolutivas clasificadas en dos estadios: *etnocéntrico* y *etnorelativo*. Dentro del primero, se encuentran las fases de *negación* (donde se niegan o ignoran las diferencias culturales), *defensa* (donde se reconocen las diferencias pero se observan desde una perspectiva negativa) y *minimización* (donde, a pesar de las diferencias, se da más importancia a las similitudes culturales). En el segundo, aparecen las etapas de *aceptación* (donde se aceptan y aprecian las diferencias culturales), *adaptación* (donde se ponen en el lugar del otro y se cambian los marcos de referencia para interactuar adecuadamente) e *integración* (donde se integran los elementos culturales extranjeros como partes del propio, es decir, se internaliza más de una manera cultural de concebir el mundo).

Posteriormente, este continuo fue revisado y modificado por Hammer y Bennett (1998) en el IDI (*Intercultural Development Inventory*). Este modelo considera dos estadios: el *monocultural* y el *intercultural*. Dentro del primero ocurren la *negación*, *polarización* y *minimización* y, en el segundo, la *aceptación* y la *adaptación*. Es decir, la fase de *defensa* de DMIS se sustituye en IDI por la *polarización* (donde la cultura extranjera puede verse negativamente como en la *defensa* pero también se puede considerar neutralmente o superior a la nativa) y la fase de *integración* se elimina. En las Figuras 13 y 14 podemos apreciar esquemáticamente estos dos modelos, para ahondar en ellos se recomienda profundizar en los estudios de estos autores (Bennet, 1986; Hammer y Bennet, 1998).

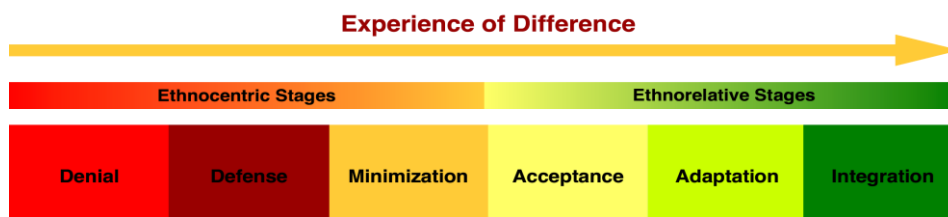


Figura 13. DMIS (Bennet, 1986)



Figura 14. IDI (Hammer y Bennet, 1998)

A partir de todas las nociones anteriores, se establece el concepto de competencia intercultural, la cual es definida por Meyer (1991, *apud* Oliveras, 2000: 38) de la siguiente manera:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Meyer, 1991, *apud* Oliveras, 2000: 38)

Debido a su gran importancia en las clases de lenguas extranjeras, esta competencia es recogida en todos los enfoques curriculares que hemos considerado en el apartado 2.1. *Enfoques curriculares* de este capítulo: el MCRE, el PCIC, NCSSFL y ACTFL:

Las destrezas y habilidades interculturales son la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con las personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de **intermediario cultural** entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y la capacidad de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2002: 99-101; énfasis nuestro)

La competencia intercultural (...) requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como **intermediario entre los miembros de diferentes culturas**, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto. (Instituto Cervantes, 2006 vol. 1: 448; énfasis nuestro)

Intercultural competence, therefore, is the demonstration of interaction between the use of language skills and cultural knowledge. (NCSSFL-ACTFL, 2014: 1) Students as adept learners understand diverse cultural perspectives and use appropriate socio-linguistic skills in order to function in diverse cultural and linguistic contexts (...) **bridging cultural differences** and using differing perspectives to increase innovation and the quality of work (ACTFL, 2011: 17; énfasis nuestro)

Observamos que todos los enfoques curriculares considerados incluyen el papel de intermediario cultural. El objetivo es que los estudiantes, en este caso de ELE, sean competentes interculturalmente, lo que no solo implica que sepan desarrollar un intercambio comunicativo con miembros de otras culturas satisfactoriamente, sino que también deben saber intermediar entre miembros de otras culturas, esto es, que lleguen al nivel transcultural de comunicación establecido por Meyer (1991). Liddicoat y Scarino (2013) van más allá y consideran este papel de intermediarios como una experiencia vital dentro de la diversidad cultural:

People who communicate in an additional language cannot be unreflective communicators, but rather need to become interculturalmediators interpreting the world for themselves and for others. Such people need to see the power of language in human life and its potential to limit or expand horizons. Language and culture interact to shape perceptions and understandings of the world and language learning is an invitation to reconsider what and how we perceive and understand, and the role of language and culture in this. This reconsidering allows the possibility of becoming an active participant in linguistic and cultural diversity. (Liddicoat y Scarino, 2013: 178)

Para poder desempeñar ese papel de mediador cultural, los estudiantes de una L2/LE deberán desarrollar su competencia intercultural, la cual es definida brevemente por los autores anteriores de la siguiente manera: “Intercultural competence means being aware that cultures are relative. That is, being aware that there is no one «normal» way of doing things, but that all behaviors are culturally variable” (Liddicoat y Scarino, 2013: 23). En el desarrollo de esta competencia, Liddicoat y Scarino (2013: 23-25) apuntan que son necesarios los siguientes procesos:

- Aceptar que las prácticas individuales están influenciadas por la cultura en la que se participa.
- Aceptar que no hay una sola manera de actuar correctamente.
- Valorar la propia cultura y otras culturas.
- Usar la lengua para explorar la cultura.
- Encontrar maneras personales de involucrarse en interacciones interculturales.
- Emplear el conocimiento cultural previo como recurso para aprender sobre nuevas culturas.
- Encontrar un estilo y una identidad cultural personal y propia.

En este punto, es importante hacer alusión a la distinción que se establece entre competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural. Byram (1997) explica que la diferencia se encuentra en que la competencia intercultural se lleva a cabo en la lengua nativa, mientras que la competencia comunicativa intercultural se produce en la lengua extranjera o segunda lengua. Como podemos apreciar en las citas de los enfoques curriculares anteriores, la competencia intercultural también incluye la comunicación en la lengua meta, por lo que seguiremos esa opción y emplearemos ambas como sinónimos.

Lussier et al. (2007: 25-26) consideran que esta competencia puede estudiarse, a partir de las competencias generales establecidas por el MCRE (2002), desde tres dimensiones: saber, saber hacer y saber ser. El *saber* (conocimiento declarativo) se divide en el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural, la cual se entiende como el conocimiento y comprensión de las diferentes culturas junto con la toma de conciencia sobre las mismas. Dentro del conocimiento sociocultural, como hemos recogido en el anterior apartado 2.1. *Enfoques curriculares*, se incluyen explícitamente, entre otros, el lenguaje corporal (kinésica y proxémica) y la puntualidad como convención social (cronémica social). El *saber hacer* incluye las destrezas y habilidades interculturales. Es decir, saber establecer contacto con personas de otras culturas a través de estrategias y sensibilización cultural que no solo permitan interactuar sino también actuar como intermediarios culturales. El *saber ser*, denominado frecuentemente como competencia existencial, abarca las actitudes de apertura e interés a nuevas culturas, la voluntad y la capacidad de relativizar la perspectiva cultural y distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

En relación con lo anterior, Vilà (2003: 3), a partir del modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen (1998), entiende esta competencia basada en tres tipos de subcompetencias: *cognitiva*, la cual comprende el conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales; *afectiva*, donde se incluyen las actitudes y los valores hacia las otras culturas, y se desarrolla la empatía y la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas; y *comportamental*, donde se produce el contacto intercultural, se identifican y usan estrategias interculturales, y se evidencia una adaptación de la conducta a la situación y al contexto. En esta última consideramos que podrían incluirse también las habilidades necesarias para llevar a cabo el papel de intermediario cultural.

De esta manera, en lo que respecta a la CNV en ELE, los estudiantes deberán adquirir una serie de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que reflejen, en primer lugar,

el conocimiento no verbal del español y los valores culturales que poseen los signos no verbales, así como la capacidad de ponerlos en práctica en la comunicación; en segundo lugar, las actitudes positivas hacia estos signos no verbales de manera que se eviten situaciones incómodas o desagradables, prejuicios y estereotipos; y, en tercer lugar, las estrategias para poder establecer diferencias entre culturas y actuar como mediadores culturales ante malentendidos producidos por la CNV. En los apartados 2.3. *Metodología didáctica* y 2.4. *La evaluación* de este capítulo abordaremos cómo trabajar y evaluar la CNV en estas competencias en el aula de ELE.

Por último, además de las competencias sociocultural y (comunicativa) intercultural, ACTFL (2014) da un paso más allá e introduce el concepto de *competencia global*, la cual es definida como la habilidad de colaboración intercultural a través de una comunicación en la lengua meta. Esta comunicación debe producirse con conciencia, sensibilidad, empatía y conocimiento de las perspectivas de los otros sin establecer prejuicios, estando alerta de las diferencias culturales y adquiriendo progresivamente nuevos conocimientos de las perspectivas, productos y prácticas de otras culturas. Para ello, se aplica un conocimiento interdisciplinar que permite establecer relaciones en ámbitos globales como la economía, la diplomacia o la defensa. En esta competencia será muy importante la CNV puesto que, como hemos recogido en el apartado 1.1. *La comunicación no verbal*, existen maneras específicas de llevar a cabo determinados actos a la hora de hacer negocios en según qué culturas (véase, por ejemplo, el subapartado 1.1.4.2.3. *Diferencias culturales kinésicas*), las cuales pueden ser determinantes para que se produzcan relaciones internacionales satisfactorias. En relación con lo anterior y para concluir, el Consejo de Europa (2016) aglutina 20 competencias bajo el concepto de *Competencias para una cultura democrática*, las cuales deben ser adquiridas por los aprendientes para participar de manera efectiva en intercambios democráticos y pacíficos en una sociedad diversa y democrática, bajo un modelo que “will be used to inform educational decision making and planning, helping educational systems to be harnessed for the preparation of learners for life as competent democratic citizens” (Consejo de Europa, 2016: 9).

Concluimos este apartado señalando que hemos repasado ampliamente las teorías relacionadas con las competencias culturales, desde los enfoques más clásicos hasta la concepción actual de competencia global, porque considerábamos importante explicar detenidamente todos los elementos implicados en el aprendizaje de la cultura de una L2/LE para, así, poder entender las habilidades involucradas en la competencia no verbal. Como se verá más adelante, los presupuestos de la competencia intercultural serán de los que

partiremos para fundamentar la metodología didáctica y la evaluación de los signos no verbales.

### **2.2.2. Competencias sociolingüística, pragmática y discursiva**

La competencia sociolingüística se concibe como las habilidades y estrategias para comunicarse en diferentes contextos de uso de acuerdo con factores variables como el tema, el canal, los interlocutores (edad, sexo, nivel educativo, jerarquía, etc.) o el grado de formalidad, entre otros. La competencia pragmática, por su parte, se entiende como la capacidad para llevar a cabo adecuadamente intercambios comunicativos a través de los recursos lingüísticos disponibles para expresar las diferentes funciones comunicativas según el contexto. La competencia discursiva, por último, atañe la capacidad de producir e interpretar textos en diferentes situaciones comunicativas de acuerdo a los rasgos de los géneros discursivos propios de una comunidad de habla. El MCRE (Consejo de Europa, 2002) concibe la competencia discursiva, junto con las competencias funcional y organizativa, como parte de la competencia pragmática. Esta inclusión guarda sentido teniendo en cuenta que, como señala Gutiérrez Ordoñez (2004: 547), la pragmática colabora con el análisis del discurso en el campo de análisis de la conversación, sobre lo cual apunta lo siguiente:

Bajo este campo agrupamos un conjunto de actos comunicativos en los que dos o más sujetos hablantes intercambian mensajes alternando sus funciones de emisor y receptor de forma libre y espontánea en unas coordenadas de simultaneidad (al menos temporal). Al realizarse en coordenadas de simultaneidad existen factores comunicativos que cobran una importancia en la conversación. La interacción es constante, con lo que significa la flexibilidad de cambios temáticos, así como de influencia de factores paralingüísticos, cinésicos y proxémicos. (Gutiérrez Ordoñez, 2004: 547)

Observamos que este autor se refiere explícitamente a la importancia del paralenguaje, la kinésica y la proxémica en la conversación. Además, como veremos en este apartado, la cronémica interaccional desempeña un papel muy importante en la conversación, ya que es el sistema que rige las reglas de turnos de palabra.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, las competencias sociolingüística, pragmática y discursiva están totalmente relacionadas con las competencias sociocultural e intercultural, pues como Miquel López (2004: 524) apunta, “el componente sociocultural sólo es observable en el discurso, en la comunicación, por tanto, en manifestaciones, enunciados o actos de habla contextualizados”. De esta manera, es muy probable que muchos errores pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos sean consecuencia de la transferencia cultural, y en ellos pueden intervenir los signos no verbales. Además, esta autora también considera

que “tomar como unidad de análisis los actos de habla nos ilumina sobre una serie de aspectos socioculturales, absolutamente relevantes para el éxito comunicativo” (Miquel López, 2004: 528). Por lo tanto, como parte de la competencia pragmática, los estudiantes deberán aprender a usar e interpretar correctamente el significado de los signos no verbales en los diferentes actos de habla. Además de descodificar el significado de estos signos, también es importante llevar a cabo los procesos inferenciales que permitan interpretar la intención comunicativa del hablante. Presentamos seguidamente algunos ejemplos a este respecto.

El emblema /hambre/ puede llevar a cabo un acto de habla asertivo para informar simplemente de que se tiene hambre, pero también un acto de habla directivo para pedir al interlocutor comida o convencerle para salir a comer. Estos dos últimos, pues, son actos de habla indirectos donde su significado se encontrará implícitamente. Por ello, será muy importante que en el aula de ELE se trabaje con las implicaturas que pueden desarrollar los signos no verbales del español. En este punto, es importante establecer la diferencia establecida por Hall y Hall (1990) entre culturas de contexto alto (japoneses, árabes y mediterráneos), donde en los intercambios comunicativos hay mucha información implícita, y culturas de contexto bajo (americanos–estadounidenses y canadienses–, alemanes, suizos y escandinavos), donde la información se presenta explícitamente con más frecuencia. A este respecto, comentan el siguiente choque cultural:

Americans are often uncomfortable with indirectness and sometimes miss nonverbal cues: subtle shifts in voice; slight, almost imperceptible changes in body posture or breathing. This failure to perceive or understand nonverbal clues means that Americans often miss a build-up of tension in people such as French, and, as a consequence, fail to realize that something is wrong until a crisis develops. (Hall y Hall, 1990: 146)

En la cita de estos autores, advertimos que mencionan explícitamente signos no verbales como la voz, la respiración y las posturas, las cuales actúan como implicaturas en los actos comunicativos. Por ello, y retomando el ejemplo de /hambre/, será importante que los estudiantes de ELE de culturas de contexto bajo (pues los hispanohablantes pertenecen a la categoría de contexto alto), sepan interpretar que ese emblema no solo puede informar de que se tiene hambre, sino que es posible que indirectamente se esté pidiendo que se nos ofrezca comida, cocinar, salir a comer, etc.

Además de los gestos emblemáticos, encontramos posibles errores pragmáticos en signos no verbales paralingüísticos como es el caso del silencio, ya que, como hemos recogido en el subapartado *1.1.4.1. Paralenguaje*, en China puede tener la función comunicativa de rechazar una oferta, es decir, con este signo no verbal se lleva a cabo implícitamente el



rechazo, mientras que en español el silencio en esa situación podría malinterpretarse, por lo que se prefieren rechazos más explícitos (teniendo en cuenta, por supuesto, la cortesía<sup>65</sup> estratégica como mecanismo de atenuación del impacto de rechazar una petición). Otro ejemplo lo encontramos en las cualidades físicas o primarias, como la entonación que necesitan las preguntas en español, donde se producen frecuentes errores pragmáticos en los estudiantes anglohablantes de ELE. En español, para distinguir si la secuencia verbal ‘Belén y Laura están casadas’ cumple la función comunicativa de afirmar (*Belén y Laura están casadas*) o preguntar (*¿Belén y Laura están casadas?*), en el segundo caso es necesaria una entonación ascendente al final de la oración. En inglés, en cambio, esta entonación no es necesaria, pues las preguntas se detectan mediante mecanismos verbales: *Belén and Laura are married* frente a *Are Belén and Laura married?*. Debido a esa diferencia paralingüística, es frecuente que hispanohablantes interpreten como afirmaciones lo que angloparlantes pretenden que sean preguntas<sup>66</sup>.

Otro concepto muy importante que debe tenerse en cuenta es la jerarquía entre los interlocutores, la cual puede analizarse desde un punto de vista pragmático y sociolingüístico, pues, como parte del componente diafásico, la relación entre los interlocutores marcará, si ofrecemos como ejemplo signos no verbales, el tipo de gestos, las maneras y el contacto corporal en los saludos, despedidas o presentaciones. Será imprescindible conocer también los signos no verbales adecuados en cada registro y contexto comunicativo. Por ejemplo, como recogíamos en el subapartado 1.1.4.2.3. *Diferencias culturales kinésicas*, en las clases de ELE se deberán trabajar con las diferentes posturas adecuadas para cada situación: en Estados Unidos la postura de estar sentado en clase es más relajada que en España, lo que puede ser interpretado por españoles como falta de interés y aburrimiento. Además, como hemos reflejado para los emblemas en el subapartado 1.2.3. *Aproximación sociolingüística*, la edad y el sexo también pueden ser factores de variabilidad, por lo que el componente diastrático deberá tenerse en cuenta a la hora de trabajar los signos no verbales en el aula. Por ejemplo, un estudiante japonés deberá aprender que el emblema /beber/ en español puede ser realizado tanto por hombres como por mujeres, ya que, como hemos recogido en el subapartado 1.2.4. *Aproximación*

---

<sup>65</sup> A propósito de la cortesía, en una escala con descriptores para evaluar la cortesía en los niveles A1 y C1, Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escaego (2012) introducen funciones donde cabría considerar elementos no verbales: “expresar alegría y satisfacción”, “saludar y responder a un saludo” o “indicar que se sigue el relato con interés”. Bordón (2009: 48), por su parte, considera que para la evaluación de la competencia sociolingüística se debe tener en cuenta, junto con el uso apropiado de tú/used y las normas de cortesía, “reconocer y saber utilizar lenguaje no verbal como besos y apretones de manos en saludos, despedidas y presentaciones”.

<sup>66</sup> Véase el subapartado referido en el comienzo de este párrafo para encontrar más diferencias culturales paralingüísticas que podrían afectar a la competencia pragmática.

*contrastiva*, el emblema con el mismo significado en Japón es mayoritariamente empleado por hombres, de hecho, un hablante nativo de esta lengua señaló que si una mujer lo usara, sonaría como “*man talking*”; o que el emblema /te voy a dar/ puede adquirir un tono jocoso si se realiza entre adultos en lugar de dirigido a niños.

Es evidente, pues, la relevancia de los signos no verbales en la competencia sociolingüística. Granville (2011: 30), de hecho, relaciona directamente esta competencia con elementos de la CNV:

Sociolinguistic Competence refers to the mastery of cultural rules of use of the language and rules of discourse. With respect to cultural rules of use, the emphasis is on appropriateness of communicative acts and the naturalness of speech within given socio-cultural contexts (i.e. **kinesics, proxemics and prosodics**). With respect to the rules of discourse, the focus is on **expressiveness using paralinguistic communication (gestures and mimical effects)**, and the rules of cohesion (the linking of utterances) and coherence (the logical sequencing of ideas). (Granville, 2011: 30; énfasis nuestro)

Por último, como hemos señalado anteriormente, en la competencia discursiva cobra una gran importancia la cronémica interaccional, pues es el sistema de CNV donde se enmarcan las reglas para establecer los turnos de palabra, los cuales pueden experimentar diferencias culturales. De hecho, en el apartado 2.1. *Enfoques curriculares*, hemos comprobado que tanto el MCRE como NCSFFL y ACFL incluyen los turnos de palabra como elemento discursivo que debe trabajarse en las clases de lenguas extranjeras. Bordón (2009), en este sentido, considera que para evaluar la competencia discursiva, además de entender y expresar relaciones del discurso, es necesario saber iniciar, mantener y concluir la conversación, en donde incluye los turnos de intervención.

Además de la cronémica interaccional, en la competencia discursiva también serán importantes otros signos no verbales como los marcadiscursos y reguladores, esto es, los elementos kinésicos que regulan los intercambios comunicativos, por ejemplo, el gesto donde se mueve la cabeza verticalmente para indicar que se está siguiendo el discurso del interlocutor; o signos paralingüísticos como los elementos cuasiléxicos (o alternantes cuasiléxicos) que actúan con un valor regulador interactivo, por ejemplo, los signos para expresar acuerdo *Hm* o *aha* en español, ya que recordamos que otras culturas presentan signos diferentes con esta misma función: *Mm, Ha, Mha* (Cestero, 2017: 1062); o signos proxémicos como establecer contacto corporal en el intercambio comunicativo, por ejemplo, cuando se toca el hombro del interlocutor para expresar apoyo o consuelo ante lo que está expresando.

### 2.2.3. Competencia lingüística

La competencia lingüística se ha asociado tradicionalmente con la competencia gramatical, pero también se ha concebido desde una perspectiva más abarcadora, donde se incluyen otras subcompetencias. De hecho, el MCRE divide la competencia lingüística en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Para el propósito que nos atañe, vamos a considerar las competencias gramatical, fónica y léxico-semántica.

En cuanto a la competencia gramatical, recordamos que el PCIC incluye, como parte de deixis *ad oculos* el siguiente caso: *Ha sido él* [señalando, él está presente] (Instituto Cervantes, vol. 1. A1-A2: 120). A pesar de que sea el único ejemplo de CNV en todo el inventario de *Gramática*, nos invita a tener en cuenta este tipo de gestos deícticos como parte de la competencia gramatical, ya que actúan como mecanismos exofóricos para aludir a pronombres extralingüísticos. Siguiendo en esta misma línea, también podrán considerarse dentro de esta competencia los gestos *marcatiempos* para referirse al presente, al pasado o al futuro, así como los *marcaespacios* para referirse al tamaño, por ejemplo, asociándolos a determinados morfemas como parte de la subcompetencia morfológica: *pequeñito* o *pequeñísimo* frente a *gradísimo* o *grandote* con los correspondientes gestos para representar los tamaños asociados a esos morfemas.

Respecto a la competencia fónica, será importante tenerla en cuenta desde el punto de vista paralingüístico. La relación entre paralenguaje y el componente fónico ha sido estudiada por autores como Gimson y Cruttenden (1962, 1994), Jones (1967), Pike (1972) y O'Connor (1973), entre otros. Crystal y Quirk (1964: 10), de hecho, hablan de “fonología no verbal”. Recordamos que el PCIC recoge como parte del inventario de *Pronunciación y prosodia* los elementos paralingüísticos siguientes: vocal de duda (*eee...*), consonante de duda nasal (*mmm...*), demostrativos desemantizados y alargamientos (*esto: este:*), marcadores discursivos a veces alargados (*pues, bueno*) e interjecciones leves (*¡a:!*) (Instituto Cervantes, vol. 1. A1-A2: 176). En el apartado sobre los valores modales de la entonación y los elementos suprasegmentales del inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, aparecen patrones entonativos para las funciones modales de los tonemas ascendentes y descendentes, pronunciación enfática y alargamientos fónicos (Instituto Cervantes, vol. 1. A1-A2: 264; vol.2. B1-B2: 301; vol. 3. C1-C2: 287). Es decir, se incluyen mecanismos fónicos del paralenguaje para expresar ciertas funciones comunicativas. Por lo tanto, ser competente fónicamente también deberá incluir ser competente paralingüísticamente.

La competencia léxico-semántica, por último, deberá considerarse a la hora de enseñar los emblemas y las unidades léxicas asociadas a ellos. Para este propósito, deberán tenerse en cuenta los campos semánticos y las relaciones paradigmáticas que se establecen entre los diferentes exponentes lingüísticos de cada emblema. En relación con las teorías cognitivas sobre el léxico, Santiago Guervós y Fernández González (2017), señalan que la configuración del lexicón mental de la lengua materna se basa en la experiencia con el mundo que rodea a los hablantes, por lo que, para aprender el léxico de una L2/LE, no es suficiente etiquetar nuevamente el mundo con palabras distintas, ya que la lexicalización y segmentación que se produce en cada lengua y cultura puede ser diferente. Esto mismo puede ocurrir en los gestos emblemáticos: no bastará con etiquetar los emblemas maternos con los exponentes lingüísticos equivalentes en la L2/LE, pues es probable que existan conceptos que se hayan emblematizado en la lengua materna pero no en la lengua meta, que esta última tenga emblemas para conceptos no emblematizados en la lengua materna, que el mismo concepto se haya emblematizado pero con una forma diferente, etc. Por ello, nuestra propuesta de taxonomía contrastiva (véase el subapartado 1.2.4.2. *Propuesta taxonómica*) será muy útil para trabajar la competencia léxico-semántica en relación con los emblemas y sus exponentes lingüísticos en la lengua materna y la L2/LE. Además, las teorías desarrolladas sobre el aprendizaje del léxico y la configuración del lexicón mental deberán aprovecharse para estudiar el aprendizaje de los emblemas, así como para fundamentar la metodología didáctica para llevar a cabo su enseñanza. Dada la importancia del componente léxico-semántico en el aprendizaje de los estos gestos, profundizaremos en este asunto en el capítulo 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*.

#### **2.2.4. Competencia estratégica**

El principal objetivo en este apartado es concebir la CNV dentro de la competencia estratégica, algo que no se ha realizado de manera sistemática hasta ahora. Una de las clasificaciones más utilizadas para las estrategias es la que tiene en cuenta estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Cohen (2011) propone estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua. En estas últimas incluye estrategias de recuperación, práctica, copia y compensación, y comunicación. Las estrategias también se han dividido por la función que desempeñan: metacognitivas, cognitivas, sociales y afectivas (Cohen, 2011). Fernández López (2004) resume muy acertadamente en qué consisten las anteriores:

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, lo que lleva a preparar y controlar las situaciones de aprendizaje y poder evaluarlas. Las estrategias cognitivas

operan directamente sobre los datos recibidos y conllevan la puesta en práctica de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información. Las estrategias sociales y afectivas implican la interacción y la cooperación para favorecer el aprendizaje y el control de la dimensión afectiva. (Fernández López, 2004: 426)

En esta línea, Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje en directas (cognitivas, donde también añade de memoria y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, sociales y afectivas). Las estrategias también se han clasificado por otras variables como la edad, el nivel de lengua, el tipo de lengua y cultura, el sexo, las destrezas lingüísticas, etc. Como señalan Fernández López (2004) y Cohen (2011), a veces es difícil situar una estrategia solo dentro de una categoría, ya sea en la distinción aprendizaje-comunicación, puesto que hay estrategias que activan la comunicación y al mismo tiempo sirven para aprender, ya sea dentro de las diferentes estrategias de aprendizaje (por ejemplo, resumir un texto puede ser una estrategia metacognitiva—si se entiende como parte de la planificación del aprendizaje, o cognitiva—si se concibe como el proceso de reconceptualización en un nivel de abstracción más alto del texto). Para el propósito de este trabajo no vamos a profundizar en estos niveles de análisis, sino que trataremos de ofrecer una visión ordenada de la relación entre la CNV y la competencia estratégica.

Antes de entrar en materia, es importante plantear que la CNV y la competencia estratégica deben estudiarse desde dos perspectivas: por un lado, la CNV como estrategia para el aprendizaje y la comunicación, es decir, el papel estratégico de los signos no verbales para aprender y comunicar otros elementos de la lengua; y, por otro lado, las estrategias que deben emplearse para un aprendizaje y comunicación efectiva de la CNV. El alcance de esta tesis impide realizar un estudio exhaustivo, completo y sistemático que recoja las estrategias para los signos no verbales de todos los sistemas de CNV. Por ello, en el subapartado 5.3. *Metodología didáctica* del capítulo 5 elaboraremos una propuesta donde incluiremos estrategias cognitivas, metacognificas, sociales y afectivas que contribuyan y posibiliten el aprendizaje y la comunicación de los emblemas. A continuación, tratamos la primera perspectiva planteada, la CNV como elemento estratégico para contribuir con el aprendizaje y con la comunicación de la lengua.

Son varias las referencias a signos no verbales encontradas en los trabajos principales sobre competencia estratégica en L2/LE. Respecto a estrategias para el aprendizaje, Oxford (1990: 19), autora referente en el campo, incluye el uso de mímica y gestos como estrategia de aprendizaje directa de compensación para suplir las limitaciones y carencias en la oralidad o escritura. Como estrategia de aprendizaje directa memorística propone la unión de lo verbal con estímulos visuales, los cuales pueden tratarse de imágenes o gestos.

Asimismo, señala que pueden emplearse estímulos del oído, del movimiento o del tacto: “While many language learners benefit from visual imagery, others have aural (sound-oriented), kinesthetic (motion-oriented) or tactile (touch-oriented) learning style preferences and therefore benefit from linking verbal material with sound, motion or touch” (Oxford, 1990: 40). Además, como estrategia de compensación incluye *guessing intelligently*, la cual divide en el uso de *linguistic clues*, lo que podemos traducir como *pistas lingüísticas*, y el uso de otro tipo de pistas (*other clues*) (Oxford, 1990: 91). En estas últimas, propone una actividad donde a través de unas ilustraciones sin ninguna información verbal, se debe utilizar la imaginación y describir qué está sucediendo a través de la CNV presente en las imágenes (por ejemplo, dos personas se están saludando) (Oxford, 1990: 113).

En relación con las orientaciones de Oxford donde se propone el uso de gestos como estrategia memorística de contenidos verbales, encontramos la *Respuesta física total* (Asher, 1977, 2011), teoría que sostiene que una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora, es decir, que la adquisición de las habilidades en la lengua extranjera puede potenciarse si el profesor estimula el sistema kinestésico-sensorial de los estudiantes. No se han encontrado estudios que prueben la efectividad de esta teoría, de hecho, Macedonia y von Kriegstein (2012: 395) señalan a este respecto que Asher nunca pudo confirmar empíricamente sus hipótesis. No obstante, sí se han llevado a cabo diferentes investigaciones donde se ha demostrado que la presentación de vocabulario junto con estímulos gestuales beneficia la retención a corto y largo plazo. Presentamos a continuación las investigaciones principales en este campo.

En los años 80 (Engelkamp y Krumnacker, 1980; Cohen, 1981; Saltz y Donnenwerthloan, 1981) comenzaron los estudios donde se comparaba a sujetos que estudiaban las palabras solo a través de la lectura o comprensión oral (VT: *verbal task*) con sujetos que, además del componente verbal, debían producir gestos que ilustraran el significado del vocabulario (SPT: *self-performed task*). Aunque en estas investigaciones no se especifica qué tipo de gestos son los que se producían, de las explicaciones entendemos que se refieren a ilustradores como pictografías, kinetografías, marcaespacios, deícticos, etc. Estos estudios demostraron que el SPT producía un efecto superior en la memoria, denominado *enactment effect* (el cual podríamos traducir como *efecto representacional*) (Engelkamp y Krumnacker, 1980) o *SPT effect* (Cohen, 1981). Estos estudios fueron posteriormente replicados por diferentes autores en diferentes contextos lingüísticos y poblaciones, donde

siguieron resultando significativos (Cohen y Stewart, 1982; Bäckman y Nilsson, 1984; Helstrup, 1984; Kausler et al., 1986; Feyereisen, 2009).

Además de la producción por parte de los estudiantes, también se ha demostrado que si el nuevo vocabulario se presenta con gestos, se retiene más en la memoria que si se hace sin ellos. Kelly, McDevitt y Esch (2009) compararon la retención del léxico en tres grupos: en el primero se presentaba solo el componente verbal, en el segundo aparecía con gestos a los que denominan *congruentes* (y que tras consultar el estudio son ilustradores), y en el tercer grupo se incorporaba con gestos *no congruentes* (es decir, gestos aleatorios sin ninguna relación con el componente verbal). Tras un análisis estadístico, observaron que los gestos *congruentes* producían mejor memorización que cuando solo aparecía en componente verbal, mientras que los *no congruentes*, por el contrario, producían peor retención que solo el componente verbal. Este estudio demostró que la acción motora no es suficiente para una mejor memorización del léxico, sino que debe haber una relación significativa entre los gestos y las unidades léxicas.

En esta misma línea, Macedonia, Muller y Friederici (2011) compararon la retención del léxico con gestos icónicos (los cuales corresponden también a ilustradores) y con los que denominaron *meaningless gestures*, es decir, gestos sin significado que asignaron aleatoriamente. Como en el estudio anterior, comprobaron que los icónicos producían una retención mayor que los que no tenían significado, es decir, los gestos solo contribuyen a una mejor memorización si la imagen motora coincide con una representación mental del concepto semántico. Además, observaron la diferente actividad cerebral que ambos gestos producían: “recognition of words encoded with iconic gestures triggered an activation pattern involving premotor cortices, whereas recognition of words encoded in the presence of meaningless gestures activated a network for cognitive control” (Macedonia, Muller y Friederici, 2011: 995).

Asimismo, los gestos también pueden aparecer como estrategia por parte del profesor para favorecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Algunos estudios que han analizado el discurso del profesor, denominado *foreigner talk* (Adams, 1998) o *teacher talk* (Henzl, 1979; Barnett, 1983; Allen, 2000; Lazaraton, 2004), señalan que en el aula incrementa el uso de gestos icónicos y deícticos, así como de lo que denominan “more rhythmic, beat-like movements” (Gullberg, 1998; Allen, 2000). Respecto al papel del profesor, Steele (2010) recoge una serie de funciones que puede desempeñar su CNV como estrategia afectiva: mostrar actitudes acerca de los logros de los estudiantes (Hughes, 1981), mostrar simpatía y amabilidad (Lyons, 1977), expresar preocupación e interés por los

alumnos (Brooks y Wilson, 1978) y mostrar credibilidad (Karr y Beatty, 1979; Woolfolk y Brooks, 1983). Para profundizar en el papel del profesor respecto al componente estratégico, se recomienda leer el trabajo de Oxford (1990: 222-223).

En cuanto a las estrategias de comunicación, Cohen (2011: 15-16), otro de los autores referentes en este campo, recomienda lo siguiente: “using fillers (such as *uh* and *uhm*) when pausing while speaking” y “use facial expressions or gestures in an effort to communicate and to create more time to think”. Es decir, propone elementos paralingüísticos y kinésicos como estrategia compensatoria de las pausas causadas por deficiencias lingüísticas. Faerch y Kasper (1983: 58), por su parte, dentro de las estrategias de realización compensatorias no cooperativas extralingüísticas incluyen los gestos. Además, en las cooperativas hacen alusión a la petición directa e indirecta. En la indirecta, aunque no lo mencionen explícitamente, se pueden incluir gestos faciales para mostrar que no se ha entendido algo. Fernández López (2004: 588-589), en estrategias de producción e interacción oral, menciona señalar cuándo una palabra no está disponible y utilizar gestos interrogativos cuando se duda de la corrección o adecuación de una palabra. Esta autora, en la comprensión de mensajes orales, señala que “se requiere una atención especial a los datos concretos que se van a comparar con la ayuda de los diferentes elementos paralingüísticos y extralingüísticos (imágenes, mapa formal de un texto, entonación, gestos, tono, etc.)” (Fernández López, 2004: 588).

En este sentido, algunos autores sostienen que los hablantes extranjeros producen más gestos en la L2/LE que en su lengua nativa (Sainsbury y Wood, 1997; Gullberg, 1998; Nobe, 2001; Hadar, Dar y Teitelman, 2002; Sherman y Nicoladis, 2004; Yoshioka, 2005), lo cual ha sido explicado como estrategia de compensación en la comunicación. En este punto, es importante aclarar que, aunque en las primeras definiciones de estrategias de comunicación se pensaba que estas solo se activaban como consecuencia de un problema o deficiencia comunicativa, hoy en día se entiende que para que todo aprendizaje y uso de la lengua son necesarias una serie de estrategias. De hecho, esto no solo se aplica a los aprendices de un L2/LE, sino que, como sostienen Cohen y Macaro (2007: 209): “interlocutors have to use strategies for maintaining discourse and gaining time to think in actual communication”. Fernández López (2004) señala lo siguiente:

Cualquier tarea, objetivo, problema –en sentido amplio– que se plantee en el uso de la lengua, tanto por aprendices como por usuarios, requiere del uso de estrategias que ayuden a movilizar todos los recursos disponibles (lingüísticos, contextuales, de conocimientos del mundo, de la propia experiencia, de la propia personalidad) para cumplir la meta comunicativa, y esto en toda comunicación y en las diferentes fases de su aprendizaje. (Fernández López, 2004: 583)



Según lo que sostiene esta autora, podemos señalar que ese mayor uso de gestos en la L2/LE no debe entenderse solo como una estrategia de compensación, sino que también puede ser fruto de otras funciones como el refuerzo, el apoyo o la corroboración del contenido verbal. No obstante, como apunta Gullberg (2006), hay muy pocos estudios empíricos que analicen el papel de los gestos en la comunicación de las L2/LE. Esta autora encontró que los aprendices utilizan gestos para compensar deficiencias léxicas y gramaticales, así como para lidiar con problemas relacionados con la fluidez en el discurso, aunque no especifica qué tipo de gestos son los que se emplean (Gullberg, 1998).

De esta manera, observamos que, tanto en estrategias de comunicación como de aprendizaje, el sistema de CNV más citado en las fuentes consultadas es el kinésico y, dentro de él, los gestos. Aunque en la mayoría de los casos no se especifica qué tipo de gestos son los que aparecen, entendemos que en la mayoría de los casos se refieren a ilustradores (marcadiscursos, marcaespacios, marcatiempos, deícticos, pictografías, kinetografías, kinefonografías, ideografías, marcasucesos e identificadores), ya que son los que están directamente unidos al componente verbal y cuya función principal es ilustrar y reforzar lo que se dice. De hecho, recordamos que Ekman y Friesen (1969) señalaban que se emplean intencionadamente para ayudar a la comunicación, por ejemplo, cuando se señala un objeto si no sabemos cómo nombrarlo, como cuando se expresa el tamaño o la distancia. Además, es posible que se traten también de muestras de estados afectivos (Ekman y Friesen, 1969) o exteriorizadores (Poyatos 1994a) en los casos en los que se utilicen gestos como estrategia para mostrar que no se está entendiendo algo, que se está perdido en la comunicación o para expresar un estado emocional respecto a lo que el interlocutor está diciendo.

En este punto y para concluir con la labor de la CNV como estrategia comunicativa, es importante reflexionar sobre el papel específico de los emblemas en ese cometido. En principio, podría pensarse que estos gestos serían especialmente útiles como estrategia comunicativa, pues la asociación significante-significado es directa, está previamente establecida y no conlleva ambigüedades. Sin embargo, en la comunicación intercultural, lo anterior solo podrá aplicarse a los emblemas equimorfos-sinónimos (o cuasiequimorfos-sinónimos) y a los unimorfos que guarden una relación icónica clara con el significado del emblema. El resto de categorías no solo no podrán contribuir estratégicamente a la comunicación (como en el caso de los dimorfos-sinónimos, ya que se produciría una desodificación cero) sino que podrán entorpecerla (como es el caso de los (cuasi)equimorfos-dimónimos o antónimos, los cuales serán interpretados a través de una

descodificación falsa). A este respecto, Hauge (1999) y Sime (2001), en sus trabajos sobre la CNV en el aula de L2/LE, comentan que los emblemas pueden conducir a malentendidos cuando no son compartidos por los estudiantes y el profesor. La afirmación de estos autores puede extrapolarse a todas las situaciones de comunicación intercultural, dentro y fuera del aula<sup>67</sup>.

## 2.3. Metodología didáctica

### 2.3.1. Integración y nivelación

Como hemos descrito en el apartado anterior, los elementos no verbales se pueden trabajar en las diferentes competencias comunicativas, por lo que la CNV debe ser integrada con el resto de componentes lingüístico-culturales y no en compartimentos estancos como curiosidad cultural donde no se fomente su aprendizaje. No obstante, como apunta Cestero (2017b: 344), a pesar de la importancia de la CNV en la comunicación (especialmente en la comunicación intercultural, como hemos ido comprobando a lo largo de estas páginas), todavía no se ha comenzado una incorporación sistemática en los programas de L2/LE.

Pese a que el alcance de esta tesis no nos permite hacer un análisis exhaustivo de la presencia de la CNV en los diferentes manuales de ELE en el mercado, en Belío-Apaolaza (2014) ya dimos cuenta de las carencias que existían. De los 17 manuales analizados en ese trabajo, la CNV se incluía en escasas ocasiones. En ellas, la mayoría aparecía indirectamente a propósito de otros contenidos, donde los materiales no resaltaban los signos no verbales, sino que solo prestaban atención a los verbales (por ejemplo, en saludos y despedidas). Además, en las ocasiones en las que aparecía explícitamente, no se trabajaba lo suficiente, puesto que no se integraba dentro de una secuencia que favoreciera un proceso significativo, lo que dificultaba el afianzamiento y limitaba el aprendizaje completo (profundizaremos en este asunto en el siguiente subapartado 2.3.2. *Progresión didáctica y*

---

<sup>67</sup> En el siguiente vídeo encontramos una situación donde una hablante de español realiza el emblema /comer/ a un anglohablante: <https://goo.gl/e1NrCW> (*Secretosvolg*, 2017: minuto 14:18), es decir, un unimorfo en el contraste español de España e inglés de Estados Unidos. Se puede observar que la española produce verbalmente la secuencia ¿A comer? junto con el emblema asociado, lo cual puede producirse como estrategia de comunicación ante el desconocimiento del nivel del español del estadounidense. Seguidamente, el estadounidense repite la secuencia verbal (quizás porque no la ha entendido) pero sin el emblema. En este otro vídeo: <https://goo.gl/e5YS75> (minuto 2:30), una escena de la película *Volver* (García y Almodóvar, 2016) observamos que el emblema /más o menos/ se emplea por parte de una mujer que finge ser rusa y no hablar español hacia otra mujer española. En esa secuencia también observamos otros gestos ilustradores, realizados tanto por la española como por la supuesta rusa, como estrategia de comunicación ante las deficiencias verbales.

*modelos de actividades*). Schmidt (2013), en su tesis doctoral, dedicada a la proxémica, encontró semejantes hallazgos:

(...) a partir de la muestra de análisis de seis manuales, el tema de la comunicación no verbal no se tiene muy en cuenta en la enseñanza de E/LE, una tendencia que muy probablemente podemos observar en la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Los pocos temas que trabajan se refieren mayoritariamente a la kinésica. La proxémica y, en concreto, el contacto físico (...) son terrenos aparentemente bastante ignorados entre alumnado y profesorado. (Schmidt, 2013: 398)

Monterubbianesi (2013), por su parte, analizó 107 manuales de ELE, de los cuales solamente 20 incluían referencias directas o indirectas a la CNV. De estas referencias, la mayoría eran de signos kinésicos, en detrimento de elementos proxémicos, cronémicos o paralingüísticos. Estos últimos, de hecho, aparecían en una sola ocasión. Según Cestero (2017b: 345), la ausencia generalizada de los elementos de CNV en la mayoría de manuales de ELE se debe a la falta de atención explícita por parte del PCIC a los signos no verbales (véase el apartado anterior 2.1. *Enfoques curriculares*). Igual que sucede en el resto de elementos de la lengua, los signos no verbales deberían tener una graduación por niveles que pudiera incluirse en los diferentes materiales didácticos. Cestero (2017a: 1110) apunta muy acertadamente que esta graduación deberá realizarse en consonancia con el plan curricular con el que se esté trabajando y teniendo en cuenta criterios como la funcionalidad, la frecuencia de aparición y la dificultad. Así, propone lo siguiente:

En los niveles elementales se debe trabajar sólo con signos paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos que pueden utilizarse en lugar de signos léxicos o de determinadas construcciones lingüísticas sencillas de uso frecuente, así como con los correspondientes no verbales de algunos deícticos y conectores y con determinados sonidos fisiológicos o emocionales tales como la risa, el llanto, la tos y el carraspeo. En los niveles intermedios, se ampliará el repertorio de signos no verbales básicos, se trabajará con los correspondientes de algunas expresiones fijas de uso común y con los marcadores de las preposiciones y conjunciones que se utilizan más frecuentemente y se introducirán, además, las cualidades y los modificadores fónicos y más sonidos fisiológicos y emocionales. Por último, en los niveles superiores, se terminará de ampliar el repertorio de signos no verbales básicos y se completará el de expresiones fijas, marcadores, cualidades y modificadores fónicos y sonidos fisiológicos y emocionales. (Cestero, 2004: 610)

Poyatos (2017: 87-88) considera que los contenidos no verbales deben trabajarse, por un lado, de *fácil* a *difícil* teniendo en cuenta la situación receptiva del estudiante. A este respecto, consideramos complicado establecer qué elementos no verbales son más *fáciles* o más *difíciles* para los estudiantes, pues para ello serían necesarios estudios psicolingüísticos que analizaran el aprendizaje de los diferentes elementos no verbales en diferentes contextos lingüísticos y educativos. No obstante, podemos deducir que comenzar con los elementos comunes entre la lengua meta y la L2/LE es más *fácil*, pues partimos del conocimiento que el estudiante ya trae al aula. Por otro lado, Poyatos propone, igual que Cestero (2004; 2017a), una nivelación según “la *urgencia* y *frecuencia* interactiva de las situaciones y escenarios sociales en que ocurren las conductas no verbales” (Poyatos, 2017:

87). En función de este criterio, considera que deberán presentarse primeramente los saludos y despedidas, las formulas de cortesía, las expresiones que siempre son no verbales, otras expresiones verbales que pueden ir acompañadas de palabras, cognados y falsos cognados no verbales y, por último, normas de civismo no verbales. Este autor no establece qué debería trabajarse en los siguientes niveles de lengua o estadios de aprendizaje.

Forment Fernández (1997), por su parte, centrándose en el contexto de España, señala que primero deberá presentarse la *manera de gestualizar* española (esta autora no especifica a qué gestos se refiere), el mayor elevado tono de voz<sup>68</sup>, el contacto físico y, de nuevo, la expresividad corporal. En un segundo estadio, deberán enseñarse algunos gestos (relativamente pocos, aclara) que “normalmente, siempre que son ejecutados van acompañados de alguna locución verbal, esto es, la posibilidad de apreciación de que siempre que un hablante nativo pronuncia una determinada secuencia, articula al mismo tiempo cierto gesto” (Forment Fernández, 1997: s.p.). Seguidamente, especifica que con ese tipo de gestos se refiere a los siguientes: “los gestos que contienen alguna partícula deíctica (aquí, ahí o allí, por ejemplo); los gestos que manifiestan indicaciones de tipo temporal; los gestos indicadores de la forma o tamaño de algunos objetos; los gestos de identificación personal” (Forment Fernández, 1997: s.p.). Es decir, observamos que hace alusión a ilustradores (deícticos, marcatiempos y marcaespacios) y emblemas. En un tercer estadio, el cual se corresponderá exclusivamente a niveles de ELE avanzados, deberán aparecer locuciones o construcciones fraseológicas complejas que se forman a través de descripciones verbalizadas de comportamientos gestuales (por ejemplo, expresiones como *fruncir el ceño* o *mirar una persona a alguien por encima del hombro*).

Cabañas Martínez (2005) señala que para determinar qué signos no verbales enseñar, se debe partir “del nivel del alumno, del currículo establecido y de los objetivos planteados en él con el fin de que la enseñanza de signos no verbales se ajuste a las necesidades y posibilidades de los aprendices” (Cabañas Martínez, 2005: 231). Esta autora, además, considera que se debe comenzar con los signos no verbales que sean semejantes en la lengua materna, lo cual servirá, por un lado, para que el estudiante sea consciente de las similitudes entre su lengua y la lengua meta y, por otro lado, para comunicarse no verbalmente ante la falta de recursos verbales en los niveles iniciales.

Méndez Guerrero (2016), por último, considera que para la integración de la CNV en el aula deberá tenerse en cuenta la teoría del aprendizaje significativo, donde los contenidos

---

<sup>68</sup> Cabe aclarar que esta autora parece que se refiere a *tono de voz* como sinónimo de *volumen* y no como cualidad de los sonidos que permite ordenarlos de graves a agudos.

no verbales deberán aparecer progresivamente: de lo más general a lo más específico, de lo más simple a lo más complejo y de lo más frecuente a lo menos frecuente. Puesto que los estudiantes poseen una estructura cognitiva previa no verbal en su lengua materna, deberán establecer puentes cognitivos para adquirir los nuevos conocimientos a partir de los que ya poseen, los cuales deberán reorganizarse para poder asumir nuevos significados y exponentes lingüísticos en la lengua meta. Como señala esta autora: “el aprendizaje de la CNV en una LE implica un proceso constructivo interno en el que se relacionen estructuras de la propia lengua materna con las de la lengua meta. Es, en definitiva, un proceso de (re)construcción de saberes culturales”. Méndez Guerrero (2016) propone el siguiente esquema de integración de los signos no verbales en el aprendizaje:

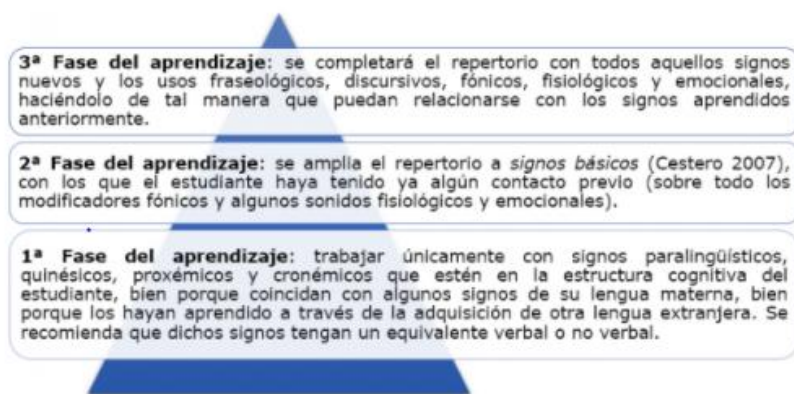


Figura 15. Esquema para el aprendizaje significativo de la CNV. Fuente: Méndez Guerrero (2016)

Además de lo establecido por los anteriores autores, en este punto conviene añadir la importancia de la recuperación progresiva de los signos no verbales a lo largo de los diferentes niveles. Es decir, del mismo modo que sucede con los elementos verbales de la lengua, la CNV aprendida en los niveles iniciales deberá ser recordada y ampliada en los intermedios y asimismo en los superiores. Este proceso es especialmente importante en la CNV, ya que debido a la falta de atención a los signos no verbales en los materiales disponibles, es posible que los estudiantes posean una alta competencia de lenguaje verbal pero desconozcan por completo lo no verbal. Por ello, hasta que la CNV se incluya de manera sistemática en los enfoques curriculares y, por ende, en los programas, manuales y materiales, será muy importante que los profesores se adapten a las necesidades de los estudiantes y en función de ellas, decidir cómo y qué elementos de la CNV son más pertinentes en el aula. En el apartado 5.3.4. *Integración y nivelación* del capítulo 5 retomaremos este asunto para elaborar una propuesta de nivelación e integración de los emblemas en ELE.

### 2.3.2. Progresión didáctica y modelos de actividades

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

En segundo lugar, tras la presentación, Cestero (2004, 2017a) señala que se deben realizar actividades de práctica cerradas y dirigidas por el profesor para aprender los signos no verbales que se han presentado anteriormente. En tercer lugar, deben crearse actividades de refuerzo del aprendizaje semicerradas y dirigidas. Para estas dos fases existen numerosas actividades posibles encontradas en las fuentes consultadas y que organizamos a continuación en identificación y producción:

- Actividades de identificación: desde ejercicios más estructurales como completar o terminar enunciados con signos no verbales (García García, 2002; Cestero, 2017), relacionar expresiones verbales con gestos en imágenes, fotos o vídeos (Duque de la Torre, 1998; García García, 2002; Muñoz López, 2008; Monterubbianesi, 2011; Vaz Orta, 2013), traducir expresiones sinónimas con gestos para practicar estos signos no verbales y comprobar que un mismo gesto puede tener asociado diferentes exponentes lingüísticos (García García, 2002) o relacionar gestos con su significado (Muñoz López, 2008; Monterubbianesi, 2011); hasta actividades como crear textos o diálogos para ilustraciones (García García, 2002), analizar la CNV de un vídeo (por ejemplo, una escena de una película) (Monterubbianesi, 2011), adivinar el contenido de un vídeo (de nuevo, por ejemplo, una escena cinematográfica) sin sonido<sup>69</sup> (Bachman, 1973, *apud* Soudek y Soudek, 1985; Lonergan, 1984; Fitch, 1985; Monterubbianesi, 2011;

---

<sup>69</sup> Bajo nuestro punto de vista, este tipo de actividad deberá estar acompañada de unas instrucciones guiadas por parte del profesor para que los estudiantes puedan hacer un buen análisis de la CNV en la escena. Véase la actividad nº 12 (disponible en el *Anexo VI*, pág. 662) propuesta en nuestra instrucción como ejemplo.

Schmidt, 2013; Vaz Orta, 2013), suponer la relación entre diferentes personas en un vídeo o en fotografías a partir de su CNV (Schmidt, 2013) y crear los diálogos de estos vídeos (Darn, 2005).

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

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

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

En este punto, conviene recordar la importancia de la CNV en la competencia (comunicativa) intercultural, pues la metodología didáctica enfocada a esta competencia también deberá aplicarse a la CNV. Como hemos explicado en el subapartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global*, el objetivo es que los estudiantes sean competentes *transculturalmente*, es decir, que, por un lado, posean una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer intercambios interculturales satisfactorios y, por otro lado, desarrollen una serie de estrategias para que puedan actuar como intermediarios entre miembros de diferentes culturas. Es probable que

los estudiantes no lleguen a clase con ese estadio transcultural adquirido, sino que todavía se encuentren en un nivel monocultural donde la cultura de la lengua meta se ve e interpreta según los paradigmas de la cultura materna. Por ello, en el aula se deberán crear actividades para que el camino desde el nivel monocultural al transcultural se produzca gradualmente, donde sean los alumnos quienes vayan experimentando su propia evolución.

El papel del profesor, pues, debe ser el de guía y acompañante, planteando preguntas y dirigiendo al estudiante con el fin de que alcance por sí mismo los objetivos establecidos. Para que este papel se lleve a cabo con efectividad, los docentes deberán formarse previamente para convertirse en *profesores transculturales*, lo cual no implica que se deban conocer todas las características de cada cultura, sino que se debe estar alerta, de manera que la observación, curiosidad, precaución, reflexión, (auto)crítica y negociación sean los mejores aliados. Así, el docente podrá transmitir el papel de *descubridor*. A este respecto, bien podría aplicarse la teoría del descubrimiento (Bruner, 1961), donde el punto de partida está en la identificación de problemas; es decir, a partir del error los estudiantes comprueban hipótesis hasta dar en la clave, a la cual se llega a través de la reflexión y la (auto)crítica.

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

Como analogía, podemos tomar los errores gramaticales. Si los docentes solo presentan una vez determinada una regla gramatical, los estudiantes tendrán muchas más probabilidades de fallar a la hora de utilizar la estructura. Sin embargo, si los alumnos en la práctica cometen errores gramaticales, reflexionan sobre ellos y entienden por qué los han cometido, tendrán más éxito la próxima ocasión que se enfrenten a dificultades similares. De hecho, si



un compañero cometiera el mismo error por el que otro estudiante ya ha pasado y este último mediara para que su compañero lo entienda, ese conocimiento se vería reforzado en ambos alumnos. Así, si en el aula solo se presentan los signos no verbales en una ocasión (y en compartimentos estancos aislados como sucede en muchos de los materiales en el mercado), los estudiantes tendrán más posibilidades de olvidar ese contenido y caer en malentendidos futuros, puesto que no se ha podido afianzar su uso, ni se han podido desarrollar estrategias para enfrentarse a él en la comunicación intercultural. Sin embargo, si se parte de la reflexión y el análisis del propio malentendido, los alumnos llevarán a cabo un proceso basado en la experiencia que les encaminará al éxito en futuras ocasiones. Si, además, mediamos entre situaciones interculturales, se conseguirá que los estudiantes hayan llegado a ese estado transcultural donde tendrá un dominio total de la situación. Esto potenciará su sentimiento de seguridad, acrecentando también la responsabilidad, el control, la autocrítica, la independencia y la implicación. Es decir, el malentendido servirá también para desarrollar estrategias afectivas respecto a la cultura y la lengua meta.

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

Simón Cabodevilla (2011) propone una actividad donde los estudiantes deben rellenar una tabla con diferentes gestos donde deben introducir la siguiente información: *cómo se hace*, *qué significa* y *¿es igual en tu país o cultura?*, *¿significa otra cosa diferente?*. Es decir, además de una atención a la forma y el significado, el estudiante debe reflexionar sobre el contraste intercultural. Es interesante también una actividad propuesta por Schifft (2013: 403), donde a partir de un texto expositivo que explica la diferencia entre culturas de contacto y no contacto, los estudiantes, en primer lugar, deben realizar una actividad de comprensión (del tipo *verdadero o falso*) sobre la información proporcionada y, en segundo lugar, deben reflexionar sobre su lengua materna y la lengua meta. Esta actividad, además de practicar la comprensión lectora y, por lo tanto, integrar la CNV junto con los elementos lingüísticos, también sirve como una presentación explícita de la CNV (incluso se incluyen fuentes como Hall (1963) y Jourard (1966)), de manera que se ofrece lo que podríamos

denominar un *metalenguaje no verbal*, donde se explican las diferencias culturales junto con los términos utilizados en la disciplina. Esto nos lleva a subrayar la importancia de incluir actividades donde se trabaje la conciencia metalingüística de los signos no verbales, la cual favorecerá la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

En relación con lo anterior, resulta muy interesante la propuesta establecida por Morain (1978) sobre actividades para sensibilización de la CNV. Este autor, además de actividades para practicar los signos no verbales de la lengua meta, sugiere una serie de ejercicios previos para que los alumnos reflexionen sobre su propia CNV materna y sobre la importancia de la CNV en la comunicación. Esto es muy importante para poder establecer comparaciones culturales, ya que primero se deberá conocer el propio código no verbal materno. Como hemos explicado en el apartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global*, si bien cuando aprendemos una lengua nueva somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos con la lengua meta, no lo somos tanto de nuestro código cultural, por lo que para ser conscientes de las diferencias no verbales será importante reflexionar previamente sobre el sistema materno.

Hasta el momento hemos descrito las propuestas de otros autores en relación con las actividades para el aprendizaje de la CNV. Para nuestra experimentación, además, añadiremos y diseñaremos otras actividades elaboradas para este trabajo de investigación. Como resultado, en el *Capítulo 5. Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*, realizaremos una propuesta global donde tendremos en cuenta todo lo referido a esta cuestión.

Para concluir con este apartado, conviene reflexionar sobre los objetivos que se establecen en el aula respecto a la CNV. Si bien la etapa de identificación no tiene por qué producir problemas, es importante considerar hasta dónde se pretende que lleguen los alumnos a la hora de producir los signos no verbales, pues aquí entra en juego un asunto tan importante como es el de la identidad de cada estudiante: por ejemplo, ¿se debe pretender que los alumnos asiáticos dejen de sonreír aunque no estén alegres? o ¿se debe estimular a los estudiantes norteamericanos para que den uno o dos besos para saludar a pesar de la incomodidad que esto puede producirles?. A este respecto, Taylor (1980: 559) sostiene que la CNV deberá enseñarse solamente con el objetivo de identificación, no necesariamente de producción. Según Cestero (1999: 27), para los signos no verbales de los sistemas de CNV culturales (esto es, la proxémica y la cronémica), el objetivo único es que los estudiantes “conozcan y comprendan los hábitos característicos de la comunidad, no que los hagan

suyos”, idea recogida y apoyada posteriormente por Betti y Costa (2006: 372). Soudek y Soudek (1985), refiriéndose a estudiantes de inglés como L2/LE señalan lo siguiente:

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

Podemos comprobar, pues, la dificultad de determinar con qué signos no verbales se debe plantear como objetivo que los estudiantes, además de que los identifiquen, los produzcan. Todo esto también influirá en el asunto que tratamos en el siguiente subapartado: la evaluación. Nuestro objeto particular de estudio, los emblemas, no plantearían este problema en principio, puesto que pertenecen a los sistemas de CNV primarios, no a los culturales y, como explicaremos en el capítulo 5, su aprendizaje estará relacionado con los mismos procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del léxico.

## **2.4. La evaluación**

En el apartado anterior hemos recogido la progresión didáctica establecida por Cestero (2004; 2017a), según la cual el aprendiente debe pasar por un proceso natural que empieza con la presentación explícita o implícita de los signos no verbales, seguida por actividades de práctica y refuerzo y la culminación en actividades para la adquisición. Además de las anteriores, consideramos apropiado añadir en último lugar actividades de evaluación donde se pueda comprobar y medir el aprendizaje de los signos no verbales en los estudiantes. Es importante aclarar que en este apartado nos referimos a la evaluación desde un punto de vista didáctico, concebida como herramienta para comprobar el aprendizaje en función de los objetivos establecidos dentro del aula, así como para calificar en su sentido más tradicional.

### **2.4.1. Actividades de evaluación en trabajos de CNV**

Hemos comprobado que la enseñanza de la CNV no ha sido tratada lo suficiente en ELE a pesar de su importancia para la comunicación intercultural, igualmente, las propuestas sobre su evaluación son prácticamente inexistentes. La evaluación puede concebirse desde dos perspectivas: por un lado, la evaluación del aprendizaje de los signos no verbales de manera aislada y, por otro lado, la evaluación de los signos no verbales junto con el resto de elementos lingüístico-culturales en las diferentes competencias comunicativas. No se ha

encontrado ningún estudio que se dedique a examinar en profundidad diferentes tareas o actividades para evaluar los signos no verbales en ninguna de las dos perspectivas. No obstante, hemos documentado cuatro trabajos donde se hace referencia a diferentes recursos para enseñar la CNV que también incluyen una actividad de evaluación como culminación de la progresión didáctica. Duque de la Torre (1998: 72), como actividad final de una propuesta sobre la enseñanza de gestos en la situación comunicativa de ir a un restaurante, propone una simulación donde los alumnos toman el papel de camareros y clientes. Los materiales proporcionados a los estudiantes contienen expresiones con equivalente gestual (por ejemplo, *riquísimo* o *pedir la cuenta*). En las instrucciones para el profesor, señala que el profesor puede grabar la actividad para su evaluación y autoevaluación sin aportar más consideraciones al respecto. Martínez Díaz (1998: 87) también propone una simulación, en este caso para evaluar la adquisición de las maneras y posturas, donde solo menciona que la evaluación será realizada tanto por el profesor como por el resto de la clase. Madrigal López (1998: 103), para evaluar la adquisición de los gestos que actúan como marcadiscursos gramaticales, propone diversas posibilidades: simulaciones, entrevistas dirigidas, reproducción de gestos asociados a una expresión y comprensión de dibujos. Saldaña Rosique (2006: 192), por último, en la propuesta didáctica de su memoria de fin de máster, incluye una actividad de evaluación de los gestos aprendidos en las actividades anteriores que consiste en una selección múltiple del significado a partir de diversas fotografías.

Como podemos observar, las evaluaciones propuestas se limitan a elementos kinésicos, con una mayor presencia de los gestos, y solo mencionan muy brevemente el tipo de actividad que se utilizaría: simulaciones, entrevistas guiadas, reproducción aislada de gestos y cuestionario de selección múltiple. Es decir, no se especifican ni los instrumentos de evaluación (por ejemplo, rúbricas), ni la temporalización dentro del curso, ni tampoco si se evaluarán con otros elementos de la lengua o aisladamente. Si ampliamos la búsqueda de trabajos sobre la evaluación de la CNV en las clases de otras LE/L2, hemos encontrado estudios en la enseñanza de inglés como el de Corbett y Moore (1981: 98) que sugieren también una simulación de dos a tres minutos donde se enfatizan los elementos kinésicos y proxémicos:

The teacher could impose a limit to the number of gestures required and then insist that they be accompanied by the appropriate speech patterns. Once the skit is written, it would be evaluated by the teacher to check the linguistic components before the presentation. Each group would present a skit to the class. Those observing the role play would be assigned to identify the gesticular and proxemic elements used. A short discussion should follow each skit to call attention to the observed nonverbal behaviors and to evaluate the student's ability to recognize them in context. (Corbett y Moore, 1981: 98)

De nuevo, solo se hace alusión al tipo de actividad, pero no a los instrumentos evaluadores ni al tipo de evaluación. No obstante, se sugiere la co-evaluación entre los propios compañeros: es decir, no es solo el profesor el que evalúa, sino que depende del trabajo de toda la clase. Algo similar, también con un componente de autoevaluación, propone Busà (2015) para la kinésica, donde se evalúa la interacción en parejas o grupos, como en las propuestas anteriores, pero también se incorpora la exposición individual:

[Interacción] In each class, some students had to deliver, in front of the class, a short oral text having the same characteristics as one of the videos watched in class. In each case of interactions (...) the students had to work in pairs or groups. All these oral presentations are filmed, **reviewed and discussed in class and/or received written feedback from the teacher** (...). In addition to the in-class videos, the students had to prepare (...) a short video of themselves enacting a real-life situation similar to those analyzed in class. For this presentation, too, the students received **written comments from the teacher**. (Busà, 2015: 94; énfasis nuestro)

[Exposición] Finally, the students were filmed while giving a course-final formal presentation to the class on an academic topic, and had to show awareness of all English language structures, intonation patterns, body language and communication strategies studied in class. Here, too, the **classmates' comments** on each individual presentation style were encouraged. The course emphasis on the student's presentations and the **teacher's feedback** (...) was aimed (...). (Busà, 2015: 94-95; énfasis nuestro)

Tras la descripción de todos los trabajos anteriores, comprobamos la escasa atención que se ha dado a la evaluación de la CNV en las clases de lenguas extranjeras y, a su vez, en ELE. Para construir nuestra propuesta, en los siguientes subapartados presentamos diferentes enfoques desde los que se puede considerar la evaluación de la CNV en ELE: por un lado, recogemos estudios de la evaluación de la CCI (competencia comunicativa intercultural) y, a partir de ellos, reflexionamos sobre cómo incluir la CNV en ese tipo de evaluación; por otro lado, llevamos a cabo un sucinto recorrido por los diferentes tipos de evaluación que podrían desarrollarse en el aula, por las diferentes destrezas lingüísticas donde se pueden evaluar los signos no verbales (donde también analizamos la CNV en los exámenes DELE) y por los instrumentos para poder llevar a cabo esa evaluación de manera sistemática y precisa. Esta aproximación es necesaria para obtener una visión ordenada de todos los factores que pueden intervenir en la evaluación de la CNV y, así, diseñar las pruebas de evaluación de nuestra experimentación y poder realizar una propuesta para los emblemas en ELE del capítulo 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación.*

#### 2.4.2. La evaluación de la CNV en la CCI

Como hemos comprobado en el apartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global* de este capítulo, la CCI es la competencia donde están involucradas las diferencias

culturales de CNV que existen en el resto de competencias comunicativas. Por ello, es imprescindible considerar la evaluación de los signos no verbales teniendo en cuenta los estudios de evaluación en esta competencia. Igual que sucede con la evaluación de la CNV en sí misma, la evaluación de la CCI ha sido poco estudiada y tratada hasta la fecha, sobre lo cual Messina Albarnque (2015) señala lo siguiente:

Con relación a este aspecto existen no solo pocos estudios o referencias que lo contemplen sino que, curiosamente, tanto en los manuales y en las pruebas diseñadas para evaluar al alumnado de ELE (ya sean escalas de autoevaluación en los manuales, pruebas de dominio diseñadas ad hoc en cada centro de idiomas universitario, los descriptores del MCER o en los DELE del Instituto Cervantes) no se tienen prácticamente en cuenta algunos aspectos clave en el desarrollo de esta competencia como son la conciencia intercultural o el desarrollo de una visión no etnocéntrica del mundo. (Messina Albarnque, 2015: 5-7)

Debemos recordar que junto con las competencias comunicativas tradicionales, el MCRE considera las competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Lussier et al. (2007: 25-26) consideran que las tres dimensiones que deben tenerse en cuenta para la evaluación de la CCI son las tres primeras que recoge el MCRE: *saber, saber hacer y saber ser* (véase el subapartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global* para profundizar en este asunto). Los autores anteriores (Lussier et al., 2007: 29) señalan que, tradicionalmente, solo el *saber* como conocimiento o conciencia intercultural ha sido tenido en cuenta en la evaluación. En relación con lo anterior, recordamos también que Vilà (2003: 3) recoge la CCI basada en tres tipos de competencias: cognitivas (en cuanto al conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales), afectivas (respecto a la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas) y comportamentales (las que evidencia una adaptación de la conducta a la situación y al contexto). Se puede establecer una clara conexión entre *saber* y competencia cognitiva, *saber ser* y competencia afectiva y *saber hacer* y competencia comportamental.

La CNV deberá ser evaluada, pues, dentro de las tres categorías. Primero, en las habilidades cognitivas se evaluará qué conocimientos y conciencia tienen los alumnos sobre los diferentes elementos no verbales del español y qué saben sobre las similitudes y las diferencias con su cultura y otras culturas. Segundo, en las habilidades comportamentales se evaluará cómo producen estos elementos y cómo actúan en situaciones donde se puedan producir malentendidos culturales fruto de la CNV, donde cobra importancia la capacidad de identificar y utilizar estrategias, así como de actuar como intermediarios culturales. Y tercero, en las habilidades afectivas se evaluará cuáles son las actitudes y valores del estudiante frente a los diferentes elementos de la CNV del español, cómo controlan sus

actitudes negativas y relativizan su perspectiva cultural. A continuación, presentamos algunas actividades que podrían utilizarse para evaluar la CNV desde esta categorización.

- Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas se pueden evaluar a través de pruebas de selección múltiple: ya sea solo con elementos no verbales, por ejemplo, el reconocimiento de gestos asociándolos con su significado, ya sea con otros elementos de la lengua y/o cultura, por ejemplo, un test de hábitos culturales. Otras opciones son el análisis de la CNV en fotografías o imágenes, la comprensión a través de los signos no verbales de una conversación de nativos con ruido de fondo o sin sonido (por ejemplo, escribiendo una historia u ordenando partes de la misma), así como el análisis de una interacción entre nativos, donde se pueden comentar y comprar con su cultura los aspectos no verbales (si evaluamos la CNV aisladamente) o aspectos culturales (si la evaluamos junto con otros elementos culturales) que observen. En este punto resulta muy interesante la introducción de materiales que contengan prejuicios o estereotipos para evaluar si el estudiante ha superado el estadio monocultural y puede analizarlos reflexivamente a través del conocimiento adquirido sobre CNV en el aula.

Además, las habilidades cognitivas se podrán evaluar en las actividades que recogemos seguidamente para las habilidades comportamentales. Ahí se evaluará el *saber* de manera indirecta, ya que para *saber hacer* hay que primero poseer unos conocimientos que se lleven a la práctica.

- Habilidades comportamentales

En esta categoría el tipo de evaluación más coherente es el directo y de actuación (véase el próximo subapartado 2.4.3. *Tipos de evaluación*), a través de actividades como simulaciones y juegos de rol (Lussier et al., 2007: 36). En ellas, también se evaluarían indirectamente las habilidades cognitivas, ya que para actuar se debe poseer el conocimiento previo para poder llevarlo a cabo. Es importante también tener en cuenta el papel del mediador intercultural: en estas actividades se podría incluir una situación donde se produjera un malentendido para que se pudiera evaluar el papel de mediador de los estudiantes. Además, más allá de simulaciones, se debería establecer una conexión clara con la realidad de la lengua a través de tareas finales como, por ejemplo, grabar un vídeo para estudiantes de intercambio que van a viajar a un país hispanohablante y necesitan consejos o grabar un *vlog* (video-blog) de *youtube* con la misma temática. En este tipo de tarea, no solo se evaluaría el conocimiento (*saber*), sino también la actuación comunicativa: aspectos

sociolingüísticos, pragmáticos y lingüísticos. Por último, las habilidades comportamentales no verbales podrían evaluarse en trabajos relacionados directamente con el intercambio comunicativo con nativos, por ejemplo, en conversaciones (presenciales o por *skype*) previamente organizadas por el profesor.

- Habilidades afectivas

Los valores y actitudes hacia la CNV del español en contraste con la cultura del estudiante pueden ser evaluados a través de portafolios reflexivos y autoevaluaciones guiadas. Este tipo de actividades son muy importantes como evaluación formativa a lo largo del curso, ya que los valores y actitudes son la base para después llevar a cabo intercambios comunicativos efectivos en los que el estudiante esté preparado para afrontar y resolver malentendidos culturales y evitar prejuicios y estereotipos.

Messina Albarenque (2015: 16-17) propone una autoevaluación guiada y formativa para evaluar la conciencia intercultural (donde podríamos incluir diferentes ítems con elementos de la CNV), la cual considera que debe realizarse al principio de curso, de manera que sirva al profesor como información para revisar, modificar o ajustar los contenidos dependiendo del grado de desarrollo de la conciencia intercultural de sus alumnos. Esta autora plantea la posibilidad de que se vuelva a realizar a mitad o final del curso si hubiera tiempo. Bajo nuestro punto de vista, aunque resulta interesante como elemento de diagnóstico para el comienzo, también debería repetirse a lo largo del curso, ya que, además de diagnóstico, serviría como instrumento de reflexión y autocrítica sobre el propio proceso de aprendizaje.

Por último, las habilidades afectivas también podrían evaluarse adaptando la propuesta de Parra (2013) para evaluar la identidad y conciencia cultural de los estudiantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos. Esta autora propone como parte de la evaluación final de un curso de ELH (español como lengua de herencia) la creación de un proyecto de arte individual escogido por los estudiantes (por ejemplo, pintura, música, poesía, etc.) donde los alumnos representen cómo ha evolucionado su identidad y su conciencia cultural desde que tomaron ese curso.

Para concluir con la evaluación de la CNV en la CCI, es interesante tener en cuenta la escala *Building on pluricultural repertoire* desarrollada en nuevo volumen del MCRE (Consejo de Europa, 2018: 159) dentro de la *Competencia Plurilingüe y pluricultural*. Como recogíamos en el apartado 2.1. *Enfoques curriculares* de este capítulo (véase 2.1.1. *MCRE*), esta escala incluye en el nivel B1 la actuación adecuada de acuerdo a las



convenciones en posturas, contacto visual y distancia. Estos descriptores podrían ampliarse incluyendo los elementos no verbales de forma más detallada para cada nivel lingüístico.

### 2.4.3. Tipos de evaluación

Una vez establecida la necesidad de evaluar la CNV en ELE, debemos reflexionar sobre qué tipo de evaluación es más adecuada para los diferentes signos no verbales y las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas implicadas. Para ello, vamos a partir de los diferentes tipos de evaluación establecidos por el MCRE (Consejo de Europa, 2002: 183-193), tomando los que consideramos más pertinentes para este trabajo: global/analítica, directa/indirecta, actuación/conocimientos, continua/en un momento concreto, formativa/sumativa y autoevaluación/por otra persona.

- Global / analítica

La evaluación global, también llamada holística, consiste en una valoración sintética tomada de un conjunto, mientras que en la analítica se evalúan distintos aspectos por separado. Aquí, el profesor debe determinar si es preciso evaluar los signos no verbales dentro de las diferentes competencias lingüísticas o generales, o si por el contrario se prefiere diseñar un método de evaluación (prueba, examen, tarea final, autoevaluación, etc.) que se centre solo en la CNV en general o en un elemento de la CNV en concreto. Ambos tipos pueden resultar muy útiles dependiendo de las necesidades del alumnado, las características y estadio del curso.

- Directa / indirecta

La directa consiste en una evaluación de lo que está haciendo el alumno en el mismo momento en el que está realizando la actividad evaluativa, mientras que la indirecta se sirve de una prueba que el profesor corrige después de realizarse. Si evaluamos la CNV dentro de la CCI, puede realizarse de ambas maneras, siempre teniendo en cuenta que indirectamente se podrán evaluar los conocimientos (*saber*) y las actitudes (*saber ser*) pero no las habilidades comportamentales (*saber hacer*), mientras que directamente podrán evaluarse los tres aspectos. Si, en cambio, evaluamos los signos no verbales integrados dentro de las competencias comunicativas sociolingüística, pragmática, discursiva y lingüística, esta podrá llevarse a cabo directamente a través de pruebas de expresión e interacción oral e indirectamente en un tipo de prueba que mida los conocimientos, sin llegar a la actuación. Si evaluamos elementos de la CNV aisladamente, por ejemplo, los gestos, se podrá realizar

directamente a través de una simulación donde se observe la actuación del estudiante, o indirectamente en una actividad de selección múltiple a partir de diferentes vídeos donde se presenten gestos y se tenga que seleccionar su significado.

- Actuación / conocimientos

La evaluación de la actuación se basa en una muestra lingüística del alumno por medio de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos se lleva a cabo a través de preguntas que evidencian el grado de conocimiento y control lingüístico. Resulta lógico pensar que las habilidades comportamentales o *saber hacer* deberán ser evaluadas a través de la actuación. Para el *saber* o las habilidades cognitivas, y el *saber ser* o habilidades afectivas, se podrá evaluar, por un lado, el conocimiento y el control afectivo a través de actividades indirectas como las de selección múltiple y, por otro lado, la actuación directamente a través de simulaciones o *role-plays*.

Además, cada elemento no verbal se adecuará a un tipo de evaluación u otra. Los turnos de palabra parecen ajustarse a la actuación, si bien es verdad que la evaluación del conocimiento puede ser el primer paso para lograr el aprendizaje, y esto se aplica para el resto de elementos no verbales. En el caso de los gestos, se puede realizar a través de la actuación en una simulación, o mediante el conocimiento en una actividad de selección múltiple. También deberemos decidir qué se espera que hagan los estudiantes con cada signo no verbal que se trabaje en el aula.

En este punto podemos retomar la reflexión sobre la identidad no verbal, conclusión del apartado anterior: ¿hasta dónde se pretende que lleguen los alumnos a la hora de producir los signos no verbales? Por ejemplo, ¿se esperará que estudiantes de culturas de no contacto interactúen utilizando contacto corporal y con una distancia física menor, como sucede en muchos intercambios comunicativos informales en español? Si bien es una decisión compleja, el docente deberá considerar las características y necesidades de cada grupo de estudiantes para poder decidir si evaluar, siguiendo con el ejemplo anterior, la proxémica y la kinésica a través de la actuación o únicamente mediante actividades que midan los conocimientos aprendidos al respecto.

- Continua / en un momento concreto

La evaluación continua recoge diferentes actuaciones, trabajos o tareas realizadas a lo largo de todo un curso, mientras que la evaluación en un momento concreto se realiza en un lugar y día puntual y suele tener forma de examen o prueba. La CNV puede ser evaluada de

ambas formas, aunque si la consideramos dentro de la CCI, como señalan Lussier et al. (2007: 30), es recomendable que sea continua.

- Formativa / sumativa

La evaluación formativa consiste en un proceso continuo de evaluación de elementos no cuantificables y en la cual la retroalimentación por parte del profesor resulta imprescindible. La sumativa es el aprovechamiento final del curso que se refleja en una calificación. Así, la formativa es un tipo de evaluación continua mientras que la sumativa se realiza en un momento concreto. Todos los elementos no verbales pueden evaluarse de ambas formas, si bien la conciencia intercultural de los mismos tiene más sentido que se haga de manera formativa. Esta última puede utilizarse también como forma de diagnóstico.

- Autoevaluación / por otra persona

Por último, se debe tener en cuenta la diferencia entre la autoevaluación o las valoraciones de una persona sobre su propio dominio y aprendizaje, frente a la evaluación externa, ya sea por parte del profesor, el examinador u otro estudiante. Ambas son fundamentales en el desarrollo del curso, pero cabe destacar la importancia de la autoevaluación en lo que se refiere a la conciencia intercultural sobre la CNV, ya que desempeñará un papel clave como toma de conciencia y elemento de motivación.

Concluimos este subapartado señalando que, como hemos ido comprobando a medida que recogíamos esta clasificación, los diferentes tipos de evaluación están relacionados entre sí, esto es, son compatibles y complementarios. Por ello, el docente no deberá conformarse con evaluar la CNV solo con uno de ellos (que por su complementariedad resultaría de hecho imposible), sino que se deberán reorganizar en función de las necesidades de los estudiantes, las características del curso y los contenidos que se trabajen.

#### **2.4.4. La evaluación de la CNV por destrezas**

Tradicionalmente se han concebido cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Más tarde, en congruencia con los estudios de análisis del discurso, la interacción oral se considera otra destreza diferente, ya que en ella se activan mecanismos tanto de expresión oral como de comprensión auditiva y comprensión audiovisual. La CNV podrá ser evaluada mediante actividades donde se dé una sola destreza, si bien en la mayoría de los casos se producirá una combinación de varias en una sola actividad. Debido a que los signos no verbales se producen mayoritariamente en

la comunicación oral, para este trabajo recogemos la comprensión, expresión, interacción y mediación orales.

- Comprensión oral

A la hora de evaluar la comprensión de la CNV, se deberá tener en cuenta la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual. En la comprensión auditiva podrán evaluarse elementos paralingüísticos, por ejemplo, la entonación, o cronémicos, por ejemplo, los turnos de palabra. Para evaluar los signos kinésicos y proxémicos se necesitará la comprensión audiovisual, donde también se podrá incluir el paralenguaje y la cronémica. En el MCRE (Consejo de Europa, 2002: 69), una de las escalas para la comprensión es la de *comprender conversaciones entre hablantes nativos*. A pesar de que en ella no se menciona en ningún momento la CNV, si se adaptara a ELE, deberían incluirse claves no verbales que permitieran entender determinados actos de habla indirectos como, por ejemplo, la entonación o los gestos faciales para captar la ironía.

- Expresión e interacción orales

Evaluar la expresión e interacción oral se ha considerado un reto en muchas ocasiones. Diversos autores (Ainziburu, 2007; Fernández, 2007; López Ojeda, 2007; Bordón, 2009) manifiestan la subjetividad que supone, ya que no se lleva a cabo a través de una prueba objetiva donde solo haya una respuesta correcta, sino que en el producto final intervienen elementos de gran complejidad. Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escaego (2012: 2007) señalan que no solo se debe tener en cuenta la gramática o el vocabulario, sino también todos los elementos que intervienen en la corrección y adecuación, la fluidez, la coherencia o la capacidad de interacción. Granville (2011: 32), por su parte, opina que en esta destreza deben incluirse tanto las categorías lingüístico-verbales como las pertenecientes a la CNV.

Los elementos no verbales que pueden evaluarse a través de la expresión oral pertenecen al sistema paralingüístico (por ejemplo, entonación, silencios o pausas) y kinésico (gestos, maneras o posturas). La proxémica y la cronémica, especialmente la interaccional, necesitan de actividades de interacción para ser evaluadas. Como recogíamos en el apartado 2.1.1. de este capítulo, la entonación es el único elemento no verbal que recoge el MCRE en las escalas de expresión oral, concretamente aparece en el nivel C1 de declaraciones públicas: “usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión” (Consejo de Europa, 2002: 63). Todos los elementos de la CNV podrán ser evaluados en actividades de interacción, las cuales deberán acercarse lo más posible a los intercambios

que se producen fuera del aula. En este sentido, López Ojeda (2007: 768-769) señala lo siguiente: “El resultado en nuestros días es una evaluación que intenta acercarse lo más posible a situaciones reales, que tengan sentido y que el alumno las encuentre conectadas con el mundo”.

En este punto, resulta imprescindible analizar uno de los modelos que tenemos en la evaluación del español como lengua extranjera: los exámenes DELE, en los que la cuarta y última prueba consiste en expresión e interacción orales. Esta prueba varía en cada nivel, pero a modo general está compuesta por cuatro tareas que se realizan directamente con el entrevistador o examinador (en la prueba hay dos examinadores con funciones diferenciadas: el que califica y el que entrevista). Si analizamos los descriptores en las escalas que se proporcionan, en los niveles iniciales A1 y A2 no encontramos ninguna referencia a la CNV. En el nivel B1, en la escala holística, podríamos considerar una referencia implícita a los turnos de palabra en la franja de puntuación 3: “Mantiene conversaciones e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor”. En el nivel B2, aparece explícitamente en la franja 3 de la escala analítica de coherencia: “siguiendo con naturalidad los turnos de palabra”.

En el nivel C1 es donde más referencias se pueden encontrar. En primer lugar, en la coherencia en la franja 3: “conversa con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente”, en la franja 2: “con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus intervenciones con las del interlocutor” y en la franja 1: “tomando y dando los turnos de forma adecuada”. En la fluidez, en las franjas 3 y 2: “variando la entonación para expresar matices de significado o su actitud ante lo que dice”, y en la escala holística, en la franja 3: “se desenvuelve (...) utilizando para ello elementos lingüísticos y claves no verbales y de entonación (...)”, en la franja 2: “reforzando la comunicación con acciones paralingüísticas” y en la franja 1: “puede cometer errores en los turnos de palabra o cerrarlos de manera brusca”.

En el nivel C2 la CNV aparece en la escala analítica de coherencia: en la franja 3: “capta y utiliza claves verbales y no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Controla bien los turnos de intervención (...)”, en la franja 2: “conversa (...) siguiendo los turnos de conversación, captando y utilizando claves verbales y no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente”, en la franja 1: “necesita demasiado tiempo para mantener el turno de palabra” y en la franja 0: “sigue los turnos de conversación de forma adecuada pero con vacilaciones o sin claridad”. En la escala holística, por último, encontramos referencias

explícitas en la franja 2: “utiliza elementos lingüísticos y claves no verbales y de entonación que le ayudan ante todo tipo de temas y situaciones”, en 1: “incluso reforzando la comunicación con acciones paralingüísticas” y en 0: “puede cometer errores en los turnos de palabras o cerrarlos de manera brusca”.

Tras recoger los elementos no verbales en los exámenes DELE, observamos que la mayoría de las menciones hacen referencia a los turnos de palabra. A este respecto, podemos reflexionar sobre la dificultad de evaluar la interacción natural en este tipo de pruebas. El examinador conversa con el examinado fingiendo tener una conversación informal entre amigos, por lo tanto, los turnos de palabra esperados naturalmente en español deberían ser de interrupciones y solapamientos habituales. Sin embargo, no se puede olvidar la situación en la que se produce este intercambio comunicativo: una prueba donde el interlocutor 1 (examinador) está evaluando el discurso del interlocutor 2 (hablante extranjero). Esto, por lo tanto, conlleva la dificultad de que el hablante vea al examinador en una relación jerárquica de igual a igual como sería una conversación entre amigos.

En cuanto a los signos del resto de sistemas de CNV, observamos que se hace referencia a elementos paralingüísticos, específicamente a la entonación. También se señalan “claves no verbales”, sin especificar a qué elementos se refieren específicamente. Así, se puede concluir que la cronémica interaccional y los elementos paralingüísticos tienen una mayor presencia en detrimento de la kinésica o la proxémica, a las cuales no se menciona en ninguna ocasión. En este punto, concretamente en la evaluación de la proxémica, es importante recordar las limitaciones de la prueba: los interlocutores están sentados, sin libertad de movimiento espacial, y, como apuntábamos en los turnos de palabra, resulta difícil que el hablante extranjero sea capaz de olvidar que está conversando con su examinador y recurra, por ejemplo, a la conducta táctil que sería habitual en una conversación entre amigos real. Quizás por lo anterior, se decidió eliminar en las escalas analíticas el criterio *interacción* que considera el MCRE (Consejo de Europa, 2001: 32-33) junto con *alcance*, *corrección*, *fluidez* y *coherencia* (los cuales se incluyen en los DELE) como aspectos cualitativos del uso de la lengua oral evaluables.

- Mediación oral

Las actividades de mediación consisten en la actuación como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse. Estas actividades han sido presentadas tradicionalmente como el papel de intérprete lingüístico entre personas que no hablan la misma lengua. Sin embargo, también podemos considerar la mediación intercultural entre

hablantes no nativos de la misma lengua extranjera que no conocen los códigos culturales de la L2/LE o de la lengua materna de su interlocutor (por ejemplo, un hablante de español procedente de china y otro originario de EE.UU.). Aquí, en cuanto a la CNV se refiere, el usuario llevará a cabo una actividad de mediación en el caso de que se produjera un malentendido cultural fruto de signos no verbales, explicando a los interlocutores la razón por la cual ha sucedido y dando a su vez estrategias para resolverlo y prevenirlo. Para que esa mediación sea efectiva, se deberá entrenar a los estudiantes para que primero sean ellos quienes realicen esa introspección y analicen sus propios códigos culturales para luego poder actuar de mediadores (véanse los subartados 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global* y 2.3.2. *Progresión didáctica y modelos de actividades* de este capítulo para profundizar al respecto). Ese papel podrá ser evaluado teniendo en cuenta la efectividad en la resolución y las estrategias sugeridas.

#### **2.4.5. Instrumentos de evaluación**

Por último, hay que tener en cuenta los instrumentos de evaluación, es decir, los recursos a los que recurrimos para llevar a cabo una evaluación lo más objetiva y precisa posible. Para las actividades de comprensión, por ejemplo, de selección múltiple, la tarea de evaluación resulta fácil ya que la respuesta que dan los estudiantes será correcta o incorrecta. Sin embargo, para las actividades de interacción, expresión y mediación, la evaluación puede resultar más compleja. Como señala Fernández (2007: 2-3), la valoración de este tipo de actividades se lleva a cabo con pruebas abiertas en donde la subjetividad es inevitable, por lo que para controlarla son necesarios criterios de corrección y evaluación. Se deberá considerar, pues, qué instrumentos resultan efectivos para minimizar la subjetividad y alcanzar una sistematización en la que todos los alumnos sean evaluados bajo un criterio común. Para ello, el MCRE (Consejo de Europa, 2002: 180-181) propone utilizar listas de control, escalas o parrillas. Alsina (2013), por su parte, señala muy acertadamente que las rúbricas son un instrumento eficaz para evaluar competencias en las tareas relacionadas con la vida real:

La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real. En este sentido, se manifiesta como un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa. (Alsina, 2013: 10)

De esta manera, se deberán crear rúbricas o parrillas tanto para la evaluación por parte del profesor y compañeros, como para la autoevaluación. Es importante que los estudiantes conozcan de antemano los instrumentos que se van a utilizar para evaluarlos, ya que esto les ayudará a progresar y mejorar su producción (Fernández, 2007: 10-11). Así, serán conscientes de su propio aprendizaje y fomentará su responsabilidad y control. Además, si se incluyen los elementos no verbales como elementos evaluativos, se resaltarán su importancia y se fomentará que los estudiantes les presten atención.

Dependiendo del tipo de actividad, se decidirá si incluir en las parrillas elementos solo de la CNV o también elementos sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos, lingüísticos e interculturales. En cualquiera de los casos, los instrumentos y criterios de evaluación deberán ser coherentes con el contenido y los objetivos del aula, exigiendo y esperando, y por lo tanto evaluando, lo que el alumno esté preparado para llevar a cabo de acuerdo a las diferentes actividades y estrategias trabajadas.

Para concluir este apartado, aunque en la bibliografía y en los materiales consultados no se ha encontrado ningún instrumento para evaluar la CNV como tal, es importante recordar que, a lo largo de este capítulo, hemos recogido varias referencias a elementos no verbales en diferentes escalas, parrillas o rúbricas para evaluar elementos lingüístico-culturales dentro de las diferentes competencias comunicativas. Por un lado, en las escalas con descriptores incluidos en el MCRE (Consejo de Europa, 2002; 2018) se incluyen elementos cronémicos (los turnos de palabra), paralingüísticos (la entonación) y kinésicos (gestos) (véase el apartado 2.1. *Enfoques curriculares*) y, por otro lado, Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escaego (2012), a partir de los contenidos del MCRE y del PCIC, establecieron una tabla con descriptores distribuidos minuciosamente para la evaluación de los turnos de palabra en un nivel C1. Asimismo, Bordón (2009: 48) creó una rúbrica (a la que denomina *hoja de calificación*) para evaluar la competencia sociolingüística, donde considera que se debe medir si el estudiante puede “reconocer y saber utilizar lenguaje no verbal como besos y apretones de manos en saludos, despedidas y presentaciones”.

Para cubrir este vacío, en el *Capítulo 5. Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*, se presentarán dos modelos para la creación de rúbricas que faciliten la evaluación los emblemas en ELE a lo largo de las diferentes etapas del aprendizaje y según criterios holísticos y analíticos.



## 2.5. El contexto estadounidense

En las secciones anteriores, hemos ofrecido una panorámica sobre la enseñanza y aprendizaje de la CNV en ELE, sin tener en cuenta un contexto específico. Puesto que la experimentación que se lleva a cabo en esta tesis se desarrolla en Estados Unidos, es preciso dedicar este apartado a explicar, por un lado, las características culturales de los estudiantes en este país en lo que a CNV se refiere y, por otro lado, algunas consideraciones a la hora de enseñar los signos no verbales del español en las aulas estadounidenses.

### 2.5.1. Características culturales

Tal y como hemos ido destacando, la cultura anglohablante estadounidense y las culturas hispanohablantes poseen muchas diferencias culturales en aspectos no verbales. A continuación recordamos las diferencias principales recogidas en estas páginas junto con los resultados más destacados obtenidos en Belío-Apaolaza (2017), donde realizamos un cuestionario a 56 estudiantes estadounidenses universitarios de ELE en *Simmons College*<sup>70</sup> (Boston), para obtener una perspectiva general de los conocimientos y actitudes hacia la CNV del español antes de diseñar los materiales para dos cursos de español inicial en esta institución.

Es importante aclarar que los alumnos que participaron en ese estudio no habían recibido una instrucción explícita sobre la CNV del español. El 89,3% no tenía familia hispanohablante, el 67,9% tenía amigos hispanohablantes y solo el 21,4% interactuaba con hispanohablantes –sin considerar a su profesor– frecuentemente (frente al 37,5% que lo hacía ocasionalmente, el 33,9% casi nunca y el 7,1% nunca). Además de recolectar información demográfica y sociocultural, el cuestionario estaba dividido en seis partes:

- (1) comportamiento gestual
- (2) comportamientos adecuados en clase (donde se incluyen maneras y posturas)
- (3) distancia y contacto corporal
- (4) saludos y despedidas
- (5) cronémica social y conceptual (especialmente en lo referido a los conceptos de puntualidad e impuntualidad)
- (6) cronémica interaccional (turnos de palabra) y paralenguaje (silencio).

---

<sup>70</sup> Actualmente, *Simmons University*.

Todas ellas contenían preguntas sobre cómo actuarían los participantes, es decir, acerca de su código no verbal materno; sobre su conocimiento sobre las diferencias culturales con los países hispanohablantes; sobre sus experiencias interculturales (donde se les consultaba si en alguna ocasión se habían visto inmersos un malentendido cultural por esos motivos); y sobre sus actitudes hacia esos comportamientos no verbales (donde se les preguntaba cómo se sentirían si se encontraran en determinadas situaciones, por ejemplo, si un amigo les saludara o se despidiera besándoles las mejillas).

Los resultados obtenidos en ese trabajo complementan los hallazgos encontrados en el estudio experimental que llevamos a cabo en esta tesis. Seguidamente se presentan los resultados principales del estudio junto con las aportaciones de diferentes autores encontradas en la revisión bibliográfica.

- Paralenguaje

Por un lado, recordamos que Cestero (2017a: 1062) señala que el bostezo es señal de aburrimiento o hastío para los españoles, por lo que se intenta evitar tapándose la boca, mientras que para los estadounidenses se asocia al cansancio provocado por un gran esfuerzo o trabajo, por lo que no se obstaculiza sino incluso se puede acompañar de estiramientos. Por otro lado, aunque no hemos encontrado ningún trabajo que estudie el valor del silencio en Estados Unidos, nuestra experiencia viviendo en este país nos ha mostrado que las conversaciones en los ascensores para evitar el silencio son menos frecuentes que en España. En España, uno de los temas más recurrentes para evitar silencios incómodos en los ascensores es el tiempo meteorológico. Parece que también es la tendencia general de los estudiantes encuestados en Belío-Apaolaza (2017), ya que fue el tema más repetido junto con la lentitud del ascensor y halagos sobre la ropa. En cuanto a las emociones de los participantes ante los silencios incómodos, el estudio mostró que hay una división casi equitativa: un 48,2% se siente incómodo frente a un 51,8% que no. Una división parecida encontramos ante la pregunta de si hablan con desconocidos en los ascensores: 46,4% sí lo hace mientras que un 53,6% contestó negativamente.

- Kinésica

Respecto a los gestos, recordamos la situación relatada por Oliveras (2000: 79) donde un estadounidense malinterpretó la despedida de un compañero colombiano como una petición de acudir al lugar desde donde le hablaba, por lo que cuando llegó, el colombiano ya había desaparecido; o el malentendido relatado por esta doctoranda, donde como docente realicé

el emblema /darle vueltas a algo/ para que reflexionaran sobre algo en la clase, pero todos los estudiantes interpretaron, muy ofendidos, /loco/. Corros Mazón (2002: 133) relata el malentendido de un estadounidense en España que interpretó el emblema /irse/ como un corte de mangas para expresar desacuerdo o desaprobación. En Belío-Apaolaza (2017) una de las primeras preguntas para introducir el tema en el cuestionario fue si pensaban que los hispanohablantes gesticulan mucho al hablar, a lo que un 41,1% contestó que sí y solo un 10,7% que no (el resto, 48,2%, señaló que no sabía). De hecho, uno de los comentarios fue el siguiente: “I think Spanish native speakers are more engaging and expressive”.

La sonrisa también puede ser un gesto diferenciador. Como hemos recogido, Hall y Hall (1990: 142) sostienen que los americanos sonrían mucho en situaciones formales, incluso pueden sonreír a extraños en la calle. En este sentido, se ha relatado la propia experiencia de la autora de este trabajo: este culturema fue uno de los primeros que me sorprendió en las primeras semanas viviendo en Estados Unidos, personas que no conocía me sonreían por la calle, lo cual hizo que pensara que verdaderamente las había conocido en algún momento pero no las recordaba.

En cuanto a las posturas, recordamos la diferencia a la hora de sentarse en las clases. En España, sentarse en una silla con el trasero deslizado hacia el final del asiento y con las piernas abiertas es adecuado solamente en ciertas situaciones, sin embargo, es una postura frecuentemente adoptada por los estadounidenses, ya que no necesariamente se sientan siempre rectos y erguidos. Esta postura también puede adoptarse en otros contextos formales. De hecho, en una reunión reciente de todos los profesores de la universidad donde esta doctoranda actualmente trabaja, mientras la decana exponía una serie de asuntos importantes en una sala con una estructura de anfiteatro (donde las filas de asientos van descendiendo, como en un cine o teatro), un profesor la escuchaba con las piernas estiradas y subidas en el respaldo de la silla de una fila más abajo. Esta postura en ese tipo de situaciones no es tan habitual como la anterior de los estudiantes en el aula, pero nadie pareció alarmarse ni se juzgó como poco adecuado o mala educación, valoración que probablemente hubiera surgido en los países hispanohablantes. En relación con lo anterior, recordamos que Rodrigo Alsina (1999: 137) señalaba que cuando un norteamericano pone los pies sobre la mesa es un indicador de que se está relajado y no necesariamente de mala educación<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> En referencia a esta afirmación, nos gustaría apuntar que esta doctoranda nunca ha observado a un compañero de trabajo (profesor universitario) estadounidense con esta postura, por lo que quizás tenga unas restricciones de uso sociales y contextuales.

En Belío-Apaolaza (2017), se preguntó sobre la valoración acerca de diferentes comportamientos en clase, entre ellos, estirarse, sentarse con las piernas abiertas y sentarse con el cuerpo extendido hasta el final del asiento. Sobre estirarse, la mayoría (54 frente a 2) lo consideró apropiado; para sentarse con las piernas abiertas, también hay más sujetos que lo valoraron como apropiado (36 frente a 20); sin embargo, para estar sentados deslizando y extendiendo su cuerpo, 20 lo consideraron apropiado frente a 36 inapropiado. Aquí conviene resaltar que la mayoría de encuestados eran mujeres, por lo que estos resultados podrían ser diferentes si hubiera más hombres o un equilibrio entre ambos sexos. Como apunte, recordamos que Corros Mazón (2002: 121) señala que “[l]os norteamericanos de clase media o baja asocian el cruzarse de piernas o el mantener las piernas paralelas con afeminamiento. De ahí que prefieran esa postura [piernas abiertas] que en España puede resultar maleducada y grosera”.

En las maneras, por último, también encontramos diferencias culturales, como es el caso de las maneras en las que desarrollamos el acto de comer en una mesa. En relación con las posturas, en Estados Unidos es frecuente observar que solo la mano con la que se está comiendo está visible, mientras que la otra permanece apoyada en la pierna bajo la mesa. En España, en cambio, las dos manos deben estar visibles apoyadas en la mesa, preferiblemente en el antebrazo y no en los codos. A este respecto, Corros Mazón (2002: 131) señala lo siguiente: “resulta muy mal visto para un norteamericano mantener la mano izquierda sobre la mesa cuando se come. También no cambiar de mano el cubierto después de cortar la carne y antes de llevarse a la boca lo que se ha cortado”.

- Proxémica

En el apartado dedicado a la proxémica recogíamos la distinción entre *culturas de contacto* (indios, paquistaníes, árabes, latinoamericanos y europeos de sur) y *culturas de no contacto* (asiáticas, las paquistaníes, los europeos del norte y los americanos del norte) (Watson, 1970). En el contraste cultural que nos atañe, observamos que los estadounidenses anglohablantes pertenecen a las culturas de no contacto y los hispanohablantes a las de contacto. Recordamos que Davis (1971: 116) señala que para los norteamericanos la distancia conversacional adecuada es de aproximadamente setenta centímetros y que Corbett y More (1981: 96) indican que los españoles y latinoamericanos tienen mucho más contacto corporal que los anglohablantes americanos, lo cual puede producir malentendidos en los intercambios comunicativos e incluso escenas cómicas, como explican estos autores:

As the conversation progresses, the American will slowly retreat, trying to reach a comfortable conversational distance. At the same time, the Hispanic will move forward steadily. While the

American often feels that the Hispanic distance is too intimate, the Spanish speaker interprets the Anglo-American's desire for "breathing room" as a sign of unfriendliness and rejection. (Corbett y More, 1981: 96)

La cita anterior se ejemplifica en el estudio comentado anteriormente de Hall (*apud* Corros Mazón, 2002: 124) sobre interacciones entre ejecutivos latinoamericanos y norteamericanos anglohablantes, donde observó que una conversación empezó en el principio del pasillo de 10 metros pero acabó en el otro extremo debido a que cada vez que el latinoamericano se acercaba al norteamericano, este último daba un paso atrás. La consecuencia de este tipo de interacciones es que las culturas de contacto describen a las de no contacto como avergonzadas, indiferentes, sospechosas, distantes, frías y reservadas, mientras que las de no contacto caracterizan a las de contacto como demasiado familiares, agresivas, hostiles y con un tono de voz muy elevado (Watson, 1972: 229, *apud* Schmidt, 2013: 126).

En Belío-Apaolaza (2017), un 37,5% de los sujetos encuestados pensaba que los hispanohablantes tienen una distancia conversacional diferente respecto a los estadounidenses, un 5,4% señaló que no y el 57,1% contestó que no sabía<sup>72</sup>. De los que contestaron que sí, el 77,8% consideró que los hispanohablantes hablan más cerca. Dos de los comentarios fueron los siguientes: "They seemed not to be afraid of closing in with an acquaintance, I think they are daring and good at allowing people to come closer", "Spanish speakers seem to have a more physical social manner than us".

Las diferencias proxémicas adquirirán mucha importancia en el aula, no solo a la hora de enseñar la CNV para que se produzcan futuros intercambios comunicativos con hispanohablantes fuera del aula, sino también para los intercambios entre el profesor y los estudiantes. En este sentido, Betti (2007) relata el siguiente malentendido:

(...) enseñaba a estudiantes la mayoría estadounidenses. (...) Un día, a un chico que estaba molestando la clase (...) toqué, o mejor rocé, con la punta de los dedos su brazo. (...) me explicó muy serio y enfadado que yo le había tocado y que incluso necesitaba aclarar este hecho en la oficina de la directora de los cursos. Para mí el choque cultural en aquel entonces fue muy fuerte. (Betti, 2007: 57)

A pesar de lo inofensivo que puede parecer un malentendido como el que relata Betti (2007), es importante conocer el contexto estadounidense en lo que al contacto entre estudiantes y profesores se refiere. Como dato, cuando se comienza a trabajar en una institución educativa, es obligatorio firmar un documento sobre acoso sexual (*sexual harassment*), de hecho, algunas instituciones exigen a sus trabajadores completar un curso formativo al respecto donde se estudia qué comportamientos son adecuados y cuáles no,

---

<sup>72</sup> Esta respuesta pudo deberse a dos motivos: el primero, la falta de contacto con hispanohablantes y, el segundo, la falta de percepción de los signos proxémicos en las conversaciones con hispanohablantes.

cómo actuar ante una situación de acoso y las consecuencias que esa situación conllevaría. Por ello, es extremadamente importante que los docentes tengan precaución a la hora de establecer cualquier tipo de contacto corporal con los alumnos, a pesar de que solo sea para mostrar, por ejemplo, un saludo común entre hispanohablantes, como es el caso de dar uno o dos besos.

Además, y en relación con el ejemplo anterior, tanto la kinésica como la proxémica intervienen en los saludos, presentaciones y despedidas. En este aspecto, recordamos que H. Ned Seeyle (1975, *apud* Corbett y Moore, 1981: 85) relataba la reacción de incomodidad y enfado de un estadounidense ante los besos por parte de su familia política guatemalteca y Soler-Espiauba (2002) comentaba las diferencias entre los saludos de hispanohablantes y estadounidenses anglohablantes, donde estos últimos prácticamente nunca se daban besos. Corros Mazón (2002), por su parte, en un estudio con estudiantes estadounidenses de ELE en España, recoge el siguiente comentario de una de las participantes:

Ojalá hubiera sabido antes de venir aquí que el concepto de espacio personal es muy diferente, así yo hubiera estado preparada para la reducción del espacio comunitario en la casa y fuera de ella, odio los besitos, estar tan cerca de alguien que no conozco bien...son tan extraños los dos besos en la cara y tocar el codo mientras hablan. (Corros Mazón, 2002: 129)

En Belío-Apaolaza (2017), se les preguntó sobre cómo saludarían a personas concretas (sin especificar el lugar o momento del día): la mayoría lo haría con un abrazo y/o moviendo la palma de la mano abierta a amigos/amigas, dando un abrazo y/o un beso en los labios a la pareja, dando un abrazo a un familiar, con la palma de la mano o solo con palabras a un compañero de clase y a conocidos, y solo con palabras a desconocidos, profesores o jefes. Solo en pareja y en familia el beso en la mejilla fue mencionado (nunca los dos besos). Después, se les preguntó sobre cómo se sentirían si fueran saludados con dos besos, primero, cuando se les presenta a alguien nuevo y, segundo, siendo saludados por un amigo: en ambas ocasiones se impuso la respuesta ‘extraño/sorprendido’ (un 60,7% en la presentación y un 58,9% en el saludo); las otras opciones eran ‘incómodo’ (10,7% en presentaciones y 1,8% en el saludo) y ‘normal’ (28,6% en presentaciones y 39,3% en el saludo). Además, algunos comentarios acerca de la proxémica de los hispanohablantes fueron los siguientes: “affectionate”, “touchy”, “more contact”, “more close and personal”, “less distance with acquaintances and strangers than USA”, “more intimate” o “more physical”. Uno, curiosamente y contrariamente a lo que sintió el esposo de la guatemalteca en el ejemplo previo, comentó que: “they are more welcoming; they give you kisses on the cheeks and hug you which is something nice, you feel more loved”.

- Cronémica

Para introducir las diferencias cronémicas, retomamos la diferencia entre culturas policrónicas y monocrónicas establecida por Hall y Hall (1990: 14-15): las policrónicas se caracterizan por la simultaneidad de acciones y por dar más importancia a la acción misma que al calendario donde se enmarca, distraerse fácilmente y cambiar a menudo y fácilmente de planes; mientras que en las monocrónicas el tiempo se experimenta de forma lineal dedicándose a una sola cosa con el calendario inalterable y dando prioridad a la rapidez. Estos autores clasifican como policrónicos a latinos y mediterráneos y como monocrónicos a americanos del norte (sin incluir México), suizos, alemanes y escandinavos. Vemos que, de nuevo, las culturas hispanas, policrónicas, contrastan con la estadounidense, monocrónica.

Algunos de los ejemplos de diferencias cronémicas que hemos recogido entre estas culturas se refieren a la cronémica social. Retomamos el trabajo de Soler-Espiauba (2009: 242-243), quien apunta muy acertadamente la diferencia de significado de ‘a primera hora de la mañana’ o ‘a última hora de la tarde’: “Si un electricista o fontanero nos avisa que acudirá a nuestra demanda mañana a primera hora, esta primera hora puede situarse, en España, hacia las 10 de la mañana, mientras que más allá de los Pirineos o en los Estados Unidos, sería a las 8 a.m.”. También encontramos diferencias en los límites de qué se considera ‘de la tarde’ o ‘de la noche’: por ejemplo, en España las siete son la tarde, mientras que en Estados Unidos es ya la noche; o entre ‘de la mañana’ y ‘de la tarde’: en España se considera la hasta la comida, por lo que no es infrecuente escuchar un ‘Buenos días’ al entrar en un comercio a pesar de que hayan pasado las doce; en Estados Unidos, en cambio, a partir de las doce ya se concibe como la tarde. De igual manera, el mediodía es considerado las doce en Estados Unidos (*noon*), mientras que para los españoles es el periodo de tiempo que abarca la hora de la comida, de hecho, solo cuando acabamos de comer decimos ‘buenas tardes’. En este punto, es importante aclarar que, en algunos países de Hispanoamérica como Costa Rica, la tarde también empieza a partir de las 12pm.

Además de la estructuración de los momentos del día, otra diferencia la encontramos en conceptos como la puntualidad o la impuntualidad y, en relación con los anteriores, en la hora de llegada adecuada a determinados encuentros. En Belío-Apaolaza (2017) se les presentó la situación de una invitación a cenar a casa de un amigo/a. El 32,1% señaló que llegaría 5 minutos antes, el 30,4% a la hora señalada, el 17,9% 10 minutos antes, el 8,9% 15 minutos antes, otro 8,9% lo haría cinco minutos tarde y un 1,8% 10 minutos tarde (solo una

persona); nadie seleccionó ni 15 ni 30 minutos más tarde. De hecho, ante la pregunta de cómo se sentirían si ellos fueran los que invitaran y sus comensales llegaran 30 minutos tarde, el 58,9% contestó ‘molesto’ y el 21,4% ‘triste’. Esta pregunta se repitió para la situación de organizar una fiesta donde los invitados llegaran una hora tarde: el 53,6% se sentiría ‘molesto’ y el 6,7% ‘triste’. En contraste con la cena, aquí el 28,6% contestó que no le importaría si sus invitados llegaran tarde, mientras que solo el 7,1% contestó que no le importaría en la situación de la cena. Esto puede deberse a las características de las anteriores, ya que la espera a todos los comensales es algo fundamental en el ritual de la cena, mientras que en una fiesta puede ser más flexible. Estos resultados contrastarían con las culturas hispanohablantes, ya que, en el caso de la cena, el llegar antes o justo a la hora establecida podría considerarse como una presión o apresuramiento por parte del comensal para que esté todo listo a tiempo. Y en cuanto a la fiesta, llegar una hora después de lo establecido (o incluso más tarde) es una práctica muy generalizada entre los jóvenes. El contraste se puede apreciar en alguno de los comentarios de los encuestados: “my Spanish friends seem much more relaxed about time” o “there is a more lax approach to meeting up with others”. Recordamos en este punto la aclaración que encontramos en el programa del evento *Fiesta de la Paella* en Boston organizado por el *Spanish Cultural Institute of New England*: “El horario indicado en este programa es puntual. Por favor no lleguen tarde”. Los organizadores, conocedores del sistema cronémico conceptual español, debieron especificar que no existe flexibilidad en los horarios señalados.

En cuanto a la cronémica interaccional, destaca el concepto de turnos de palabra. Recordamos que Poyatos (1994a: 247-248) resaltaba que los españoles, italianos o libaneses se interrumpen mucho más que los anglosajones, lo cual produce que estos últimos, ante las conversaciones de los primeros, establezcan “ejes interactivos y visuales independientes que generan gran tensión y obligan a los oyentes simultáneos a hacer gestos de confusión y a sonreír embarazosamente”. Sin embargo, los resultados obtenidos en Belío-Apaolaza (2017) no están en consonancia con las afirmaciones anteriores, ya que, en una conversación entre amigos, el 57,1% consideró ‘normal’ interrumpirse. Solo el 21,43% lo consideró ‘extraño’ y el 14,3% ‘irrespetuoso’ (el 7,1% seleccionó ‘otro’). No obstante, es importante tener en cuenta que esta respuesta está basada en lo que los participantes creen que sucede, no necesariamente en lo que ocurre en realidad. En cualquier caso, serían muy interesantes futuros estudios que analizaran la frecuencia de interrupción y solapamiento entre las culturas hispanohablantes (también las diferencias intraculturales) frente a la cultura estadounidense anglohablante, teniendo en cuenta factores como el sexo, la edad, las situaciones comunicativas o las variedades geográficas del español.



Para concluir, es importante considerar que el contraste que hemos establecido en este subapartado entre las culturas hispanohablantes y la cultura estadounidense anglohablante, no ha tenido en cuenta, por un lado, todas las diferencias intraculturales dentro de España y los diferentes países de Latinoamérica y, por otro lado, la variación que existe dentro de Estados Unidos, como puede ser la distinción entre la cultura blanca y la cultura afroamericana o negra: Willis y Reeves (1976) observaron que el contacto corporal era más frecuente entre parejas afroamericanas que entre blancas; Poyatos (1994b) sostiene que los afroamericanos tienen un tono de voz más alto que lo blancos; y LaFrance y Mayo (1976) encontraron que los afroamericanos establecían menos contacto ocular directo que los blancos cuando escuchaban a su interlocutor, pero miraban más fijamente cuando hablaban que los blancos.

### **2.5.2. El aula estadounidense**

Las diferencias culturales recogidas en el subapartado anterior deberán tenerse en cuenta a la hora de enseñar la CNV en el aula estadounidense, no solo para que los estudiantes puedan establecer conversaciones satisfactorias fuera de la clase, sino también, como hemos comentado previamente, para que no se produzcan malentendidos o situaciones incómodas en las interacciones entre estudiantes estadounidenses y profesores de Latinoamérica o España (y, también, entre los estudiantes estadounidenses y los alumnos internacionales). A pesar de que el alcance de esta tesis no nos permite hacer un análisis de los manuales de ELE en Estados Unidos, la experiencia de esta doctoranda como profesora de ELE en este país corrobora, igual que sucedía en los manuales del contexto europeo (véase el subapartado 2.3.1. *Integración y nivelación* de este capítulo), la presencia prácticamente inexistente de contenidos y actividades sobre CNV. Por ello, los docentes deberán crear materiales específicos para integrarlos en los contenidos que se estén trabajando en clase, así como para graduarlos progresivamente en el currículo de los diferentes cursos de español.

Afortunadamente, enseñar español en Estados Unidos tiene numerosas ventajas instrumentales y humanas que deberán aprovecharse. Por un lado, en las clases se dispone de acceso a la tecnología, herramienta con la que los estudiantes están muy familiarizados, por lo que el uso de materiales reales como vídeos de entrevistas, películas, *sketches*, *broadcasts* o textos e imágenes en la red puede explotarse fácilmente. Del mismo modo, pueden utilizarse programas informáticos y *apps* para crear y editar vídeos interactivos para

la presentación de la CNV y la creación de materiales por parte de los estudiantes. Por otro lado, es un país con una gran población hispana<sup>73</sup>, por lo que a pesar de que los estudiantes no estén en situaciones de inmersión, gozan de la posibilidad de conocer e interactuar con la cultura meta. Por ejemplo, se pueden organizar intercambios lingüístico-culturales, entrevistas guiadas o asistencia a eventos hispanohablantes donde sean los alumnos quienes enfrenten directamente las realidades interculturales.

En relación con la población hispana de Estados Unidos, es muy importante tener en cuenta a los hablantes de herencia o *heritage speakers* del español: personas que han crecido en un hogar en el que el inglés no es la lengua de comunicación. Valdés (2001: 38) define a estos hablantes como “individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language”. Por lo tanto, el español se ha adquirido prácticamente a través del canal oral con una menor o inexistente exposición a la lengua escrita. Como consecuencia, tienden a un registro familiar-coloquial y desconocen el registro formal (Valdés, 2000a, 2000b). A diferencia de los estudiantes de ELE, los alumnos hablantes de español como lengua de herencia han tenido una exposición previa al español y su pronunciación se acerca más a la nativa. Aunque lo ideal sería que estos alumnos tuvieran clases de español dedicadas exclusivamente a ellos, la realidad es que, por falta de recursos, en muchas instituciones se presenta la situación de clases mixtas, es decir, ELE y ELH. Estas clases son un reto complicado para los docentes, pues los estudiantes tienen unas necesidades y un ritmo diferente de aprendizaje: por ejemplo, mientras que los estudiantes de ELH utilizan más la intuición a la hora de desarrollar una actividad lingüística, los estudiantes de ELE se sirven de sus conocimientos metalingüísticos (Carreira, 2016: 163-165). Además, los alumnos de ELH gozan de una competencia cultural generalmente más desarrollada que los estudiantes de ELE, pues pertenecen a familias de culturas hispanas. Por ello, y centrándonos en la CNV, el conocimiento implícito de los hablantes de herencia puede aprovecharse como fuente para mostrar las diferencias culturales y enriquecer el entendimiento intercultural, pues como señala Carreira: “In sum, one key strategy for mixed clases is to create apportunitues for reciprocal learning by taking advantage of the complementary strenghts of HHLs and L2Ls, in the area of language as well as culture” (Carreira, 2016: 168).

---

<sup>73</sup> Lacorte y Suárez-García (2016: 3) señalan que de 2000 a 2010, la población hispana aumentó un 43%. Hernández y Moreno-Fernández (2018: 7) apuntan que de 2010 a 2017 se incrementó en un 16,6%. Las últimas estimaciones en censos calculan que la población hispana supone el 18,1% de la población total de EE.UU., pero las proyecciones para 2060 indican que alcanzará un 28,6% (Hernández Nieto y Moreno-Fernández, 2018). Fernández Vítóres (2015: 9), por su parte, establece que para 2050, EE.UU. será el país con más hablantes de español en el mundo.

No obstante, también hay que tener en cuenta que en ocasiones las actitudes hacia su lengua y cultura de herencia no son positivas, lo cual puede deberse a una falta de autoestima e inseguridad que experimentan hacia el español (Martínez, 2003; Lippi-Green, 2004; Beaudrie, 2012). Son frecuentes los casos donde estos estudiantes tienen unas ideas arraigadas por las que el español se concibe como inferior, lo cual deriva en una inseguridad e inhibición que interfiere directamente en el desarrollo del proceso lingüístico y emocional. Esto es a veces consecuencia de las actuaciones de sus profesores de español, quienes pueden crear prejuicios inconscientes en contra de las variedades lingüísticas maternas. Además, en ocasiones poseen un conflicto identitario como consecuencia de la no correspondencia entre su origen familiar y su dominio lingüístico, esto es, son hispanos pero no *hablan perfectamente* el español: en Estado Unidos son *los latinos* mientras que cuando viajan a los países de origen son *los gringos* (Carreira y Beeman, 2014: 88). En relación con la identidad de estos estudiantes, Parra (2016) señala lo siguiente:

Research in sociolinguistics has shown that when trying to understand speakers' identities within multilingual and multicultural environments, we need to treat language choice itself as an "act of identity" (Le Page & Tabouret-Keller, 1985): a statement that the speaker identifies with one specific group and not another. These choices position the speaker vis-à-vis the interlocutor, both as an individual and as a member of a group (Romaine, 2011; Valdés, 1981). These choices, however, are never neutral. They encode deep issues of power relations in regard to ethnicity, social class, gender and race. (...) Multilingual speakers form their identities while navigating a complex system of uneven power structures and continuously negotiating a sense of belonging, backward and forward, between their native communities and the mainstream culture. (Parra, 2016: 180)

Esta autora destaca la continua negociación de estos hablantes entre la cultura materna y la cultura dominante en Estados Unidos, lo cual provoca que tengan que hacer grandes esfuerzos para equilibrar su identificación y diferenciación: "they must juggle the pressures of assimilating to the mainstream culture (through the learning of English) with the need to maintain their home culture and language" (Parra, 2016: 182). La consecuencia de este conflicto puede resultar diferente en cada individuo, pero Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2011, *apud* Parra, 2016: 184) señalan las tres principales manifestaciones en los niños inmigrantes de EE.UU.: (1) pueden identificarse y asimilarse totalmente con la cultura estadounidense, (2) pueden desarrollar una nueva identidad étnica que selecciona aspectos de las dos culturas o (3) pueden desarrollar una identidad "adversa" en su esfuerzo para adaptarse a la cultura dominante estadounidense.

A pesar de que no existen estudios que exploren la CNV del español en los estudiantes ELH, en las aulas deberán tenerse en cuenta las posibles identidades de los estudiantes antes de dar por sentado que poseen unos conocimientos, comportamientos y habilidades afectivas propias de los hablantes nativos no hablantes de herencia. Igual que con el resto de

culturemas, se deberá tener precaución a la hora de trabajar la CNV del español, pues el hecho de que no reconozcan determinados signos no verbales –o no se identifiquen con ellos– puede que fomente su inseguridad y frustración por no responder a lo que un latino *debería* saber o hacer, ya que como apunta Kagan (2012), la competencia insuficiente en la lengua de herencia puede conducir a situaciones de frustración que impacten negativamente en su aprendizaje, así como en las relaciones que se establezcan con sus familias.

En este sentido, uno de los siete objetivos principales en la enseñanza de la lengua materna a hablantes de herencia es la adquisición y el desarrollo de una conciencia cultural<sup>74</sup> (Valdés, 1997, 2001; Aparicio, 1997; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014). En esta conciencia cultural, pues, deberá incluirse también la conciencia del sistema no verbal de la lengua de herencia. A este respecto, es importante señalar que la adquisición de esta conciencia cultural, y el desarrollo de la competencia cultural en general, no podrán llevarse a cabo de la misma forma que en los estudiantes de ELE, pues, como hemos explicado anteriormente, ambos grupos (ELE y ELH) poseen un trasfondo lingüístico-cultural diferente. Por ello, en las clases mixtas, esto es, las aulas donde hay estudiantes de ELE y ELH, será necesario implementar la instrucción diferenciada, metodología desarrollada por Tomlinson (1999, 2001, 2003), donde se proporcionan, dentro de una misma aula, diferentes vías de aprendizaje y evaluación dependiendo de las necesidades, características y conocimiento previo de los estudiantes.

En relación con el conocimiento previo, será de gran utilidad que el docente elabore instrumentos para pre-evaluar las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas no verbales de los estudiantes antes de decidir qué signos de la CNV enseñar y cómo llevar a cabo esa enseñanza. Esto debe aplicarse no solo en los estudiantes de ELH, sino también en los estudiantes de ELE, ya que en ambos su competencia no verbal del español puede estar más o menos desarrollada. Los estudiantes de ELE puede que posean un nivel homogéneo de lengua verbal pero no de CNV, ya que no hay unos estándares curriculares al respecto. Además, es posible que hayan tenido un contacto intercultural con hispanohablantes que les haya permitido adquirir cierta competencia no verbal de manera pasiva. En los estudiantes de ELH, como hemos comentado anteriormente, su competencia no verbal puede depender de su exposición al español y de su identidad respecto a la lengua de herencia y a la cultura dominante estadounidense. Estas reflexiones nos conducen a señalar que en futuras

---

<sup>74</sup> Los otros seis objetivos principales son los siguientes: mantener la lengua de herencia, adquirir una variedad de prestigio, expandir el rango de bilingüismo, transferir herramientas de lectoescritura, adquirir herramientas académicas y cultivar actitudes positivas hacia la lengua de herencia.

investigaciones sería interesante, por un lado, estudiar la competencia no verbal en los estudiantes ELH y, por otro lado, comparar esta competencia en los alumnos ELE y ELH.

Concluimos este apartado subrayando la importancia de enseñar los signos no verbales en las clases estadounidenses de español, ya que, como ha quedado reflejado a lo largo de estas páginas, existen diferencias interculturales en todos los sistemas de CNV. Además, puesto que en EE.UU. viven personas de todos los países hispanohablantes, será necesario que se trabaje también con las diferencias intraculturales dentro del mundo panhispánico.

## **2.6. Estudios previos sobre el aprendizaje y la evaluación de los emblemas**

En este último apartado vamos a recoger los estudios que han investigado el aprendizaje, adquisición y evaluación de los emblemas en las clases de L2/LE, signo no verbal en el que se centra esta tesis. Estos trabajos serán la *antesala* para nuestro estudio empírico, al que dedicaremos los siguientes capítulos. Puesto que no hemos hallado ningún trabajo que realice un estudio empírico en el aula de ELE, decidimos ampliar nuestra búsqueda a otras lenguas. En esta búsqueda hemos encontrado dos tipos de estudios: en los primeros se evalúan los emblemas dentro de un proceso de aprendizaje; en los segundos se mide la capacidad de identificación de emblemas de una lengua extranjera en estudiantes que no han recibido ninguna instrucción sobre los emblemas incluidos en la evaluación. Entendemos, por lo tanto, que el objetivo de este segundo tipo es medir la transparencia en la asociación significante-significado o la capacidad de los estudiantes para deducir el significado a partir de determinadas estrategias.

Respecto al primer tipo de estudio, el único trabajo completo que hemos encontrado sobre el aprendizaje de emblemas en clases de L2/LE es el realizado por Jungheim (1991). Este autor llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con alumnos japoneses universitarios estudiantes de inglés como LE. A través de un pretest y un posttest, comparó dos metodologías de enseñanza de los emblemas: una metodología inductiva o, como él señala, “natural” o “más comunicativa”, donde la forma de trabajo principal es en grupos reducidos dentro del aula; y una metodología deductiva, donde, explica, se da una presentación, una práctica y una producción de los emblemas plenariamente donde toda la clase trabaja en conjunto con el profesor. El autor se refiere a esta metodología como “más tradicional” y “centrada en el docente”. Puesto que en su publicación no incluye los materiales que

empleó para impartir ambas metodologías, no podemos analizar las diferencias entre ellas, ya que no necesariamente un modo de presentación inductivo debe implicar un enfoque “más comunicativo”, ni que uno deductivo sea más “centrado en el docente”. No obstante, para nuestro propósito descriptivo, haremos referencia a ambas metodologías tal y como lo hace el autor, con la denominación de *deductiva* e *inductiva*. La inductiva se aplicó a una muestra de 47 estudiantes y la deductiva a un grupo de 43 estudiantes. También dispuso de un grupo control de 43 alumnos. A la hora de llevar a cabo el análisis, solo tuvo en cuenta a los estudiantes que realizaron tanto el pretest como el postest, por ello su muestra final es de 18 alumnos en el método inductivo, 14 en el deductivo y 30 en el grupo control.

El pretest y en el postest consisten en una sola prueba con 18 gestos realizados aisladamente por personas nativas de inglés, aunque no especifica si aparecen varias personas realizando el mismo emblema o si son diferentes personas las que hacen individualmente cada emblema. Tampoco se explica la procedencia de los nativos, aunque en una ocasión de refiere a “English gestures”, por lo que quizás sean procedentes de Inglaterra. Algunos emblemas poseen el mismo significado en japonés y otros no, pero Jungheim (1991) no concreta cuántos poseen el mismo significado (es decir, *equimorfos-sinónimos*) y cuántos no. De estos últimos, tampoco aclara si son emblemas que comparten la misma forma en japonés pero con otro significado (es decir, *equimorfos-dimónimos*) o si son emblemas sin ninguna equivalencia en japonés (esto es, *uniformos*). La prueba consiste en una selección múltiple donde se debe escoger el significado correcto del emblema. A pesar de que no señala cuántas opciones se ofrecen, sí recoge que los distractores son el resultado de otro estudio donde, a través de fotografías de los emblemas del inglés, preguntó a estudiantes japoneses (diferentes de los que participaban en el experimento) su significado: las respuestas incorrectas más repetidas fueron seleccionadas como distractores.

Tanto el pretest como el postest se administraron durante los últimos 20 minutos de una clase normal de 90 minutos. Los gestos se practicaron en un intervalo de tiempo de 5 semanas en tres sesiones de 20 minutos (esas sesiones también fueron los 20 últimos minutos de las clases de 90 minutos). Como hemos señalado anteriormente, en la publicación a la que hemos tenido acceso no se incluyen los materiales, ni información sobre las actividades y recursos para la enseñanza de los emblemas en ambas metodologías, por lo que desafortunadamente los materiales no pudieron servir como ejemplo para nuestro estudio.

Los resultados obtenidos en el pretest y en el postest de los tres grupos (deductivo, inductivo y control) los analizó estadísticamente a través de un análisis factorial de la

varianza, a partir del cual encontró que (1) no había diferencias significativas entre los grupos en el pretest; (2) había diferencias significativas entre los grupos en el posttest: el deductivo comprendió más gestos que el inductivo y que el grupo control, aunque no especifica si el grupo inductivo identificó más o menos que el grupo control; y (3) había una diferencia significativa entre el pretest y el posttest en el grupo deductivo, con una media mayor en el posttest, por lo que se demostraron las ventajas de un aprendizaje a partir de una metodología deductiva<sup>75</sup>. Para terminar, señala que sus resultados mostraron que algunos emblemas no son entendidos por los estudiantes japoneses a pesar de haber recibido una instrucción. Puesto que no profundiza en esta afirmación, no podemos extraer conclusiones que pudieran contribuir al diseño de la instrucción en nuestra investigación.

Posteriormente, Jungheim (1994; 1995) adaptó el test de su experimento anterior creando una prueba de selección múltiple de cuatro opciones donde una mujer norteamericana anglohablante realizaba 30 emblemas. Este autor presentó esta nueva elaboración como un instrumento de evaluación válido para ese cometido pero no tenemos constancia de su aplicación.

O'Shullivan (1995, *apud* O'Shullivan, 1996), por su parte, creó otro test con 8 emblemas para los mismos fines. Debido a la imposibilidad de tener acceso al documento original donde se describe este estudio, no podemos recoger los resultados obtenidos a través de este instrumento de evaluación. No obstante, en una publicación posterior (O'Shullivan, 1996) detalla algunas características de este test que explicamos seguidamente. Este autor aclara que solo se incluyeron 8 emblemas para que todos pudieran pertenecer a las variedades del inglés de Norteamérica, Inglaterra e Irlanda. El test se divide en dos partes, la primera es una selección múltiple similar a la del autor anterior (Jungheim, 1994; 1995): en lugar de una sola mujer, aparece un grupo de personas nativas en un vídeo sin sonido y los estudiantes tienen que seleccionar el significado correcto entre diferentes opciones. En la publicación a la que hemos tenido acceso (O'Shullivan, 1996), no se especifica el número concreto de opciones, ni si los emblemas aparecían en una interacción o aisladamente:

The learners were asked to look at a gesture (embedded in a soundless videotaped scene performed by a team of native speakers of English (NSES) –as opposed to Jungheim's (1995, p. 154) single North American female performing the gestures "while seated"– and then to identify its possible meaning from a multiple choice format, whose distracters were obtained from pilot test replies. (O'Shullivan, 1996: 303)

---

<sup>75</sup> Hubiera sido interesante conocer los resultados de la diferencia entre el pretest y el posttest en el grupo inductivo y en el grupo control, pero en las publicaciones consultadas no se ofrece esta información.

En la cita anterior observamos también que los distractores los eligió a partir de las respuestas (suponemos, incorrectas) de un test piloto. La segunda parte de su estudio consiste en la observación de interacciones de nativos en vídeos sin sonido que se cortan justo cuando un gesto está a punto de aparecer. Entonces, el estudiante debe realizar el gesto que sería apropiado en ese momento según el significado entregado en unas tarjetas, como explica el autor: “The learners were then asked to perform a gesture which would ‘fit’ the cut-off point while transmitting a given meaning, this was given to them by means of a Japanese flash card. These performances were video taped and scored by trained raters” (O’Shullivan, 1996: 3014). El autor no explica cómo se puntuó esas actuaciones ni qué entrenamiento había recibido los examinadores. A pesar de la imposibilidad de acceder a la publicación original donde se muestran todos los resultados, en O’Shullivan (1996: 304) explica que en el análisis de esta segunda parte se observó una “low overall reliability scores ( $r=0.423$ )”. A este respecto, señala que “[The] use of a vague concept of the ‘acceptability’ of the gestures to the raters, by employing an holistic judgment appears to have been too subjective. This would certainly account for the poor inter-rater reliability obtained” (O’Shullivan, 1996: 304).

Posteriormente, el mismo autor (O’Shullivan, 1996: 304) cuestionó el método empleado en estos estudios (O’Shullivan, 1995 y Jungheim, 1994; 1995), pues consideró que presentar los emblemas en un vídeo sin sonido era artificial. Además, también señaló que incluir los gestos aisladamente, es decir, sin formar parte de una interacción real, podía provocar que perdieran su significado, lo cual conllevó que incluso cuestionara la validez y utilidad de los test:

Though the possibility of developing tests which will indirectly test such competence is certainly appealing, it is inappropriate to separate the non-verbal channel from its natural context of communication as it is to separate the verbal channel (...). In addition, it is also clear that the ‘meaning’ applied to any gesture will rely on the context in which that gesture is produced. It is important to realise, therefore, that to remove a gesture from its natural environment is to remove from it all meaning. (O’Shullivan, 1996: 305)

(...) this writer has grave doubts about both his own efforts and those of Jugheim to write a reliable and valid test of learner’s NV competence. Additionally, there must remain a serious doubt whether such a test could or should be developed, even for research purposes, as the results generated tell us little or nothing of a learner’s ability to accurately (or adequately?) interpret or produce signals on the non-verbal while engaged in a meaningful interaction. (O’Shullivan, 1996: 305)

Quizás las afirmaciones anteriores de este autor contribuyeran a que no se haya podido encontrar ninguna investigación que haya aplicado esos test para medir el aprendizaje de los gestos emblemáticos en estudiantes de L2/LE.



Respecto al segundo tipo de estudios encontrados, los que miden la identificación de emblemas en hablantes nativos y hablantes de una L2/LE, pero sin que forme parte de un proceso de aprendizaje, nos interesan los instrumentos de evaluación que emplearon, ya que estos podrían aplicarse para evaluar el aprendizaje en otras propuestas metodológicas. En el primero, Jungheim (2008) comparó la identificación y la dificultad de identificación de emblemas japoneses para indicar negativa o rechazo entre un grupo de 17 nativos de japonés y 16 estudiantes de japonés como L2 de diferentes nacionalidades (norteamericanos –no especifica si estadounidenses o canadienses–, chinos, coreanos, tailandeses, franceses e indonesios). Cabe destacar que los no nativos no habían recibido ningún tipo de instrucción al respecto. Para ello, se sirvió de 24 vídeos sin sonido donde personas japonesas interactuaban y producían emblemas de ese tipo. Después de dos visualizaciones de cada vídeo, un interlocutor virtual aparecía en la escena y preguntaba a los participantes qué habían dicho las personas del vídeo, así como el nivel de dificultad para entender el contenido visualizado. Además, se les administró un post-cuestionario con preguntas para proporcionar al investigador información cualitativa sobre cómo interpretaron los vídeos, qué ejemplos específicos recordaban, cuáles eran los puntos principales que los personajes querían transmitir y otros comentarios que tuvieran al respecto.

En el segundo estudio, Salvato (2011) midió la identificación de seis emblemas del italiano en 329 participantes canadienses, estudiantes universitarios de italiano como lengua extranjera o lengua de herencia. Como en el trabajo anterior, estos estudiantes no habían recibido ningún tipo de instrucción en este tipo de gestos. Para ese cometido, se sirvió de un test dividido en tres partes: en la primera, aparecían los emblemas dibujados y debían escribir su significado, señalar si consideraban que eran gestos italianos y reflexionar si su entorno lingüístico-cultural le ayudaba a identificar esos gestos. En la segunda parte, aparecían los mismos dibujos pero en este caso con una selección múltiple de cuatro opciones. Aquí debían escoger la opción correcta y señalar si el hecho de que aparecieran las opciones ayudaba a identificar el significado. En la tercera y última parte, aparecían de nuevo los mismos dibujos, acompañados esta vez de mini diálogos. Los estudiantes debían unir cada gesto con el mini diálogo más apropiado, así como señalar si la situación y el componente verbal incluido en cada mini-diálogo les ayudaban en su elección. Estas tres pruebas se realizaban consecutivamente, sin que los estudiantes pudieran cambiar las respuestas de la anterior. Uno de los hallazgos principales de esta autora fue que los participantes interpretaron los emblemas mejor en la segunda y en la tercera parte que en la primera, pero no hubo diferencia entre la segunda y la tercera. Es decir, la ayuda brindada por las ilustraciones para interpretar el significado de los emblemas era menor que la de la

selección múltiple y los mini-diálogos, pero entre estos dos últimos no se encontraron diferencias significativas.

Por último, aunque no es un trabajo enfocado específicamente en la evaluación de los emblemas, Jungheim (1994; 1995) desarrolló unas escalas para evaluar las habilidades no verbales en estudiantes japoneses de inglés como LE. Este autor señala que el propósito de su estudio es “to develop scales for assessing foreign language learner’s nonverbal ability as a component of their oral proficiency” (Jungheim, 1994: 11). Estas escalas fueron creadas a partir de un test que consistía en la actuación de cuatro situaciones de *role-play*. La primera se plantea como calentamiento para las siguientes, con el objetivo de que los estudiantes entren en situación. Consiste en la simulación de una interacción entre dos amigos donde uno le pide prestado unos libros para aprender japonés y el otro le tiene que dar unos consejos para estudiar esta lengua. La segunda simula la entrevista de un estudiante para entrar en una escuela de inglés con un profesor (un participante desempeña el papel de estudiante y el otro el de profesor). La tercera consiste en una entrevista para un puesto a tiempo parcial en un pequeño supermercado o tienda de barrio (*convenience store*), donde un estudiante tiene el papel del solicitante del trabajo y el otro ejerce de encargado de la tienda. La cuarta es una simulación donde un alumno tiene que pedir una carta de recomendación a un profesor para estudiar en una universidad americana. El test lo aplicó por separado a una muestra de 20 nativos de inglés y 28 estudiantes japoneses para poder comparar la CNV del inglés en ambos grupos, nativos y no nativos. Como el resultado de esa comparación surgieron las escalas denominadas *Nonverbal ability scales* (NOVA), las cuales se dividen en habilidades textuales (*textual ability*) y habilidades estratégicas (*strategic ability*), validadas a través del análisis estadístico *high interclass correlation*. Presentamos estas escalas a continuación en la Tabla 9.

Textual Ability		Strategic Ability	
Frequency	Appropriateness	Compensatory Usage	Appropriateness
0: extremely limited use of head nods and infrequent changes in gaze direction toward partner in conversation.	0: totally inappropriate use of head nods and gaze direction by native speaker norms.	0: no evidence of hand gestures to solve considerable linguistic problems.	0: never uses hand gestures to support or enhance meaning.
1: frequent use of head nods and changes in gaze direction that are not acceptable by native speaker norms.	1: frequent inappropriate use of head nods and changes in gaze direction.	1: limited use of hand gestures to solve linguistic problems with occasionally unsuccessful results.	1: occasionally uses hand gestures to support or enhance meaning, often inappropriately by native speaker norms.
2: frequency of head nods and changes in gaze direction	2: rare inappropriate use of head nods and changes in gaze	2: hand gestures successfully used to solve linguistic	2: use of hand gestures approaches native speaker norms.

approaches native speaker norms.	direction.	problems.	
3: frequency of head nods and changes in gaze direction acceptable by native speaker norms.	3: use of head nods and changes in gaze direction acceptable by native speaker norms.	3: rare linguistic problems requiring the use of hand gestures for compensation.	3: use of hand gestures appropriate by native speaker norms,

Tabla 9. NOVA (*Nonverbal ability scales*). Fuente: Jungheim (1994; 1995)

Observamos que la escala de habilidad textual se basa en el uso apropiado de la dirección de la mirada y el asentimiento con la cabeza, es decir, de gestos que regulan la conversación. En la escala de habilidad estratégica comprobamos que solo hace referencia al uso de gestos manuales para compensar deficiencias lingüísticas, resolver problemas en la conversación y apoyar o realzar el significado del componente verbal. A pesar de que los ítems recogen información muy limitada sobre los signos no verbales que intervienen en las interacciones y de que no se haya encontrado ningún estudio que aplique este instrumento para evaluar la CNV en estudiantes de L2/LE, consideramos que este trabajo es una gran aportación al campo, puesto que puede servir como modelo para desarrollar futuros instrumentos de evaluación.

Para concluir, incidimos en el hecho de que los estudios realizados para evaluar la CNV de una L2/LE pertenecen a un contexto de estudiantes japoneses de inglés, a estudiantes de japonés de diferentes nacionalidades y a estudiantes canadienses de italiano. A pesar de la falta de información en las publicaciones que recogen estos trabajos, nos han permitido documentar siete pruebas de evaluación específicas para los gestos emblemáticos:

- Selección múltiple del significado a partir de la visualización de vídeos sin sonido donde se realizan los emblemas aisladamente.
- Selección múltiple del significado a partir de dibujos donde aparece una persona realizando el emblema aisladamente.
- Escribir el significado de los emblemas a partir de dibujos donde aparece una persona realizando el emblema aisladamente.
- Visualizar un vídeo sin sonido donde personas están interactuando y realizando un emblema de rechazo o negación y escribir qué se están diciendo.
- Unir dibujos donde se realizan los emblemas aisladamente con mini-diálogos.
- Una prueba donde se debe visualizar un vídeo sin sonido con personas interactuando que se para en el momento en el que uno de los interlocutores va a realizar un emblema, de manera que el participante debe realizar el emblema adecuado basándose en el contenido del vídeo y una tarjeta que se le entrega

donde aparece el significado explicado en la lengua materna del gesto inglés que debe producir.

- *Role-plays* o simulaciones donde se observa la CNV de los participantes<sup>76</sup>.

De las anteriores, consideramos que la selección múltiple es una prueba objetiva de evaluación indirecta que permite medir eficazmente si el estudiante ha comprendido o no el significado del emblema. De las diferentes pruebas con este tipo de actividad, consideramos que es más apropiado utilizar un vídeo que un dibujo, puesto que un emblema está formado por diferentes cualidades parakinésicas (velocidad, movimiento, número de repeticiones, etc.) que no pueden observarse en una ilustración. También es adecuada la visualización de un vídeo donde aparecen emblemas en una conversación sin sonido y los participantes deben identificarlos y señalar qué están diciendo las personas que interactúan. Además, los *role-plays* o simulaciones nos parecen actividades muy útiles para realizar una evaluación directa de la producción de la CNV, aunque es importante tener en cuenta que, para evaluar signos no verbales específicos, deberían plantearse situaciones que fomenten el uso de los signos no verbales concretos que se quieran evaluar. Las tres actividades comentadas se verán reflejadas en nuestra experimentación, como se podrá comprobar en los próximos capítulos de esta tesis.

## **2.7. Resumen del capítulo 2**

En este capítulo, en primer lugar, hemos analizado la presencia de la CNV en los enfoques curriculares del Consejo de Europa, del Instituto Cervantes, de ACTFL y de NCSSFL. En todos ellos hemos encontrado referencias a la CNV, sin embargo, en ninguno se recoge de manera sistemática y crítica. Por ello, hemos llamado la atención sobre la necesidad de incluir rigurosamente los signos no verbales a lo largo de las propuestas curriculares y, así, disponer de unos estándares en los que basarse a la hora de crear programas, manuales y materiales didácticos.

En segundo lugar, nos hemos aproximado a la CNV y a los emblemas desde el punto de vista de la competencia comunicativa. Primero, hemos hablado de las competencias sociocultural, intercultural y global. Para obtener una visión pormenorizada del concepto *cultura*, hemos repasado las diferentes propuestas sobre estas competencias, ya que de ellas

---

<sup>76</sup> De las siete pruebas descritas, esta última es la única que no es exclusiva para los emblemas, sino que a través de ella también se pueden evaluar otros signos no verbales.

partiremos para fundamentar las prácticas didácticas de los signos no verbales. Debido a las grandes diferencias culturales en los signos no verbales, hemos señalado que para ser competentes interculturalmente, es necesario también ser competentes no verbalmente. Esta competencia no verbal la hemos detallado a través de tres categorías: la cognitiva, donde los hablantes reflejan los conocimientos no verbales del español y los valores culturales que poseen los signos no verbales; la afectiva, donde aparecen actitudes positivas hacia estos signos de manera que se evitan situaciones incómodas, prejuicios y estereotipos; y la comportamental, donde se pongan en práctica los conocimientos adquiridos y las estrategias para poder establecer diferencias entre culturas y actuar como mediadores ante malentendidos producidos por la CNV.

Seguidamente, hemos tratado la CNV en las competencias sociolingüística, pragmática y discursiva. En cuanto a la pragmática, hemos señalado que los estudiantes deberán aprender a usar e interpretar el significado de los signos no verbales en los diferentes actos de habla, lo cual no solo implica descodificar su significado, sino también llevar a cabo procesos inferenciales que permitan interpretar la intención comunicativa. Respecto a la competencia sociolingüística hemos hablado, por un lado, del componente diafásico, pues la relación entre los interlocutores y el grado de formalidad marcarán el tipo de gestos, maneras y contacto corporal en las interacciones y, por otro lado, del componente diastrático, ya que el uso de determinados signos no verbales puede estar marcado por factores como el sexo o la edad. En cuanto a la competencia discursiva, hemos resaltado el papel de la cronémica interaccional y los turnos de palabra, así como los gestos marcadiscursos y reguladores.

Posteriormente, hemos abordado la competencia lingüística, específicamente, las subcompetencias gramatical, fónica y léxico-semántica. En la gramatical, hemos considerado los gestos deícticos, marcatiempos y marcaespacios. En la fónica, hemos explicado la relación entre el paralenguaje y el componente fónico, haciendo hincapié en la “fonología no verbal” (Crystal y Quirk, 1964). En la léxico-semántica, hemos resaltado la importancia de los campos semánticos y las relaciones paradigmáticas que se establecen entre los diferentes exponentes lingüísticos de cada emblema. Además, hemos apuntado que las teorías sobre el aprendizaje del léxico y la configuración del lexicón mental deberían aprovecharse para estudiar el aprendizaje de los emblemas y, así, fundamentar la metodología didáctica para llevar a cabo su enseñanza.

La última competencia que hemos considerado es la estratégica, donde hemos recogido una serie de investigaciones sobre el papel estratégico de los signos no verbales para aprender y comunicar otros elementos de la lengua. Respecto a las estrategias de aprendizaje, se ha

demostrado que el uso de gestos ilustradores facilita el aprendizaje y la memorización del léxico cuando la imagen motora coincide con una representación mental del concepto semántico. En cuanto a las estrategias de comunicación, hemos encontrado estudios que argumentan que el uso de gestos para comunicarse en una L2/LE se emplea como estrategia de compensación ante las dificultades comunicativas, pero también para otras funciones como reforzar, apoyar o corroborar el contenido verbal. Por último, hemos reflexionado sobre el papel de los emblemas como estrategia comunicativa intercultural, ya que, aunque son gestos cuya asociación significado-significante es directa y no conlleva ambigüedades, no debe olvidarse la variabilidad cultural, de manera que los (cuasi)equimorfos-sinónimos y los unimorfos con una relación icónica clara entre significado y significante son los que mejor contribuyen estratégicamente a la comunicación.

En una tercera sección, hemos profundizado en la metodología didáctica para la enseñanza de la CNV en ELE. Primero, hemos presentado las orientaciones de diversos autores sobre la integración y la nivelación de los signos no verbales (Forment Fernández, 1997; Cestero, 2004, 2017a; Cabañas Martínez, 2005; Méndez Guerrero, 2016; Poyatos, 2017), quienes comparten la opinión de que se deben tener en cuenta criterios como la funcionalidad, la frecuencia de aparición y la dificultad. También hemos argumentado la necesidad de recuperar los diferentes signos no verbales a lo largo de todos los niveles del aprendizaje. Segundo, hemos recogido la progresión didáctica establecida por Cestero (2004, 2017a): (1) presentación, explícita o implícita, (2) actividades de práctica cerrada y dirigidas por el profesor, (3) actividades de refuerzo semicerradas y dirigidas y (4) actividades semidirigidas, abiertas e interactivas para lograr la adquisición. Para cada etapa hemos ofrecido diferentes modelos de actividades a partir de las fuentes consultadas. Para terminar, hemos reflexionado sobre el papel del profesor transcultural, la aplicación de la teoría del descubrimiento al aprendizaje de la CNV y el papel pedagógico de los malentendidos culturales no verbales en el aula.

En el cuarto apartado profundizamos en la evaluación de la CNV. Además de las etapas establecidas por Cestero (2004), hemos considerado apropiado añadir actividades de evaluación donde se pueda comprobar y medir el aprendizaje de los signos no verbales. Hasta ahora, la evaluación de estos signos ha recibido poca atención. Nuestra propuesta considera los signos no verbales dentro de la evaluación de las competencias comunicativas interculturales. Para ello, hemos recogido diferentes tipos de evaluación (global/analítica; directa/indirecta; actuación/conocimientos; continua/en un momento concreto; formativa/sumativa; autoevaluación/por otra persona). Asimismo, hemos reflexionado sobre

la evaluación de la CNV en las diferentes destrezas orales: comprensión (auditiva y audiovisual), mediación y expresión e interacción. Por último, hemos reflexionado sobre el papel de los instrumentos de evaluación (rúbricas, escalas, parrillas y listas de control).

Era necesario dedicar un apartado al contexto estadounidense donde se recogieran las diferencias paralingüísticas, kinésicas, proxémicas y cronémicas entre este país y los países de Latinoamérica y España, así como se describieran las características del aula estadounidense, resaltando sus ventajas instrumentales y humanas. Además, hemos reflexionado sobre las diferencias entre los estudiantes de ELE y de ELH, así como sobre la necesidad de aplicar una instrucción diferenciada en clases mixtas. Respecto a los alumnos de ELH, deberán tenerse en cuenta las características identitarias que pueden condicionar sus conocimientos, comportamientos y habilidades afectivas hacia la CNV de su lengua de herencia.

En último lugar, centrándonos en el objeto principal de esta tesis, hemos recogido los escasos estudios que han investigado el aprendizaje de los emblemas en las clases de L2/LE (Jungheim, 1991, 1994, 1995; O'Shullivan, 1995, 1996), así como los estudios que miden la identificación de los emblemas en hablantes nativos y hablantes de una L2/LE (Jungheim, 2008; Salvato, 2011). De todos ellos, hemos encontrado siete pruebas diferentes que pueden aplicarse a la evaluación de los emblemas. En cualquier caso, queda patente que es un tema de investigación donde era necesario un acercamiento completo teórico y empírico, como el que desarrollamos en este trabajo.





## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA EXPERIMENTACIÓN

### 3.1. Consideraciones generales

En este capítulo explicamos el diseño experimental que llevamos a cabo para analizar el aprendizaje de los emblemas del español en estudiantes universitarios estadounidenses de ELE en un contexto de no inmersión. Para ello, detallamos la metodología de investigación aplicada y las características de nuestro grupo de estudio, así como el pretest y el posttest que realizaron. Seguidamente, describimos la metodología didáctica empleada y los contenidos incluidos en la instrucción. Por último, proponemos una serie de factores que deben tenerse en cuenta para adaptar a futuros cursos de ELE los materiales desarrollados.

Nuestro experimento se fundamenta en una metodología que procede de los estudios empíricos del ámbito de las ciencias sociales, en especial de la pedagogía y psicología aplicadas. Consiste en un estudio cuasiexperimental (puesto que los sujetos no son asignados aleatoriamente y las condiciones experimentales están manipuladas) en el que se da un periodo de intervención antes y después del cual se recogen datos. Es decir, a un grupo de estudiantes se le somete a un entrenamiento con un pretest y un posttest. Puesto que nuestro enfoque se basa en un análisis del proceso de aprendizaje de la competencia no verbal, decidimos no disponer de un grupo control. De este modo, realizamos un análisis intra-sujetos en el cual la finalidad de la investigación no es la comparación sino el progreso, es decir, cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

Así pues, de acuerdo con los objetivos propuestos, planteamos una investigación cuantitativa donde analizamos los resultados del pretest y el posttest, la evolución entre ellos tras la instrucción (según el tipo de emblema y la prueba de evaluación) y los factores individuales que han influido en esos resultados. Este análisis se llevará a cabo en el capítulo 4. A continuación retomamos las preguntas de investigación que planteábamos en la introducción, de las cuales partimos para el diseño metodológico de la experimentación. Junto a ellas, presentamos las hipótesis que confirmaremos o rechazaremos tras el análisis de datos.

P1 *¿Pueden aprenderse los emblemas en un contexto de no inmersión?*

(H1) Los emblemas pueden aprenderse en un contexto de no inmersión.

Aunque esta pregunta pueda parecer tener una respuesta obvia, pues si los estudiantes reciben una instrucción se espera una mejora del pretest al posttest, era necesario plantearla,

ya que no hemos encontrado ningún estudio previo que analice el aprendizaje de los emblemas bajo las características de nuestra experimentación. Por lo tanto, consideramos prudente no asumir taxativamente que se producirá un aprendizaje.

*P2 ¿El tipo de prueba de evaluación influye a la hora de observar el aprendizaje?*

(H2) Diferentes pruebas de evaluación miden diferentes tipos de control y conocimiento: las pruebas de producción libre pueden medir el control y conocimiento tanto procedimental como declarativo, mientras que las de producción guiada y cerrada solo pueden medir el control y conocimiento declarativo. Las de comprensión, ya sean libres, guiadas o cerradas, solo pueden medir el conocimiento declarativo.

*P3 ¿Hay una diferencia de aprendizaje en los emblemas según su tipología contrastiva?*

(H3.1) Los emblemas con una correspondencia en forma y significado entre la lengua materna y la lengua meta, es decir, los equimorfos-sinónimos, tendrán una evolución menor que los que no poseen esa correspondencia.

(H3.2) Debido a la interferencia lingüística, los emblemas que tienen una forma diferente en la lengua materna y la lengua meta pero comparten el significado, esto es, los dimorfos-sinónimos, tendrán una evolución menor que los que no tienen ni la forma ni el significado en común en la lengua meta y la lengua extranjera, es decir, los unimorfos.

*P4 ¿Qué factores influyen en el aprendizaje de los emblemas?*

(H4) Hay una serie de factores que influyen en el aprendizaje de los emblemas. Estos factores son los siguientes: la edad, el sexo, el tiempo estudiando español, el nivel lingüístico, el haber estado en una situación de inmersión lingüística en un país hispanohablante y el número de faltas a clase.

Además del análisis en torno a la resolución de las preguntas anteriores, tras finalizar la experimentación observamos dos aspectos que nos brindaban una información muy valiosa que nos permitía obtener una visión más completa de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la CNV y los emblemas: las respuestas de la autoevaluación (donde se recoge la percepción sobre el propio aprendizaje de los alumnos y las actitudes hacia la CNV del español), y las dificultades y los errores kinésicos cometidos durante la instrucción y el postest. Puesto que no formaban parte de los objetivos originales, no disponemos de datos suficientes para llevar a cabo un análisis cuantitativo completo, por lo que decidimos analizarlos descriptivamente. Estos dos análisis se incluyen dentro del *Capítulo 5. Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*.

### 3.2. Descripción de la muestra

Los participantes de esta investigación habían sido estudiantes de esta doctoranda en el curso de *Español nivel 600* (Avanzado II) de la Universidad de Brown<sup>77</sup> durante el semestre de otoño de 2014 (el experimento se realizó durante el semestre de primavera de 2015). Su media de edad era de 19.17 años y su media de tiempo estudiando español era de 5.75 años. Todos se encontraban en su etapa *freshman*, es decir, eran estudiantes de primer año en la universidad, por lo que su formación previa en español correspondía a su educación preuniversitaria. Puesto que la Universidad de Brown dispone de un programa de *liberal arts* en el cual los alumnos no deciden su carrera hasta el tercer año, ninguno de los participantes había definido su especialización sino que estaban cursando asignaturas de diferentes Departamentos.

Participaron de forma voluntaria y sin ninguna recompensa más allá de recibir clases de español gratuitamente. La formación se realizaba por las tardes en un horario que acordamos antes de comenzar según la disponibilidad de todos los participantes. Para poder llevar a cabo el estudio, hubo que pedir permiso al *Institutional Review Board* de la Universidad de Brown. Un comité revisó el informe “Human Research Protocol” que se elaboró para ello<sup>78</sup>. Tras la aprobación del proyecto por parte del comité asignado, todos los sujetos permitieron que los resultados obtenidos a partir de su participación fueran utilizados para la investigación científica. El documento de consentimiento informado que firmaron se encuentra en el Anexo IV.

Todos los participantes considerados para el análisis son anglohablantes maternos. No obstante, a las clases también acudía un estudiante de intercambio chino con el inglés como L2/LE. A pesar de que este alumno no se iba a considerar en el análisis de datos, decidimos permitir su participación por dos motivos: el primero, por la riqueza cultural que podía aportar a las clases y, el segundo, puesto que las pruebas 1 y 2 del pretest y del postest se realizan en parejas (como explicaremos en el apartado 3.3. *Descripción de las pruebas del*

---

<sup>77</sup> El Departamento de Estudios Hispánicos ofrece clases de español como lengua extranjera desde el nivel 100 (Inicial I) hasta el nivel 600 (Avanzado II); en los cursos a partir del nivel 700 se estudian la literatura y las culturas hispánicas.

<sup>78</sup> En este informe se explicaron detalladamente los objetivos del proyecto y la metodología empleada, donde se incluyó la siguiente información requerida: descripción de la muestra, donde se debía incluir el criterio de inclusión/exclusión de mujeres y miembros de grupos minoritarios; descripción del estudio, donde había que explicar su propósito y desarrollo; métodos de reclutamiento de participantes; y procedimientos para la preservación de la confidencialidad de los datos. Además, también se explicaron los posibles riesgos que podrían experimentar los sujetos (donde se debía relatar cómo se diseñó el proyecto para minimizar esos riesgos) y los beneficios que se podían anticipar para los participantes y para la investigación científica.

*pretest y el posttest*), para aprovecharlo como alternativa en el caso de que hubiera un número impar de sujetos.

Para comprobar el dominio de español de los participantes de acuerdo a los niveles de referencia del MCRE (Consejo de Europa, 2002; 2018), antes de comenzar el experimento, realizaron una prueba estandarizada de clasificación extraída del libro *Pruebas de Nivel ELE* de SGEL (Gozalo y Martín, 2008). El test estaba dividido en cinco partes: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y test de lengua. Los niveles en los que se encontraban los sujetos comprendían de un B1 a un C1-. Sin embargo, a pesar de que el nivel de la muestra es heterogéneo, los signos no verbales del español, entre ellos los gestos emblemáticos, no están incluidos en el currículo de los niveles iniciales e intermedios de español en la universidad donde llevamos a cabo el estudio, ni es un contenido que se trabaje en manuales o materiales destinados a la educación preuniversitaria, por lo que asumimos que los sujetos partían de un nivel emblemático homogéneo, y así quedó reflejado en los resultados del pretest. En relación con lo anterior, en la instrucción se trabajaron también unidades léxicas de niveles iniciales e intermedios (véase el apartado 3.5.1. *Contenidos, distribución y temporalización*): su incorporación responde a las necesidades del contenido aprendido por los estudiantes, ya que no habían trabajado con los correspondientes emblemas en sus clases de ELE anteriores.

Los sujetos que participaron inicialmente en este experimento fueron 20. Sin embargo, para la obtención de resultados solo se ha tenido en cuenta a 12 ya que el resto decidió abandonar su participación o faltó a más de tres sesiones en la instrucción. Puesto que el permiso recibido por el *Institutional Review Board* nos obligaba a trabajar con estudiantes exclusivamente voluntarios que no estuvieran registrados en ningún curso de español al mismo tiempo que participaban en el estudio, tuvimos que llevar a cabo la investigación a partir de una muestra pequeña. No obstante, antes de comenzar la experimentación, nos aseguramos de que los test estadísticos permitían un análisis de los datos riguroso a partir de ese número de sujetos.

### 3.3. Descripción de las pruebas del pretest y el postest

#### 3.3.1. Orden y temporalización

El pretest-postest está formado por cuatro pruebas de evaluación, de las cuales la primera y la segunda son de producción, libre y semicontrolada, mientras que la tercera y la cuarta son de identificación, semicontrolada y controlada.<sup>79</sup> Las pruebas de producción se realizan en parejas y las de identificación se llevan a cabo individualmente. En la Tabla 10 se puede observar un resumen de cada una de ellas, teniendo en cuenta las destrezas que se trabajan, el tipo de práctica y forma social, así como la actividad que se realiza y la temporalización para la misma.

	PRUEBA 1	PRUEBA 2	PRUEBA 3	PRUEBA 4
<b>DESTREZA</b>	Producción: interacción oral	Producción: interacción oral <sup>80</sup>	Identificación: comprensión visual <sup>81</sup>	Identificación: comprensión visual
<b>PRÁCTICA</b>	Libre	Semicontrolada	Semicontrolada	Controlada
<b>FORMA SOCIAL</b>	Parejas	Parejas	Individual	Individual
<b>ACTIVIDAD</b>	Discusión informal: <i>role-play</i>	Conversación informal: doblaje kinésico de una conversación	Narración a partir de una conversación inaudible	Selección múltiple a partir de una secuencia de gestos aislados
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	5 minutos de preparación individual 2 minutos de interacción	3 minutos de preparación individual 1 minuto (aproximadamente) de interacción	Visualización: 4.26 minutos Escritura: 10 minutos	Preparación: 1 minuto Visualización: 1 minuto

Tabla 10. Esquema de las pruebas del pretest-postest

El orden de la tipología práctica tiene una justificación experimental. Si la secuencia se hubiera establecido de controlada a libre y, por lo tanto, de identificación a producción, en los resultados de las pruebas no solo hubiera afectado el aprendizaje de los emblemas, sino

<sup>79</sup> El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2005) del *Centro Virtual Cervantes* define una *actividad de práctica libre* como “aquella en la que los aprendientes deben usar de modo creativo los conocimientos o destrezas que han sido presentados y practicados previamente” y una *de práctica controlada* como aquella “en la que los alumnos deben seguir con cierta fidelidad un texto o unos modelos lingüísticos y el profesor controla el grado de corrección”. Las actividades *semicontroladas* se sitúan, pues, en medio de ese continuo.

<sup>80</sup> Tras consultar las actividades comunicativas de la lengua recogidas por el MCRE (2002: 60-88), la prueba 2 la consideramos de interacción, y no de exposición oral, porque a pesar de que para su realización no era necesario emplear estrategias de comprensión (puesto que se les proporcionaba de antemano el discurso que tenían que producir gestualmente), intervienen estrategias de cooperación como tomar el turno de palabra y cederlo, actuando de forma alterna como hablante y oyente para construir conjuntamente la conversación.

<sup>81</sup> La comprensión visual no está recogida por el MCRE, que sí incluye la comprensión auditiva (2002: 68-71) y la comprensión audiovisual (2002: 73-74).

también las capacidades cognitivas, a las que podríamos denominar como *priming emblemático*<sup>82</sup>. Es decir, la exposición previa a los emblemas en la visualización de las pruebas 3 y 4 podría haber interferido en la producción subsecuente de las pruebas 1 y 2.

Las instrucciones de las pruebas están en español porque el nivel lingüístico en el que se redactaron es inferior al de los sujetos. De todos modos, en cada prueba se les preguntó si comprendían las instrucciones y se dieron las aclaraciones pertinentes en cada caso. Respecto al contenido lingüístico interno de las pruebas, tomamos la decisión de incluir la traducción al inglés de algunas unidades léxicas para que su competencia lingüística en español no interfiriera en los resultados. Específicamente, tradujimos las siguientes unidades: *molestar, a escondidas, robar, encerrarse, cuarto, marcharse, piso, más o menos, menos mal, partido, ¡qué pena!, ser un tacaño, estar liados, disgusto, “así” de delgado, ¿en serio?, quedarse, vengarse y dolor de muñeca.*

Los participantes realizaron todas las pruebas consecutivamente a lo largo de una duración total aproximada de 30 minutos. Para que las pudieran tomar de manera continuada, fueron convocados en parejas, de modo que hicieran las dos primeras pruebas en conjunto y las dos últimas individualmente en la misma sala.

Las cuatro pruebas fueron sometidas a un estudio piloto con trece hispanohablantes españoles para comprobar su validez. El cometido de este estudio piloto fue revisar que tanto las instrucciones como el texto interno fueran claros y representaran los objetivos de cada prueba. Además, específicamente para las pruebas 1 y 2, necesitábamos comprobar que las situaciones comunicativas propuestas posibilitaban el uso de los emblemas y los exponentes lingüísticos asociados a ellos. En cuanto a las pruebas 3 y 4, el estudio piloto nos sirvió para evaluar, en primero lugar, si los emblemas realizados en los vídeos eran identificados correctamente (*agreement*) y, en segundo lugar, el número de repeticiones necesarias para la identificación.

Las cuatro pruebas pueden consultarse en el Anexo V y los vídeos de las pruebas 3 y 4 están disponibles en el CD de esta tesis.

---

<sup>82</sup> El concepto de *priming emblemático* no está recogido en la bibliografía ni hemos encontrado ninguna investigación al respecto. Sin embargo, existen estudios que tratan sobre otros tipos de *priming* gestual, como son los dedicados a gestos icónicos (Yap et al., 2010) y a marcadiscursos: Parrill y Kimbara (2006), Holler y Wilkin (2011), Bergmann y Kopp (2012), Mol, Kraemer, Maes y Swerts (2012), Snyder y Jones (2017). Todos los anteriores son investigaciones basadas en lengua materna; en lengua extranjera destacan los estudios de Trofimovich y McDonough (2011: 4-10), donde recogen diferentes tipos de *priming* como son el semántico, el sintáctico o el auditivo.

### 3.3.2. Emblemas incluidos

Todos los emblemas incluidos en el pretest-postest pertenecen a la variedad del español de España; sin embargo, como desarrollaremos más adelante en el apartado 2.5.1. *Contenidos, distribución y temporalización*, la variedad intrahispánica está presente a lo largo de la instrucción. De la clasificación desarrollada en el capítulo 1 (véase el subapartado 1.2.4.2. *Propuesta taxonómica*), los emblemas incluidos en el pretest-postest pertenecen a las siguientes categorías contrastivas: equimorfos-sinónimos, dimorfos-sinónimos, dimorfos-sinónimos parciales y unimorfos<sup>83</sup>. Para agilizar la lectura de este capítulo, nos referiremos a ellos bajo la siguiente terminología: *comunes* (equimorfos-sinónimos), *diferentes* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos* (unimorfos). Recogemos a continuación los emblemas incorporados de cada categoría junto con una descripción verbal de la forma.

- **Comunes:**

/loco/	El dedo índice de una mano, con el resto del puño cerrado, realiza movimientos circulares rápidos apuntando a la sien.
/crazy/	
/dinero/	Las yemas de los dedos índice y corazón de una mano, con sus puntas situadas hacia arriba, rozan con un movimiento rápido y repetido la yema del pulgar.
/money/	
/más o menos/	La palma de una mano hacia abajo, con los dedos separados y a la altura del pecho, realiza un movimiento medio o rápido de balanceo de izquierda a derecha en tres o cuatro ocasiones.
/more or less/	
/blablablá/	Los dedos de una mano se apiñan estirados y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo de 5 a 8 cm. hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos.
/bla-bla-bla/	

Tabla 11. Emblemas *comunes* incluidos en el pretest y en el postest

- **Diferentes:**

A diferencia de lo que sucede con los emblemas del español, en el proceso de elaboración de las pruebas no encontramos ningún inventario que describiera los emblemas del inglés de Estados Unidos. Johnson, Ekman y Firesen (1975) desarrollan una lista de emblemas en este país, pero sin ninguna descripción ni ilustración que los acompañe; Saitz y Cervenka (1962, 1972) por su parte, recogen ilustraciones del contraste emblemático entre Colombia y Estados Unidos; García García (2002: 148-149) menciona algunas diferencias entre

<sup>83</sup> Recordamos que Poyatos (1994a: 55-60) los clasifica como homomorfos-sinónimos, antomorfos-sinónimos y antomorfos-antónimos.

España y Estados Unidos. Estos trabajos los completamos con entrevistas orales realizadas a diez hablantes nativos de inglés de Estados Unidos.

/juntos/	Los dedos índices de ambas manos (uñas hacia arriba y resto de puño cerrado) se golpean con la sección lateral externa en movimientos rápidos y repetidos con una separación aproximada de 5 cm.
/together/ <sup>84</sup>	El dedo corazón de una mano se entrelaza con el dedo índice de la misma mano mientras el resto de dedos permanecen en el puño cerrado y la mano apunta hacia arriba.
/a dos velas/	El puño de una mano se cierra con la excepción de los dedos índice y corazón, que quedan en forma de V. Estos hacen movimientos rápidos y repetidos partiendo de los párpados y terminando en los labios, la nariz queda en medio de los dedos.
/no money/	Ambas manos simulan que sacan los bolsillos delanteros del pantalón.
/irse/	Una mano se extiende con los dedos juntos, el dorso hacia arriba a la altura del pecho mientras que la mano contraria se extiende y da dos golpes rápidos con el canto a la palma de la otra mano.
/leave/	Se levanta el antebrazo a la altura del pecho con todos los dedos menos el pulgar cerrados y se hace un movimiento de ida y vuelta a velocidad media señalando hacia la dirección de partida.
/darle vueltas/	El dedo índice de una mano, con el resto del puño cerrado, hace movimientos circulares de velocidad rápida, media o lenta apuntando a la sien.
/think/	El dedo índice de una mano da varios golpes rápidos en la sien mientras el resto de dedos permanecen en puño cerrado.

Tabla 12. Emblemas *diferentes* incluidos en el pretest y en el postest

Como hemos explicado al comienzo de este apartado, en esta categoría hemos recogido dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales. /Irse/ y /leave/ pertenecen a la primera, mientras que /a dos velas/ y /no money/, /darle vueltas/ y /think/, y /juntos/ y /together/ los consideramos de la segunda, dimorfos-sinónimos parciales<sup>85</sup>. En el caso de la equivalencia /a dos velas/ y /no money/, este último abarca solo uno de los significados de /a dos velas/, el de ‘no tener dinero’. En cuando a /darle vueltas/ y /think/, el primero posee un matiz de repetición y reflexión<sup>86</sup>, mientras que /think/<sup>87</sup>, tiene un significado más

<sup>84</sup> Este emblema es equimorfo-dimónimo de emblema que significa ‘suerte’, tanto en Estados Unidos como en España.

<sup>85</sup> Según las notas de Saitz y Cervenka (1972: 80), /irse/ y /leave/ también pertenecerían a la categoría de sinónimos parciales, ya que marcan al segundo como “Male. Impolite.” Las entrevistas con nativos, sin embargo, rechazaron este uso restringido. Esto quizás se deba a una evolución temporal o cambio generacional de este emblema, ya que el inventario de los anteriores autores se publicó en 1972 y las entrevistas fueron llevadas a cabo en 2014.

<sup>86</sup> Recordamos que el *DLE* (RAE y ASALE, 2014) define dar vueltas a algo como “Discurrir repetidamente sobre algo”; el *Diccionario de Salamanca* (Pascual y Gutiérrez Cuadrado, 2006) como “Pensar <una persona> mucho una cosa”; el *DEA* (Seco, Andrés y Ramos, 2006) como “pensar en ello con insistencia”, y el *Diccionario de expresiones y locuciones del español* (Marínez López y JØrgensen, 2009) como “reflexionar insistentemente sobre un asunto”. Todos los anteriores incluyen una marca de uso coloquial en esta locución adverbial.

<sup>87</sup> El emblema /think/ en inglés también tiene un equivalente equimorfo-sinónimo en español.



general. /Juntos/ y /together/, por su parte, son sinónimos parciales porque /together/ también puede significar ‘amistad’, mientras que /juntos/ se restringe a una relación sentimental o sexual.

- **Únicos:**

/mucho/	Los dedos se apiñan verticalmente con las puntas hacia arriba y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos.
/delgado/	El dedo meñique de una mano se levanta verticalmente en una ocasión, con el resto del puño cerrado, a aproximadamente 20 cm. del hombro y a la altura de este último o de la cara.
/agarrado/	Se levanta el puño cerrado de una mano a la altura del hombro a velocidad media.
/robar/	La palma de una mano, sesgada hacia arriba con los dedos separados, realiza un movimiento semicircular mientras los dedos, comenzando por el meñique, se van cerrando en puño progresivamente a velocidad media o rápida.

Tabla 13. Emblemas *únicos* incluidos en el pretest y en el postest

Además de estos tres grupos, hubiera sido interesante incluir equimorfos-dimónimos y equimorfos-antónimos, a los cuales nos referiremos como *falsos cognados emblemáticos*; sin embargo, no encontramos ninguno que perteneciera a estas categorías, ni en la bibliografía, ni en las entrevistas realizadas a anglohablantes. Como apunte, en el apartado de este capítulo 3.5.5. *Adaptación de la instrucción a cursos de ELE* (donde ofrecemos una serie de sugerencias para aplicar los materiales de este estudio a futuros cursos) proponemos la inclusión de equimorfos-dimónimos, equimorfos-sinónimos parciales y dimorfos-sinónimos en el contraste intrahispánico (véase el subapartado 3.5.5.3. *Elementos culturales y variedad intrahispánica*).

### 3.3.3. Prueba 1

La primera prueba consiste en una actividad de *role-play* donde se evalúa la producción libre de los emblemas. Esta actividad se desarrolla en parejas con roles complementarios: tienen que simular que son dos compañeros de piso que están discutiendo por problemas de convivencia. Cada sujeto ve su rol pero no el de su compañero. Los sujetos desempeñan el mismo papel (A o B) en el pretest y en el postest.

La prueba se desarrolla a lo largo de 5 minutos de preparación individual y 2 minutos de interacción. Durante la preparación pueden tomar notas pero no pueden leerlas durante la

interacción. Antes de comenzar esta última, deben acordar cómo empezar (quién empieza a hablar, la disposición del mobiliario, si se sitúan de pie o sentados, etc.).

La temática creada para la actividad posibilita el empleo de emblemas. De hecho, en las instrucciones de cada rol, aparecen algunas unidades léxicas como *llenísimo de gente*, *loco*, *dinero* o *robar*. Puesto que se trata de una prueba de producción libre, no está restringida solo a los 12 emblemas incluidos en las pruebas siguientes, sino que también tuvimos en cuenta la producción de otros gestos emblemáticos.

Por ello, para el análisis de datos distinguimos entre cuatro tipos de variables dependientes: una para cada tipo de emblema, *comunes prueba 1* (equimorfos-sinónimos), *diferentes prueba 1* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales), *únicos prueba 1* (únimorfos) y la variable *otros prueba 1*, en la cual recogimos los emblemas que no forman parte de los 12 incluidos en el resto de pruebas del pretest y del postest. También añadimos la variable *totales prueba 1* en donde recogimos la suma de los anteriores, *comunes*, *diferentes*, *únicos* y *otros*.

Por último, tuvimos en cuenta los casos en los que el emblema se produjo de manera incompleta, es decir, aquellos donde cometieron errores de producción pero se aproximaban a su realización correcta. Por ejemplo, para /mucho/, si apiñaban verticalmente los dedos de una mano pero sin que se produjeran movimientos de apertura y cierre; o para /agarrado/ si levantaban y flexionaban el antebrazo pero sin cerrar el puño. Estos casos fueron considerados para cada tipo de emblemas y para la suma total, obteniendo las variables *comunes incompletos prueba 1*, *diferentes incompletos prueba 1*, *comunes incompletos prueba 1*, *otros incompletos prueba 1* y *total incompletos prueba 1*.

Todas las variables anteriores se recogieron tanto para el pretest como para el postest: *comunes prueba 1 pretest*, *comunes incompletos prueba 1 pretest*, *diferentes prueba 1 pretest*, *diferentes incompletos prueba 1 pretest*, *únicos prueba 1 pretest*, *únicos incompletos prueba 1 pretest*, *otros prueba 1 pretest*, *otros incompletos prueba 1 pretest*, *totales prueba 1 pretest*, *totales incompletos prueba 1 pretest*, *comunes prueba 1 postest*, *comunes incompletos prueba 1 postest*, *diferentes prueba 1 postest*, *diferentes incompletos prueba 1 postest*, *únicos prueba 1 postest*, *únicos incompletos prueba 1 postest*, *otros prueba 1 postest*, *otros incompletos prueba 1 postest*, *totales prueba 1 postest* y *totales incompletos prueba 1 postest*.

### 3.3.4. Prueba 2

La segunda prueba se desarrolla en parejas y consiste en un doblaje kinésico de una conversación donde solo pueden valerse de lenguaje gestual: no pueden hablar ni producir ningún sonido. Los sujetos disponen de 3 minutos de preparación individual, donde pueden leer y hacer las anotaciones necesarias en el texto, antes de interactuar con su compañero. Las intervenciones son consecutivas, es decir, sin solapamientos. El doblaje kinésico se produce simultáneamente a la lectura del texto, ya que cuentan con este último a lo largo de toda la prueba. Ambos sujetos tienen el mismo texto, con la única diferencia de que su parte del diálogo está resaltada en negrita. A los estudiantes se les asigna la misma parte del texto (A o B) en el pretest y en el postest.

En esta prueba incluimos los doce emblemas evaluados repartidos entre los dos participantes. La idea original era que estos estuvieran distribuidos equitativamente, es decir, 6 emblemas para cada sujeto: dos *comunes*, dos *diferentes* y dos *únicos*. Sin embargo, debido a un error en la revisión tras la prueba piloto, se repartieron de la siguiente forma:

- ESTUDIANTE A: *comunes*: /más o menos/ y /dinero/; *diferentes*: /darle vueltas/ y /juntos/; *únicos*: /delgado/, /mucho/ y /robar/.
- ESTUDIANTE B: *comunes*: /loco/ y /bla-bla-bla/; *diferentes*: /irse/ y /a dos velas/; *únicos*: /agarrado/.

Es decir, el equívoco se produjo en la categoría *únicos*, ya que, en lugar de haber asignado dos a cada estudiante, A tiene tres y B, uno. Sin embargo, afortunadamente, esto podrá solucionarse transformando las variables correspondientes de manera que no repercuta en el análisis. Explicaremos este proceso en el próximo capítulo.

Además de los emblemas, los sujetos se sirvieron de otros tipos de gestos para doblar la conversación, como son marcatiempos<sup>88</sup> (para representar *ayer*), muestras de afecto (para *enfadadísimo*), pictografías icónicas<sup>89</sup> (para *camisetas*) y kinetografías<sup>90</sup> (para *fútbol*). Estos gestos no los tuvimos en cuenta a la hora de recolectar los datos y desarrollar el análisis.

<sup>88</sup> Como explicábamos en el capítulo 1, Poyatos (1994a:196) define los marcatiempos como gestos que “se refieren a diversos puntos en el pasado, el presente y el futuro y a la repetición y duración de los acontecimientos”.

<sup>89</sup> Recordamos que Poyatos (1994a:198-199) señala que las pictografías son “movimientos, sobre todo manuales, que acompañan al discurso trazando en el aire o en una superficie la forma, contorno o volumen de un referente bidimensional o tridimensional”.

<sup>90</sup> Poyatos (1994a: 201) define las kinetografías como “movimientos que representan una acción corporal o una acción física no humana”.

Para el análisis de datos creamos, de nuevo, una variable dependiente para cada tipo de emblema: *comunes prueba 2* (equimorfos-sinónimos), *diferentes prueba 2* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos prueba 2* (únimorfos), así como para la suma de los anteriores, a la cual denominamos *totales prueba 2*.

Además, siguiendo con lo realizado en la Prueba 1, tuvimos en cuenta los casos en los que el emblema se produjo de manera incompleta, para cada tipo de emblemas y para la suma total, obteniendo las variables *comunes incompletos prueba 2*, *diferentes incompletos prueba 2*, *comunes incompletos prueba 2* y *total incompletos prueba 2*.

Todas las categorías anteriores se formularon tanto para el pretest como para el postest: *comunes prueba 2 pretest*, *comunes incompletos prueba 2 pretest*, *diferentes prueba 2 pretest*, *diferentes incompletos prueba 2 pretest*, *únicos prueba 2 pretest*, *únicos incompletos prueba 2 pretest*, *totales prueba 2 pretest*, *totales incompletos prueba 2 pretest*, *comunes prueba 2 postest*, *comunes incompletos prueba 2 postest*, *diferentes prueba 2 postest*, *diferentes incompletos prueba 2 postest*, *únicos prueba 2 postest*, *únicos incompletos prueba 2 postest*, *totales prueba 2 postest* y *totales incompletos prueba 2 postest*.

### **3.3.5. Prueba 3**

Esta prueba consiste en una comprensión visual donde los estudiantes tienen que identificar en contexto seis emblemas. Consta de dos partes: primero, los alumnos deben visualizar un vídeo donde dos amigas están manteniendo una conversación en una fiesta con mucho ruido de fondo, por lo que resulta inaudible; después, basándose en los gestos que ven, deben escribir un texto donde describan el contenido de la conversación.

El vídeo, que dura 1 minuto y 13 segundos, se reproduce en tres ocasiones, con 1 minuto de pausa entre cada una de ellas. El número de reproducciones lo determinamos habida cuenta de que tras realizar el test piloto con nativos, tal y como explicamos en el apartado 3.3.1. *Orden y temporalización*, estos necesitaran una repetición para incluir todos los emblemas en su texto. Por ello, consideramos apropiado realizar una segunda y tercera reproducción para los sujetos extranjeros del estudio.

Los estudiantes pueden escribir durante toda la prueba, es decir, mientras visualizan el vídeo y en las pausas. Después de la última reproducción disponen de 10 minutos para escribir su texto. Hay que destacar que en la realización de la prueba, todos los sujetos lo

entregaron antes de ese tiempo. Algunos crearon un texto más breve en el que solo hicieron mención al contenido relacionado con los emblemas que observaron, mientras que otros imaginaron la historia más allá de lo que se podía entender a partir de los gestos y crearon una trama donde también incluyeron las unidades léxicas con equivalente emblemático. Nuestra recogida de datos se ha limitado a si incluyen o no las unidades léxicas cuyos emblemas equivalentes son: para *comunes*: /loco/ y /blablablá/; para *únicos*: /delgado/ y /mucho/; y para *diferentes*: /juntos/ y /a dos velas/. Tras la recogida de datos, aceptamos como válidas las siguientes unidades para cada emblema:

- /loco/: *estar/ser (muy) loco, estar como una cabra.*
- /blablablá/: *bla-bla-bla, hablar mucho, hablar demasiado, siempre habla y habla.*
- /delgado/: *estar/ser (muy/así de) delgado, ser (muy/súper) flaco, estar como un palillo.*
- /mucho/: *haber mucha(s)/muchísima(s) gente/personas, estar [la fiesta] muy apretada, estar lleno/llenísimo de (mucha) gente, ser/estar (muy) petado.*
- /juntos/: *estar liados/liadas, tener relaciones con un hombre, estar saliendo.*
- /a dos velas/: *estar a dos velas, no tener dinero.*

Hemos aceptado como válidas *ser petado* y *ser loco* ya que, a pesar de que se trata de una confusión entre los verbos *ser* y *estar*, muy frecuente en anglohablantes, consideramos que no interfiere en la comprensión del significado del emblema.

Igual que en las pruebas anteriores, para el análisis de datos creamos una variable dependiente para cada tipo de emblema: *comunes prueba 3* (equimorfos-sinónimos), *diferentes prueba 3* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos prueba 3* (únimorfos). También añadimos la variable *totales prueba 3* en donde recogimos la suma de los anteriores, *comunes, diferentes* y *únicos*.

Además, añadimos la variable *incompletos prueba 3*, en este caso atendiendo a razones de identificación y no de producción como sucedía en las pruebas anteriores, 1 y 2. Es decir, consideramos incompletos aquellos emblemas que no fueron identificados con la unidad léxica correcta pero podía encontrarse cierta relación, por ejemplo para /blablablá/, *ser chismoso*.

Todas las variables anteriores se recogieron tanto para el pretest como para el posttest: *comunes prueba 3 pretest, comunes incompletos prueba 3 pretest, diferentes prueba 3 pretest, diferentes incompletos prueba 3 pretest, únicos prueba 3 pretest, únicos*

*incompletos prueba 3 pretest, totales prueba 3 pretest, totales incompletos prueba 3 pretest, comunes prueba 3 postest, comunes incompletos prueba 3 postest, diferentes prueba 3 postest, diferentes incompletos prueba 3 postest, únicos prueba 3 postest, únicos incompletos prueba 3 postest, totales prueba 3 postest y totales incompletos prueba 3 postest.*

### 3.3.6. Prueba 4

La cuarta y última prueba consiste en una identificación aislada de selección múltiple. Se proyecta un vídeo en el cual una mujer realiza seis emblemas cuyo significado debe ser seleccionado entre cuatro opciones (*a, b, c* o *d*), en donde solo una es correcta y, por lo tanto, tres son incorrectas. Los emblemas incluidos en esta prueba son los seis que no se incluyeron en la anterior prueba 3: *comunes*: /dinero/ y /más o menos/; *diferentes*: /darle vueltas/ e /irse/; *únicos*: /robar/ y /agarrado/.

Los distractores son de dos tipos, en primer lugar, incluimos un significado con el que puede establecerse una relación icónica con la realización del gesto emblemático: por ejemplo, para el emblema /agarrado/ ofrecimos como una de las opciones ‘ser muy fuerte’, o para /más o menos/, ‘dolor de muñeca’. En segundo lugar, las otras dos opciones incorrectas pertenecen a los significados de los doce emblemas incluidos en las pruebas.

El vídeo consta de seis secuencias en las cuales se reproduce cada emblema en dos ocasiones seguidas, es decir, cada secuencia corresponde a un emblema. Tras realizar la prueba piloto con nativos, todos seleccionaron las opciones correctas tras la primera reproducción, por lo que dos se consideraron suficientes para nuestros sujetos no nativos. Tanto entre la primera y la segunda reproducción de cada gesto, como entre el final de una secuencia y el comienzo de la siguiente, transcurren cuatro segundos. El vídeo anticipa y marca el número de la secuencia en la que se encuentra en cada momento. Los sujetos disponen de 1 minuto para leer las opciones antes de la proyección.

Igual que en las pruebas anteriores, para el análisis de datos creamos una variable dependiente para cada tipo de emblema: *comunes prueba 4* (equimorfos-sinónimos), *diferentes prueba 4* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos prueba 4* (únimorfos). También añadimos la variable *totales prueba 4* en donde recogimos la suma de los anteriores, *comunes*, *diferentes* y *únicos*. Todas las categorías anteriores se formularon tanto para el pretest como para el postest: *comunes prueba 4 pretest, diferentes*

*prueba 4 pretest, únicos prueba 4 pretest, totales prueba 4 pretest, comunes prueba 4 posttest, diferentes prueba 4 posttest, únicos prueba 4 posttest y totales prueba 4 posttest.* En este caso no incluimos ninguna variable de emblemas incompletos debido a la naturaleza de esta prueba: selección múltiple con respuesta cerrada.

Por último, además de dividir la recogida de datos por pruebas, creamos variables que recogieran los resultados totales de todo el test, es decir, la suma de emblemas producidos e identificados por cada sujeto a lo largo de todas las pruebas. De esta manera, obtuvimos *comunes totales pretest, diferentes totales pretest, únicos totales pretest, totales pretest, comunes totales posttest, diferentes totales posttest, únicos totales posttest y totales posttest.*

### **3.4. Variables independientes**

Las variables independientes de este estudio, es decir, los factores externos que han podido influir en los resultados obtenidos en las pruebas del pretest y el posttest, se pueden clasificar en dos grupos: primera fase y segunda fase. En un principio, incluimos las variables consideradas tradicionalmente en los estudios lingüísticos, las cuales, como desarrollaremos en el *Capítulo 4. Análisis, resultados y discusión*, no resultaron ser factores significativos en los resultados obtenidos a lo largo de las pruebas. Por ello, llevamos a cabo una segunda fase donde reconsideramos qué podía influir significativamente en esos resultados. A continuación detallamos ambas.

#### **3.4.1. Primera fase**

En primer lugar, consideramos el sexo, la edad, el tiempo estudiando español, el nivel de español y el haber estado en una situación de inmersión en un país hispanohablante. También se tuvo en cuenta el número de faltas a clase. Todas las variables que se crearon en esta primera fase son categóricas y nominales, las cuales se clasificaron, a su vez, en los grupos que se detallan a continuación.

- **Sexo**

Puesto que entre nuestros participantes no había ninguna persona con género no binario, creamos dos grupos, 0 = *hombre* y 1 = *mujer*.

- **Edad**

Nuestros sujetos tenían 18, 19 o 20 años, así que para la variable *edad* decidimos crear un grupo para cada una de esas tres edades: 18, 19 y 20.

- **Tiempo estudiando español**

Nuestros estudiantes habían estudiado español desde 4 a 7 años, por lo que clasificamos la variable *tiempo estudiando español* en dos grupos: el primero, 1 = 4-5 años y el segundo, 2 = 6-7 años.

- **Nivel de español**

Como hemos explicado en el apartado 3.2. *Descripción de la muestra*, disponemos de un grupo de estudio heterogéneo en cuanto a su nivel de español. Encontramos sujetos con un B1, B1+, B2-, B2, B2+ y C1-. Para explorar diferentes posibilidades, consideramos dos opciones a la hora de crear los grupos para esta variable *nivel de español*. En primer lugar, los agrupamos en tres niveles, donde 1 = B1, B1+; 2 = B2-, B2; 3 = B2+, C1-. En segundo lugar, reducimos lo anterior a dos grupos: 1 = B1, B1+, B2-; 2 = B2, B2+, C1-.

- **Inmersión en un país hispanohablante**

Considerando como mínimo una estancia de un mes, para la variable *inmersión en un país hispanohablante*, creamos dos grupos, 0 = no han estado en inmersión y 1 = sí han estado en inmersión. Los países que registraron fueron México (una persona), Nicaragua (una persona), Ecuador (una persona), España (dos personas) y Costa Rica (una persona).

- **Número de faltas a clase**

Como hemos explicado en el apartado 3.2. *Descripción de la muestra*, el grupo de estudio solo incluye a aquellos sujetos que faltaron, como máximo, a tres sesiones. A partir de esa condición, creamos dos grupos, el primero, con estudiantes que acudieron a todas las sesiones, y el segundo, con los estudiantes que faltaron a un máximo de tres clases. Así, 0 = no faltaron a ninguna sesión y 1 = faltaron a un máximo de 3 sesiones.

### 3.4.2. Segunda fase

En segundo lugar, tras comprobar que el análisis con las variables anteriores, como desarrollaremos en el próximo capítulo, no condujo a resultados estadísticamente significativos, decidimos tener en cuenta otro tipo de factores que pudieran haber influido en los resultados. Así, consideramos el contexto cultural, la sensibilidad intercultural, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje. El proceso de recopilación de datos se realizó en la lengua materna de los estudiantes, inglés, para asegurarse de que la comprensión de las preguntas y las respuestas eran precisas. De los 12 sujetos del grupo de estudio, solo se consiguió la información de 11. Detallamos el proceso de creación de estas variables a continuación.



- **Contexto cultural**

Tomando como modelo el estudio de Santos Velasco (2004: 215-260), seleccionamos doce rasgos de exposición cultural:

- Nacionalidad del padre o la madre diferente a la estadounidense
- Lengua del padre o la madre diferente al inglés
- Lengua de los abuelos diferente al inglés
- Hablar una tercera lengua
- Estudiar una tercera lengua
- Haber vivido en el extranjero (más de 3 meses)
- Haber viajado al extranjero
- Haber estudiado en el extranjero (más de 3 meses)
- Haber tenido/tener un compañero de piso extranjero
- Haber tenido/tener un amigo extranjero
- Haber tenido/tener profesores extranjeros (además de esta doctoranda)
- Haber asistido/asistir a eventos de otras culturas

De estos, otorgamos doble valor a los que consideramos más relevantes: la nacionalidad del padre o de la madre, haber vivido en el extranjero, haber tenido compañeros de piso extranjeros y haber tenido amigos extranjeros. Una vez realizado el conteo, creamos una variable categórica nominal con dos grupos: 1 = *menos exposición cultural* y 2 = *más exposición cultural*. El grupo (1) obtuvo puntuaciones de 5 a 8 y el grupo (2) de 9 a 13. La distribución de los sujetos en estos dos grupos no está equilibrada, ya que el grupo (1) contiene 8 sujetos y el (2), 3.

- **Sensibilidad intercultural**

Los participantes completaron la escala de sensibilidad intercultural desarrollada por Chen y Starosta (2000). Esta escala contiene 24 ítems distribuidos en 5 dimensiones: a) implicación en la interacción, b) respeto por las diferencias culturales, c) confianza/seguridad durante la interacción, d) disfrute de la interacción y e) atención durante la interacción. La puntuación máxima es 120 y la mínima 24. Todos nuestros sujetos obtuvieron puntuaciones altas: la mínima fue 84 y la máxima 105. Seguidamente, creamos una variable categórica nominal de dos grupos: 1 = *menos sensibilidad cultural* y 2 = *más sensibilidad cultural*. Teniendo en cuenta las puntuaciones, y para que los grupos tuvieran un número homogéneo, (2) recoge las puntuaciones de 120 a 97 y (1) 96 o menos.

- **Inteligencias múltiples**

El tercer rasgo que tuvimos en cuenta en la segunda fase fue las inteligencias múltiples. Gardner (1983) estableció que, además de las dos que se habían considerado tradicionalmente como inteligencia, lingüístico-verbal y lógico-matemática, existen otras cinco inteligencias, como son la inteligencia musical, kinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, incorporó a su lista una octava: la naturalista (Gardner, 1999). Para evaluar las inteligencias en nuestros sujetos, nos servimos de un test desarrollado originalmente por Shelton, Conan y Fulghum-Nutters (1992) y adaptado posteriormente por Shelton, Heavenridge y Beckerman (s.f.).

Tras completarlo, el programa facilita las tres inteligencias que más destacan en cada sujeto junto a sus puntuaciones (por ejemplo: intrapersonal 3,86, verbal 3,71 y espacial 3,43). A diferencia de las variables anteriores, en este caso decidimos no crear una sola variable “inteligencias múltiples” sino una variable, también categórica y nominal, por cada inteligencia: por ejemplo, para la inteligencia espacial, 0 = *la inteligencia espacial no es una de sus tres predominantes* y 1 = *la inteligencia espacial es una de sus tres predominantes*. Es decir, analizamos si en los resultados obtenidos en el pretest y postest, así como en el progreso entre ambos, influye que los sujetos tengan una de las inteligencias entre sus tres predominantes.

- **Estilos de aprendizaje**

En último lugar, analizamos si los diferentes estilos de aprendizaje de los sujetos influyen en los resultados de las pruebas. Honey y Mumford (1982: 6) distinguieron cuatro tipos de estilos de aprendizaje: teórico, pragmático, reflexivo y activo. Estos elaboraron un cuestionario que fue posteriormente adaptado por Alonso (1992) para el ámbito académico español, al cual conocemos como CHAEA. El cuestionario consta de 80 ítems, de los cuales veinte pertenecen a cada estilo de aprendizaje, a los que se responde manifestando acuerdo o desacuerdo. El CHAEA fue realizado por nuestro grupo de estudio en su versión en inglés.

Tras obtener los datos del cuestionario, observamos que dos estilos de aprendizaje podían tener la misma puntuación en el mismo sujeto, por ejemplo, para uno de nuestros sujetos los resultados fueron los siguientes: activo 9 puntos, reflexivo 14 puntos, teórico 14 puntos y pragmático 13 puntos. Por ello, decidimos explorar dos posibilidades a la hora de crear los grupos. En primer lugar, realizamos un procedimiento similar al que llevamos a cabo con las inteligencias múltiples: creamos una variable categórica nominal por cada estilo de aprendizaje con dos grupos, por ejemplo, para el estilo teórico, 0 = *el estilo teórico no es su*

*estilo predominante o uno de sus dos predominantes y 1 = el estilo teórico es su estilo predominante o uno de sus dos predominantes.* En segundo lugar, creamos una variable continua para cada estilo de aprendizaje introduciendo las puntuaciones obtenidas con el CHAEA. Estas fueron correlacionadas con los datos obtenidos en las pruebas del postest y de la evolución del pretest al postest, por lo que en este caso no distinguiremos entre variables dependientes e independientes, sino que ambas serán consideradas variables simétricas (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro, 2011: 257).

### 3.5. Instrucción

#### 3.5.1. Contenidos, distribución y temporalización de las sesiones

Las actividades se desarrollan en nueve sesiones de 60 minutos. Consideramos que este es el tiempo adecuado de acuerdo con el nivel, el contenido incluido y las necesidades metodológicas. No incluimos práctica fuera del aula por razones experimentales, ya que nos resultaba muy complicado medir ese tipo de trabajo debido a la posible variación individual de cada sujeto. Es decir, en las clases podemos controlar el tiempo que se dedica a cada actividad, pero nos resulta difícil verificar que en el trabajo fuera del aula los estudiantes dediquen el tiempo asignado a las actividades correspondientes.

Las sesiones se agrupan, a su vez, en tres módulos de tres sesiones en cada uno de ellos. Estos módulos tienen una progresión lógica de contenidos desde el primero al tercero, pero también poseen sentido en sí mismos ya que cada uno culmina con una tarea final. A continuación se presenta en la Tabla 15 la distribución del contenido no verbal a lo largo de las sesiones de acuerdo con la progresión establecida por Cestero (2004, 2017a) (véase el apartado 2.3.2. *Progresión didáctica y modelos de actividades* del capítulo 2).

Módulo I	Clase 1	Introducción a la comunicación no verbal. Presentación y práctica de gestos emblemáticos.
	Clase 2	Refuerzo de gestos emblemáticos. Presentación de proxémica.
	Clase 3	Práctica y refuerzo de proxémica. Presentación y práctica de kinésica: posturas. Presentación, práctica y refuerzo de cronémica: interaccional, social y conceptual. Tarea final (evaluación módulo I).
Módulo II	Clase 4	Presentación, práctica y refuerzo de saludos y despedidas (kinésica y proxémica).

	Clase 5	Refuerzo de gestos emblemáticos módulo I + presentación y práctica de nuevos gestos emblemáticos.
	Clase 6	Aprendizaje de gestos emblemáticos (módulos I y II). Tarea final (evaluación módulo II).
Módulo III	Clase 7	Presentación, práctica y refuerzo de paralingüística: silencio.
	Clase 8	Adquisición de gestos emblemáticos (módulo I y II). Presentación y práctica de paralingüística: entonación. Presentación y práctica de kinésica: gestos faciales.
	Clase 9	Adquisición y evaluación de gestos emblemáticos (módulo I y II). Tarea final (evaluación módulos I, II y III).
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>		

Tabla 15. Distribución del contenido no verbal a lo largo de las sesiones en la instrucción

Como se puede apreciar en la tabla anterior, en las actividades se trabajan diferentes elementos no verbales (kinésicos, proxémicos, cronémicos y paralingüísticos) con mayor incidencia en los gestos emblemáticos. Siguiendo las orientaciones metodológicas que hemos recogido en el capítulo 2 (véase el apartado 2.3.1. *Integración y nivelación*), la CNV no se trabaja aisladamente, sino que está integrada dentro de diferentes elementos de la lengua: concretamente, dentro de las funciones comunicativas de expresar opinión, acuerdo y desacuerdo, hipótesis, sorpresa y consejo; así como elementos léxicos, sociolingüísticos, textuales y pragmáticos de la conversación coloquial. Estos contenidos los recogemos en el apartado 3.5.3. *Descripción y objetivos de las sesiones*, el cual describe cada sesión detalladamente.

Se incluyen un total de 25 emblemas: en el módulo I se incorporan 13; en el módulo II se trabajan los del módulo I y se incorporan 12 nuevos; y en el módulo III se trabaja con todos los de los módulos anteriores. Seguidamente recogemos las unidades léxicas y emblemas incluidos, así como una descripción de la realización de estos últimos.

<b>MÓDULO I</b>	
<b>EMBLEMA Y UNIDADES LÉXICAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL EMBLEMA</b>
/partirse/ <i>Reírse mucho/muchísimo</i> <i>Partirse (de risa)</i>	El costado de una palma de una mano golpea el tronco del cuerpo, entre la altura del pecho y del estómago, en repetidas ocasiones y con movimientos rápidos.
/loco/ <i>Estar loco</i> <i>Estar como una cabra</i> <i>Estar mal de la cabeza</i>	El dedo índice de una mano, con el resto del puño cerrado, hace movimientos circulares rápidos apuntando a la sien.
/dinero/ <i>Dinero</i> <i>Pasta</i>	Las yemas de los dedos índice y corazón de una mano, con sus puntas situadas hacia arriba, rozan con un movimiento rápido y repetido la yema del pulgar.
/a dos velas/	El puño de una mano se cierra con la excepción de los dedos

<p><i>No tener dinero</i> <i>Estar a dos velas</i></p>	<p>índice y corazón, que quedan en forma de V. Estos hacen movimientos rápidos y repetidos partiendo de los párpados y terminando en los labios, quedando la nariz queda en medio de los dedos.</p>
<p><b>/juntos/</b> <i>Estar juntos</i> <i>Estar liados</i> <i>Tener algo</i> <i>Tener una relación (sentimental/sexual)</i></p>	<p>Los dedos índices de ambas manos (uñas hacia arriba y resto de puño cerrado) se golpean con la sección lateral externa en movimientos rápidos y repetidos con una separación aproximada de 5 cm.</p>
<p><b>/delgado/</b> <i>Estar (muy) delgado</i> <i>Estar “así” de delgado</i> <i>Estar como un palillo</i></p>	<p>El dedo meñique de una mano se levanta verticalmente en una ocasión, con el resto del puño cerrado, a aproximadamente 20 cm. del hombro y a la altura de este último o de la cara.</p>
<p><b>/mucho/</b> <i>Mucho</i> <i>Haber mucha gente</i> <i>Estar petado</i> <i>Estar (muy) lleno</i></p>	<p>Los dedos se apiñan verticalmente con las puntas hacia arriba y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos.</p>
<p><b>/caradura/</b> <i>Ser (un) caradura</i> <i>Ser (un) sinvergüenza</i> <i>Qué cara (tienes)</i></p>	<p>El dorso de una mano golpea rápida y repetidamente la mejilla.</p>
<p><b>/te voy a dar/</b> <i>Vas a cobrar</i> <i>Te voy a dar</i> <i>Recibir (una paliza/ golpes)</i></p>	<p>Una mano se sitúa a aproximadamente 10 cm. del pecho con el dorso hacia arriba y los dedos juntos apuntando hacia afuera. Realiza un movimiento repetido de izquierda a derecha de velocidad media.</p>
<p><b>/cuernos/</b> <i>Ser (un) cornudo</i> <i>Persona que le han sido infiel</i> <i>Poner los cuernos</i></p>	<p>Los dedos índice y meñique de una mano se colocan, con el resto del puño cerrado, verticalmente por encima de la frente.</p>
<p><b>/ojo/</b> <i>Ten cuidado</i> <i>Ojo</i></p>	<p>Variante 1: la yema del dedo índice de una mano, con el resto de puño cerrado, tira hacia abajo el párpado inferior aumentando la abertura del ojo. Variante 2: La yema del índice de una mano, con el resto del puño cerrado, golpea repetidamente con una velocidad media debajo del ojo y por encima del párpado.</p>
<p><b>/tranquilo/</b> <i>Relájate</i> <i>Cálmate</i> <i>Tranquilo</i></p>	<p>Una o las dos manos, con el antebrazo flexionado 90 grados, se sitúan abiertas en un plano oblicuo frontal (palma hacia afuera, dedos sin separación y puntas hacia adelante) y hacen dos o más movimientos lentos de arriba abajo entre la altura debajo del pecho y la cintura con un recorrido de unos 10 cm. y a unos 30 cm. del tronco.</p>
<p><b>/comer/</b> <i>Comer</i></p>	<p>Los dedos de una mano se apiñan, se acercan y se separan de la boca (cerrada, semiabierta o abierta) en movimientos rápidos y repetidos.</p>

Tabla 16. Emblemas y unidades léxicas incluidos en el módulo I de la instrucción

<b>MÓDULO II</b>	
<b>EMBLEMA Y UNIDADES LÉXICAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL EMBLEMA</b>
/hambre/ <i>Tener hambre</i> <i>Crujir las tripas</i>	La palma abierta de una mano toca el estómago haciendo movimientos circulares de velocidad media.
/la hora/ <i>Ser la hora</i> <i>Ser/llegar tarde</i>	La yema del dedo índice de una mano golpea repetidamente el reloj (o la muñeca si no lo hubiera) de la extremidad contraria a velocidad media o rápida.
/pillarlo/ <i>¿Lo entiendes?</i> <i>¿Lo pillas?</i>	Los dedos meñique, anular y corazón de una mano se cierran en puño, el dedo índice se flexiona ligeramente y el pulgar se estira mientras que el antebrazo se flexiona y la muñeca hace movimientos giratorios con velocidad rápida a la altura de la sien.
/agarrado/ <i>Ser (un) tacaño</i> <i>Ser (un) agarrado</i>	Se levanta el puño cerrado de una mano a la altura del hombro a velocidad media.
/irse/ <i>Marcharse</i> <i>Irse</i> <i>Pirarse</i>	Una mano se extiende con los dedos juntos, el dorso hacia arriba a la altura del pecho mientras que la mano contraria se extiende y da dos golpes rápidos con la sección lateral interna de la otra mano, que permanece estática.
/por estas/ <i>Por estas</i> <i>Te lo juro</i> <i>Te lo prometo</i>	El dedo pulgar de una mano se cruza sobre el dedo índice, manteniendo el resto de dedos estirados, y se acerca y separa del labio, con la opción de que se produzca un beso al pulgar. A velocidad media o rápida.
/hasta aquí/ <i>Estar harto</i> <i>Estar “hasta aquí”</i>	La palma de una mano hacia abajo, con los dedos índice, corazón, anular y meñique estirados y con el pulgar recogido, se sitúa a la altura del cuello, la nariz, la frente o encima de la cabeza, moviéndose de izquierda a derecha una o varias ocasiones a velocidad media.
/más o menos/ <i>Más o menos</i> <i>Ahí-ahí</i>	La palma de una mano hacia abajo, con los dedos separados y a la altura del pecho, hace un movimiento medio o rápido de balanceo de izquierda a derecha en tres o cuatro ocasiones.
/darle vueltas a algo/ <i>Darle vueltas (a algo)</i> <i>Pensar</i>	El dedo índice de una mano, con el resto del puño cerrado, hace movimientos circulares de velocidad rápida, media o lenta apuntando a la sien.
/robar/ <i>Robar</i> <i>Mangar</i>	La palma de una mano, sesgada hacia arriba con los dedos separados, realiza un movimiento semicircular mientras los dedos, comenzando por el meñique, se van cerrando en puño progresivamente a velocidad media o rápida.
/blablablá/ <i>Bla-bla-bla</i> <i>Hablar mucho</i>	Los dedos de una mano se apiñan estirados y se separan en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre completo de 5 a 8 cm. hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos.
/fumar/ <i>Fumar</i> <i>Un cigarro</i>	El puño de una mano se cierra con la excepción de los dedos índice y corazón, que quedan en forma de V. Estos se acercan y separan a los labios cerrados en un movimiento a velocidad media o rápida y con dos repeticiones.

Tabla 17. Emblemas y unidades léxicas incluidos en el módulo II de la instrucción

De esta lista de 25 emblemas, los 12 resaltados en negrita, son los incluidos en el pretest y postest, tal y como hemos descrito anteriormente. Están repartidos equitativamente en los módulos según su categoría, *comunes*, *diferentes* y *únicos*:

	COMUNES	DIFERENTES	ÚNICOS
MÓDULO I	/loco/ /dinero/	/juntos/ /a dos velas/	/mucho/ /delgado/
MÓDULO II	/más o menos/ /blablablá/	/irse/ /darle vueltas a algo/	/agarrado/ /robar/
MÓDULO III	TODOS		

Tabla 18. Repartición de los emblemas del pretest y del postest en la instrucción

A pesar de que este estudio se basa en la variedad del español de España, en el segundo módulo incluimos la variedad intrahispánica. Concretamente, /agarrado/ (en España) y /codo/ (en varios países hispanoamericanos) son dimorfos-sinónimos que significan ‘tacaño’. En España se realiza alzando el puño a la altura del hombro, mientras que en Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Salvador, Uruguay y Venezuela, se levanta el puño cerrado a la altura del hombro y se golpea el codo de la misma extremidad con la palma de la otra mano (Meo-Zillio y Mejía, 1980a: 43-44). También trabajamos con la unidad léxica asociada a este emblema, *ser (un) codo*.

Puesto que nuestro contexto de enseñanza es Estados Unidos, consideramos apropiado presentar la variedad intrahispánica incluyendo emblemas de Hispanoamérica, ya que la población hispanohablante de Estados Unidos es mayoritariamente de Hispanoamérica, tal y como se puede observar en los siguientes porcentajes del total de hispanos en Estados Unidos: México 64%, Puerto Rico 9.5%, El Salvador 3,8%, Cuba 3,6%, República Dominicana 2,9%, Guatemala 2,3%, Colombia 1,9%, España 1,4%, Honduras 1,4%, Ecuador 1,2%, Perú 1,1%, Nicaragua 0,8%, Venezuela 0,5% y Argentina 0,5% (Martínez, 2016: 16). Además, seguimos el ejemplo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), el cual se centra en la variedad centro-norte peninsular pero incluye la variación intrahispánica desde los niveles iniciales y así lo especifica en el capítulo “Norma lingüística y variedades del español”:

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. (Instituto Cervantes, vol. I, 2006: 59)

### 3.5.2. Metodología didáctica

La metodología empleada para la enseñanza de los signos no verbales sigue las orientaciones incluidas en el apartado 2.3. *Metodología didáctica* del capítulo 2, donde hemos resaltado que los signos no verbales deben integrarse dentro de secuencias didácticas que proporcionen un proceso significativo de aprendizaje. La metodología que hemos seguido tanto en el diseño de las actividades, como en la ejecución y dinamización de las mismas en el aula, parte de un enfoque orientado a la acción, pero también adoptamos una visión ecléctica basada en fundamentos de otros enfoques como son el cognitivo, sociocultural y comunicativo. Del enfoque cognitivo, adoptamos la teoría del descubrimiento (Bruner, 1961), donde nuestros estudiantes deben identificar problemas, formular y comprobar hipótesis a través de una práctica significativa que fomente su creatividad. Del enfoque comunicativo, entendemos la lengua como vehículo de comunicación y trabajamos con actividades con una conexión directa con la lengua real, vacíos de información y resultados abiertos donde cabe la libertad de expresión de los estudiantes (Van Ek, 1975). Estos construyen cooperativamente el significado a través de la identificación, análisis, interpretación, comparación, relación, interacción, opinión y debate. También incluimos el aprendizaje colaborativo y cooperativo, donde cada estudiante desempeña un papel importante y necesario en el desarrollo de las actividades.

En cuanto al enfoque por tareas o enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2002: 9-10), trabajamos con actividades de uso de la lengua, abiertas a la intervención activa y con aportaciones personales de los alumnos. A lo largo de la instrucción, llevamos a cabo tareas posibilitadoras donde se presentan, explícita e implícitamente, los contenidos, los cuales se trabajan, refuerzan y repasan para asegurar el aprendizaje. Estas tareas posibilitadoras nos llevan a tres tareas finales en donde se ponen en práctica los contenidos trabajados con una conexión directa con la realidad. Las dos primeras tareas finales también pueden considerarse tareas posibilitadoras de la tercera o gran tarea final, en la cual está presente el enfoque a la acción. En ella no solo está relacionada con el contenido real de la lengua, sino que los estudiantes socializan en el mundo hispanohablante, es decir, se trata de una tarea de la vida real que concibe el español no solo como instrumento de comunicación, sino también de socialización.

En ese camino a la socialización en español, como es natural, utilizamos input real e input creado que simula una situación que perfectamente podría darse en la realidad. Este input está escogido a partir de las características del tipo de alumnado, joven y universitario en Estados Unidos. Es decir, presentamos géneros textuales y situaciones comunicativas que



pertenecen a su realidad fuera del aula. Encontramos situaciones comunicativas como conversaciones donde amigos comentan la fiesta de la noche anterior, hablan sobre el examen del día siguiente, o llegan tarde a una cena; donde una pareja hace planes para salir a comer, discute o se cuenta un problema; donde compañeras de piso experimentan un malentendido en la convivencia; o donde diferentes personas se saludan y se despiden. En cuanto a los géneros textuales, incluimos conversaciones de *Whatsapp*, entradas en blogs, vídeos en *youtube* o *sketches*. En conexión con lo anterior, este input posee en muchas ocasiones un componente humorístico, el cual promueve la atención y el interés del estudiante.

En el conjunto de actividades se practican las diferentes destrezas, con un mayor énfasis en la interacción oral y la comprensión audiovisual. Están presentes todas las competencias comunicativas (véase el apartado 2.2. *La comunicación no verbal y los emblemas dentro de las competencias comunicativas en ELE*). Entre ellas, destaca la competencia intercultural, la cual se trabaja en varias ocasiones a través de la presentación de malentendidos interculturales producidos por elementos no verbales, los cuales tienen que identificar, resolver y ofrecer estrategias de solución y prevención. A través de esta práctica, fomentamos la conciencia de su propio código cultural, el de la lengua meta y otras culturas, de manera que pasan por los diferentes estadios de la comunicación intercultural: se comienza por la perspectiva de la propia cultura y se finaliza conociendo y explicando las diferencias culturales sin caer en prejuicios y estereotipos y, además, actuando como mediadores culturales. En este proceso, aprenden a ponerse en el lugar del otro a la vez que comparten sus experiencias desde un punto de vista reflexivo y autocrítico.

De acuerdo con las orientaciones de *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012: 13-14 y 19-20), el papel del profesor que adoptamos es el de guía, facilitador del diálogo intercultural y dinamizador de las actividades. También se colabora en la construcción de ese diálogo, pero no como protagonista, sino como participante que actúa como mediador para dar paso a que los estudiantes comiencen el proceso. Por ello, el docente, antes de comenzar la instrucción, ya ha experimentado previamente ese proceso de autoconocimiento, reflexión y autocrítica.

Por último, en cuanto al papel del estudiante, las actividades están diseñadas para que se produzca su implicación y tome el control de su aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012: 15-17). A este respecto, se pretende que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje de la lengua, en nuestro caso, del componente no verbal y, con mayor hincapié, de los emblemas y las unidades léxicas asociadas a ellos. Para ello, desarrollamos actividades

donde deben reflexionar sobre las dificultades y logros a lo largo del proceso, donde se hace explícita también su interlengua.

### 3.5.3. Descripción y objetivos de las sesiones

A continuación detallamos individualmente las sesiones que forman la instrucción. Para ello, recogemos los objetivos relacionados con el aprendizaje y la adquisición de la lengua, el contenido no verbal y verbal, los géneros textuales y el número de actividades, así como una descripción y temporalización de estas últimas.

## MÓDULO I

Clase 1	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Introducirse en la comunicación no verbal del español.</li> <li>✓ Adquirir conciencia sobre la importancia del contenido no verbal en la comunicación.</li> <li>✓ Reflexionar sobre el uso de la kinésica y elementos paralingüísticos.</li> <li>✓ Introducirse en la existencia de diferencias culturales kinésicas.</li> <li>✓ Aprender unidades léxicas del español coloquial.</li> <li>✓ Conocer los gestos emblemáticos asociados a las unidades léxicas anteriores.</li> </ul>
Contenido no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mirada y otros elementos no verbales en la conversación cara a cara.</li> <li>- Función e interpretación de emoticonos y elementos paralingüísticos en la conversación de <i>WhatsApp</i>.</li> <li>- Diferentes significados culturales para el gesto de sacar la lengua.</li> <li>- Gestos emblemáticos: /me parto/, /loco/, /dinero/, /a dos velas/, /juntos/, /delgado/, /mucho/, /te voy a dar/, /caradura/, /cuernos/, /comer/, /tranquilo/ y /ojo/.</li> </ul>
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades léxicas con equivalente emblemático: <i>reírse muchísimo, partirse, estar loco, estar como una cabra, dinero, pasta, tener muy poco dinero, estar a dos velas, tener una relación (sexual/sentimental), estar liados, estar muy delgado, estar como un palillo, estar lleno de gente, estar petado de gente, recibir una paliza/golpes, cobrar, sinvergüenza, aprovechado, caradura, persona que le han sido infiel, cornudo, poner los cuernos, comer, tranquilo, relájate.</i></li> </ul>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letra de canción.</li> <li>- Conversación de <i>WhatsApp</i>.</li> <li>- Conversación cara a cara.</li> </ul>
Nº actividades	4

Tabla 19. Clase 1 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Introducción CNV (15’): a través de la canción “Bailando” de Enrique Iglesias, se proponen unas preguntas de reflexión sobre la importancia de la mirada y otros elementos no verbales en la conversación. Grupos de 3 →plenario.

- Gestos (45’):
  1. (15’) Se lee una conversación de *WhatsApp* entre dos amigos donde se reflexiona sobre la utilidad de los emoticonos con expresiones faciales y otros recursos no verbales. Seguidamente, se propone una reflexión intercultural sobre el significado del gesto que se realiza sacando la lengua. Parejas → plenario.
  2. (15’) Se unen algunas unidades léxicas de la conversación anterior con sus sinónimos. Después, se incluyen las unidades anteriores en un ejercicio de huecos para comprobar que se ha comprendido el significado. Parejas → plenario.
  3. (15’) Se unen las expresiones del ejercicio anterior con los emblemas que aparecen fotografiados (la profesora los realiza para que se vea el movimiento)<sup>91</sup>. Además, se buscan otras unidades léxicas con equivalente emblemático en el texto de *WhatsApp* de la actividad 1. Parejas → plenario.

Clase 2	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recordar las unidades léxicas y los emblemas trabajados en la clase anterior.</li> <li>✓ Reflexionar acerca de las diferencias interculturales entre los gestos emblemáticos trabajados.</li> <li>✓ Producir los gestos emblemáticos, primero de forma guiada y después de forma electiva y espontánea.</li> <li>✓ Crear una conversación de <i>WhatsApp</i> en español.</li> <li>✓ Reflexionar sobre la proxémica en la conversación.</li> <li>✓ Introducirse en la proxémica del español.</li> </ul>
Contenido no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestos emblemáticos: /me parto/, /loco/, /dinero/, /a dos velas/, /juntos/, /delgado/, /mucho/, /te voy a dar/, /caradura/, /cuernos/, /comer/, /tranquilo/ y /ojo/.</li> <li>- Proxémica del español.</li> </ul>
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades léxicas con equivalente emblemático: <i>reírse muchísimo, partirse, estar loco, estar como una cabra, dinero, pasta, tener muy poco dinero, estar a dos velas, tener una relación (sexual/sentimental), estar liados, estar muy delgado, estar como un palillo, estar lleno (de gente) estar petado (de gente), recibir una paliza/golpes, cobrar, sinvergüenza, aprovechado, caradura, qué cara, persona que le han sido infiel, cornudo, poner los cuernos, comer, tranquilo, relájate.</i></li> </ul>
Géneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación de <i>WhatsApp</i>.</li> </ul>

<sup>91</sup> Las fotografías corresponden a la fase *central* del emblema (véase el apartado 1.1.4.2. *Kinésica*). Además, consideramos acertada la presentación aislada de los emblemas como parte de la secuencia didáctica, ya que como Payratò (1993: 196-198) apunta, los emblemas mantienen su poder referencial, ligado a su núcleo semántico, incluso cuando se presentan en fotografías o ilustraciones. En el apartado 5.3.5. *Progresión didáctica y tipos de actividades* del capítulo 5 expondremos los beneficios y las desventajas de los diferentes tipos de presentación para los emblemas.

textuales	- Conversación cara a cara. - Relato.
Nº actividades	5

Tabla 20. Clase 2 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Gestos (50’):
  4. (10’) Se hace un recordatorio de los emblemas y unidades léxicas trabajadas en la clase anterior. Grupos de 3 → plenario.
  5. (10’) Se reflexiona sobre los emblemas aprendidos desde un punto de vista contrastivo entre su lengua y el español. Grupos de 3 → plenario.
  6. (10’) Se presenta un texto con huecos que tienen que sustituir por emblemas. Seguidamente se plantean unas preguntas de reflexión libre sobre el contenido del texto. Grupos de 3 → plenario.
  7. (5’) Se representa con gestos la conversación de la actividad 1 de la clase anterior. Parejas.
  8. (15’) Se crea una conversación de *WhatsApp* (basándose en el argumento del texto de la actividad 6), se proyecta y se representa gestualmente para el resto de la clase. Parejas.
- Proxémica (distancia) (10’):
  9. (10’) A través de un vídeo de cámara oculta en donde los actores se acercan mucho a la gente, se reflexiona sobre la distancia física, el espacio personal y la diferencia cultural entre españoles y estadounidenses. Grupos de 3.

Clase 3	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre las diferencias interculturales proxémicas: distancia y contacto físico.</li> <li>✓ Reflexionar sobre las diferencias interculturales kinésicas: las posturas.</li> <li>✓ Reflexionar sobre las diferencias interculturales cronémicas: los turnos de palabra.</li> <li>✓ Conocer y comprender las reglas de intercambio de turnos del español.</li> <li>✓ Practicar los turnos de palabra en conversaciones cara a cara informales.</li> <li>✓ Reflexionar sobre la cronémica conceptual y social, y sus diferencias interculturales: impuntualidad/puntualidad, pronto/tarde, horarios.</li> <li>✓ Recoger los contenidos trabajados en las tres primeras clases.</li> <li>✓ Reconocer malentendidos culturales y dar estrategias de solución y prevención.</li> </ul>
Contenido no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proxémica: distancia y contacto físico.</li> <li>- Kinésica: posturas.</li> <li>- Cronémica: turnos de palabra y horarios.</li> </ul>
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos verbales para expresar acuerdo y desacuerdo.</li> <li>- Recursos verbales para expresar hipótesis.</li> </ul>

Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato.</li> <li>- Entrevista periodística.</li> <li>- Conversación cara a cara.</li> <li>- Instrucciones.</li> </ul>
Nº actividades	6

Tabla 21. Clase 3 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Proxémica (distancia y contacto físico) y kinésica (posturas) (15’):
  10. (5’) A través del malentendido desde el punto de vista de una estudiante estadounidense que convive con una estudiante española, se retoma el tema de la distancia física y el espacio personal en los intercambios comunicativos. Además, se piensan posibles soluciones para ese malentendido. Grupos de 3 → plenario.
  11. (10’) Se presenta un malentendido desde la perspectiva complementaria a la anterior: la estudiante española que convive con una estudiante estadounidense. Se plantean preguntas de reflexión y entendimiento cultural. Grupos de 3 → plenario.
- Cronémica (35’):
  - Turnos de palabra (25’):
    12. (5’) A través de los personajes de las actividades anteriores, se presenta otro malentendido cultural, esta vez sobre los turnos de palabra. Grupos de 3 → plenario.
    13. (13’) En primer lugar, se hace una breve introducción de los personajes famosos Alaska y Mario Vaquerizo. Se proyecta un video de su *reality show* en donde Mario está hablando con un amigo acerca de la organización del 50 cumpleaños de Alaska. Este vídeo se reproduce dos veces para que los alumnos se fijen en la interacción comunicativa y puedan contestar a las preguntas sobre la misma. Después, se reflexiona sobre las normas de interacción del español y se consideran las diferencias culturales. Seguidamente, se proyecta un vídeo de cámara oculta de una entrevista periodística en el que un entrevistador interrumpe constantemente al entrevistado. Así, se reflexiona sobre el equilibrio que debe existir en las intervenciones y el tipo de interacciones comunicativas en las que se puede interrumpir. Grupos de 3 → plenario.
    14. (7’) “Primero tienes que elegir el regalo...”: se simula una conversación en la que dos amigos están debatiendo sobre el regalo más apropiado para Alaska. Cada estudiante debe defender el que crea más conveniente, pudiendo cambiar

de idea si lo desea. Para practicar los turnos de palabra, deben interrumpir (valiéndose de los recursos aprendidos en la actividad anterior) cuando su pareja nombre el regalo que está defendiendo. Parejas.

- Cronémica conceptual y social:

(10´) “¿A qué hora llego?”: se comentan los momentos apropiados para llegar a diferentes eventos o reuniones sociales como cenas, almuerzos o fiestas, así como la duración y la hora en la que se realizan. Después, se trata un malentendido cultural al respecto, el cual deben comprender y buscar una solución. Parejas → plenario.

- TAREA FINAL 15. (10´) Recogiendo todo lo trabajado a lo largo del primer módulo, se crea un manual de instrucciones para la supervivencia cultural de jóvenes estadounidenses en España. Grupos de 3.

## MÓDULO II

Clase 4	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre los saludos y las despedidas entre españoles.</li> <li>✓ Reflexionar sobre los besos en las culturas hispanohablantes.</li> <li>✓ Conocer diferencias interculturales de saludos y despedidas.</li> <li>✓ Conocer las variedades diafásicas en saludos y despedidas en España.</li> <li>✓ Resolver un malentendido cultural provocado por un saludo entre españoles y estadounidenses.</li> </ul>
Contenido no verbal	- Proxémica y kinésica: saludos y despedidas.
Contenido verbal	- Léxico relacionado con los saludos y las despedidas: <i>apretón de manos, dar la mano, dar una palmada en la espalda, chocarse, inclinarse.</i>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación cara a cara.</li> <li>- Discurso (monólogo).</li> <li>- Entrevista periodística.</li> <li>- Reportaje.</li> <li>- Relato.</li> </ul>
Nº actividades	6

Tabla 22. Clase 4 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Proxémica y kinésica (saludos y despedidas) (60´):
  1. (10´) Se visualiza un vídeo del programa de televisión *El Hormiguero* donde se ve cómo se saludan y despiden dos hombres y una mujer. Se reflexiona sobre el tipo de saludo y despedida, así como sobre las diferencias de sexo. Plenario.

2. (10') Se proyecta un vídeo donde una monologuista venezolana habla sobre los saludos en su país. Se plantean preguntas de comprensión y se comenta la costumbre española de dar dos besos para saludar. Parejas → plenario.
3. (15') Se proyecta un vídeo de un reportaje sobre diferencias culturales en los saludos y se contesta a las preguntas de comprensión. A partir de ahí, se tratan diferencias diatópicas, diafásicas y sociales en los saludos. Después, se cubren varios saludos españoles y se reflexiona nuevamente sobre el contexto y los interlocutores. Parejas → plenario.
4. (5') Se proyecta y se reflexiona sobre el contenido de un vídeo de cámara oculta donde los actores se despiden inapropiadamente de desconocidos, creando una situación incómoda y cómica. Plenario.
5. (10') A partir del vídeo anterior, se comenta cómo saludarían y se despedirían en los contextos y con los interlocutores que se les presentan. Grupos de 3 → plenario.
6. (10') Se presentan dos malentendidos culturales relacionados con saludos y despedidas, los cuales deben entender y sugerir estrategias para solucionarlos. Grupos de 3 → plenario.

Clase 5	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar y reconocer gestos emblemáticos en una conversación entre hispanohablantes.</li> <li>✓ Aprender unidades léxicas del español coloquial.</li> <li>✓ Aprender los gestos emblemáticos de las unidades léxicas anteriores.</li> <li>✓ Conocer la existencia de la variedad intrahispánica emblemática.</li> <li>✓ Doblar una conversación basándose en la observación e interpretación significativa de elementos no verbales.</li> </ul>
Contenido no verbal	- Gestos emblemáticos: /pillarlo/, /loco/, /irse/, /hasta aquí/, /más o menos/, /agarrado/, /por estas/, /darle vueltas a algo/, /blablabá/, /fumar/, /la hora/, /hambre/.
Contenido verbal	- Unidades léxicas con equivalente emblemático: <i>¿lo pillas?, ¿lo entiendes?, estar como una cabra, estar mal de la cabeza, pirarse, marcharse, estar "hasta aquí", estar harto, más o menos, ahí-ahí, agarrado, tacaño, por estas, te lo juro/prometo, darle vueltas, pensar, robar, mangar, bla-bla-bla, hablar mucho, fumar, un cigarro, ser la hora, ser/llegar tarde, llegar tarde, tener hambre, crujir las tripas.</i>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sketch.</li> <li>- Conversación cara a cara.</li> </ul>
Nº actividades	5

Tabla 23. Clase 5 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Gestos (60'):

7. (10') Se proyecta un vídeo del programa *Splunge* para contextualizar el uso de los gestos en la conversación. Plenario.
8. (15') Se proyectan dos secuencias, con cuatro emblemas en cada una, de una pareja conversando. Se les ofrecen fotografías de los emblemas para escribir el significado de cada uno de acuerdo con el vídeo. Parejas → plenario.
9. (7') Se relacionan las unidades léxicas con equivalente emblemático del vídeo con sus sinónimos. Parejas → plenario.
10. (7') Se resume el argumento de las secuencias de la actividad 8 con las nuevas unidades léxicas trabajadas. Parejas.
11. (20') Se proyecta un vídeo sin sonido de dos personas conversando. En primer lugar, se interpreta su contenido a partir de los gestos (los cuales son los trabajados en las actividades anteriores) y, en segundo lugar, se dobla verbalmente. Por último, se representa el doblaje. Parejas.

Clase 6	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Repasar los emblemas aprendidos en las clases anteriores.</li> <li>✓ Expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.</li> <li>✓ Practicar las reglas de turnos de palabra del español en conversaciones cara a cara informales.</li> </ul>
Contenido no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos no verbales para expresar acuerdo y desacuerdo.</li> <li>- Gestos emblemáticos trabajados en las clases anteriores.</li> </ul>
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades léxicas con equivalente emblemático trabajadas en las clases anteriores.</li> <li>- Recursos verbales para expresar opinión.</li> <li>- Recursos verbales para expresar acuerdo y desacuerdo.</li> </ul>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación cara a cara.</li> <li>- Representación teatral.</li> <li>- Relato.</li> </ul>
Nº actividades	3

Tabla 24. Clase 6 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Gestos (60'):
  12. (10') Para recordar los gestos trabajados en la clase anterior, se juega al tabú. Las palabras prohibidas se pueden expresar verbalmente, pero las respuestas solo pueden ser gestos. Grupos de 3.
  13. (35') Se presenta el caso de un homicidio en una comunidad de vecinos. Los estudiantes deben descubrir quién es el asesino. Cada alumno es responsable de los datos de dos vecinos, los cuales tienen que describir a sus compañeros. En todas las descripciones aparecen varias unidades léxicas con equivalente



emblemático. Después, en el mismo grupo, responden a las preguntas que se proponen. Por último, deben llegar a una conclusión consensuada de quién es el asesino para después exponerla y justificarla al resto de los compañeros. Para ello y previo al inicio de la actividad, se trabajan recursos para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo. Grupos de 3.

- TAREA FINAL 14. (15') Se representa una de las escenas que se ofrecen simulando un casting para una película. En estas escenas aparecen varias unidades léxicas con equivalente emblemático. Las escenas están basadas en la trama de la actividad anterior. Grupos de 3 o parejas.

### MÓDULO III

Clase 7	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre las diferencias interculturales en el valor del silencio.</li> <li>✓ Conocer el valor del silencio en España.</li> <li>✓ Parodiar silencios incómodos.</li> <li>✓ Conocer el tema de conversación de ascensor típico en España: el tiempo meteorológico.</li> </ul>
Contenido no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El silencio.</li> <li>- Recursos paralingüísticos para evitar silencios incómodos: la tos, el carraspeo y la risa.</li> <li>- Proxémica social: distribución del espacio en el ascensor.</li> </ul>
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos verbales para evitar silencios incómodos en España: <i>qué callados nos hemos quedado todos; no hablemos todos a la vez.</i></li> </ul>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación cara a cara.</li> <li>- Boletín meteorológico.</li> <li>- Artículo de opinión en un blog.</li> <li>- Película.</li> <li>- <i>Sketch.</i></li> </ul>
Nº actividades	4

Tabla 25. Clase 7 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Silencio (60'):
  1. (10') Para introducir el valor del silencio en las interacciones del español, se lee un fragmento de un blog donde se habla sobre el tema de conversación recurrente en el ascensor: el tiempo meteorológico. Se comenta plenariamente si sucede lo mismo en su país.
  2. y 3. (15') Se proyecta un vídeo donde José Mota parodia las conversaciones en los ascensores españoles. A partir de ahí, plenariamente se contesta a las preguntas que se proponen y se reflexiona sobre el valor del silencio, si en otras

culturas existen los silencios incómodos y qué recursos se utilizan para contrarrestarlos. Además, se aclara que en los ascensores españoles la gente generalmente no se posiciona mirando hacia la puerta (como sucede en el vídeo por razones técnicas, para que estén mirando todos hacia la cámara) sino en círculo. Parejas → plenario.

4. (15') Se proyecta una escena de la película *Pull Fiction* donde aparece un gran silencio incómodo. Se parodia con el modelo que tienen del vídeo de José Mota: cada estudiante representa a un personaje y en parejas combinan la conversación y el soliloquio. Después, se representa para todos los compañeros. Parejas.
5. (20') Deben crear su propia escena de silencio incómodo donde se vea cómo contrarrestan dicho silencio y representarla. Parejas o grupos de 3.

Clase 8	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Repasar las unidades léxicas y los emblemas trabajados en las clases anteriores.</li> <li>✓ Reflexionar sobre el propio aprendizaje de las unidades léxicas y emblemas anteriores.</li> <li>✓ Reconocer el contenido de una conversación a través de la observación de sus gestos.</li> <li>✓ Expresar sorpresa a través de recursos verbales y no verbales.</li> </ul>
Contenido no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestos emblemáticos trabajados en las clases anteriores.</li> <li>- Recursos paralingüísticos y kinésicos para expresar sorpresa.</li> </ul>
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades léxicas con equivalente emblemático trabajadas en las clases anteriores.</li> <li>- Recursos verbales para expresar sorpresa en la conversación coloquial: <i>¿en serio?, ¡no te creo!, ¿de verdad?, ¡qué fuerte!, ¡qué me dices!, ¡estoy flipando!, ¡estoy alucinando!, ¡para rato me esperaba algo así!</i></li> <li>- Léxico relacionado con uno de los vídeos: <i>disimular, fregadera, desagüe, (dejar de) dar la brasa, que sea lo que Dios quiera, plasta, fontanero.</i></li> </ul>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación cara a cara.</li> <li>- <i>Sketch.</i></li> </ul>
Nº actividades	4

Tabla 26. Clase 8 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Gestos (60'):
  6. (15') Se recuerdan algunos de los emblemas y las unidades léxicas que se han trabajado en las clases anteriores y se reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Grupos de 3 → plenario.
  7. (20') Se visualiza un *sketch* de *Vaya Semanita* donde se interpretan cómicamente situaciones cotidianas. A partir de ahí, se crea una escena como las que aparecen

en el vídeo: dos estudiantes mantienen la conversación y un tercero la va interpretando. Deben incluir seis emblemas que les han presentado dificultad tras la reflexión sobre el propio aprendizaje de la actividad 6. Grupos de 3.

8. (25') Se proyecta un vídeo sin sonido donde una persona cuenta a un amigo un problema. Basándose en los gestos, los estudiantes escogen qué problema es entre opción múltiple. Después, por parejas, siguiendo el ejemplo anterior, crean su propia conversación (incluyendo gestos). También deben ofrecer tres opciones de selección múltiple acerca del tema sobre el que están conversando. Seguidamente, se representa para el resto de la clase al mismo tiempo que se escucha música con un volumen muy alto. El resto de compañeros deben determinar el tema de la conversación basándose en los gestos que observen. Parejas.

Clase 9	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recoger el contenido trabajado durante todas las sesiones anteriores.</li> <li>✓ Desarrollar el papel de mediador cultural.</li> </ul>
Contenido no verbal	- Contenido no verbal trabajado en las clases anteriores.
Contenido verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades léxicas con equivalente emblemático trabajadas en las sesiones anteriores.</li> <li>- Elementos verbales para expresar consejo.</li> </ul>
Géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sketch</i>.</li> <li>- Representación teatral.</li> <li>- <i>Spot</i> publicitario.</li> <li>- Vídeo de <i>youtube</i>.</li> </ul>
Nº actividades	3

Tabla 27. Clase 9 de la instrucción

*Descripción, temporalización y forma social:*

- Gestos:
  9. (10') Para repasar los gestos de las clases anteriores, se juega a *Charades*. Grupos de 3.
  10. (20') Se asigna un *sketch* diferente a cada grupo. Deben visualizarlo y recrearlo incluyendo, al menos, dos gestos por personaje. Después se representa para los compañeros. Grupos de 3.
- TAREA FINAL 11 (30') Deben grabar un *spot* publicitario donde aconsejen a estadounidenses sobre aspectos culturales del español. Para ello, se les da una guía para poner en práctica todos los contenidos trabajados y desarrollar su papel como mediadores interculturales. Por último, se les propone que suban su vídeo *youtube* para que pueda servir a futuros estudiantes que vayan a viajar a España. Grupos de 3 o 4.

### 3.5.4. Autoevaluación

Siguiendo con la metodología didáctica que hemos recogido en el capítulo 2, así como en el segundo apartado de la presente sección, donde explicamos la inclusión de actividades en las que los estudiantes reflejen su propio aprendizaje y sean conscientes de sus logros y dificultades, proponemos una autoevaluación final con la que puedan culminar esta reflexión tras la instrucción, donde se tiene en cuenta lo aprendido y el desarrollo del proceso. Esta autoevaluación puede consultarse en el Anexo VI.

Consta de tres partes: en la primera, bajo la instrucción “Después de lo que hemos aprendido, califica lo «capaz» que eres en los siguientes aspectos [poco capaz, algo capaz, bastante capaz]”, deben señalar cómo de capaces se sienten para desarrollar diferentes habilidades una vez terminado el curso. Estas habilidades se dividen en tres tipos: habilidades cognitivas (enunciados 1, 2, 3, 6, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20 y 27), habilidades comportamentales (enunciados 4, 5, 7, 11, 12, 17, 21, 22, 23, 24, 25 y 28) y habilidades afectivas (enunciados 8, 9, 13 y 26). Todas las anteriores incluyen diferentes elementos no verbales, como son la kinésica (enunciados 1, 2, 3 y 4), la proxémica (enunciados 6, 7, 8 y 9), los saludos y despedidas, donde intervienen tanto proxémica como kinésica (enunciados 10, 11, 12, 13 y 14), la cronémica (enunciados 15, 16, 17, 18, 19) y el paralenguaje, específicamente el silencio (enunciados 20, 21, y 22). También incluimos otros enunciados que hacen referencia a su competencia intercultural en un sentido más amplio (26, 27, 28 y 29), a elementos léxicos (enunciado 5) y a las funciones comunicativas trabajadas durante las sesiones (enunciados 23, 24 y 25).

La segunda parte, “¿Qué te ha resultado más fácil? ¿En qué has tenido más dificultades? Valora los siguientes aspectos [difícil, normal, fácil]”, tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen sobre los desafíos que se han encontrado en su proceso de aprendizaje y adquisición. En este caso, encontramos habilidades cognitivas (enunciados 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10 y 11) y habilidades comportamentales (enunciados 3, 6, 9). De nuevo, incluimos todo el contenido trabajado en las clases: kinésica (enunciados 1, 3 y 4), proxémica (enunciado 7), saludos y despedidas (enunciado 10), cronémica (enunciados 8 y 9), silencio (enunciado 11) y elementos léxicos (enunciados 2, 5 y 6). También añadimos enunciados sobre la dinamización de las actividades, la forma social y el trabajo en clase (12, 13, 14, 15, 16 y 17).

La tercera parte, “¿Qué opinas de las clases en general? Califica los siguientes aspectos [muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo]”, consta de preguntas de

carácter más general sobre las sesiones y su aprendizaje. Específicamente, esta parte busca saber si sus necesidades comunicativas han sido cubiertas y están satisfechos con su aprendizaje, si el nivel de español, la temporalización y el papel del profesor han sido los adecuados, y si se ha desarrollado y potenciado su interés y autoaprendizaje por la lengua y culturas españolas, dentro y fuera del aula.

En último lugar, aunque no forma parte de la autoevaluación, incluimos una cuarta sección donde poder obtener retroalimentación constructiva sobre el curso para posibles modificaciones en el futuro.

Los alumnos realizaron la autoevaluación tras finalizar el postest. Dispusieron de tiempo indefinido para completarla. Como ya hemos comentado previamente, esta autoevaluación no se concibió como parte del análisis cuantitativo sino como instrumento pedagógico para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tras prestar atención a sus respuestas, nos percatamos de la valiosa información que podían aportar a la investigación. Por ello, estas respuestas serán analizadas descriptivamente en el apartado *5.1. Análisis de la autoevaluación* como parte del capítulo 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*.

### **3.5.5. Adaptación de la instrucción a cursos de ELE**

Estas actividades fueron diseñadas con un objetivo experimental, pero también con el propósito de que pudieran trabajarse en diferentes cursos de ELE: desde un curso de lengua general, hasta uno de conversación, cultura o destrezas orales. Los contenidos deberán modificarse atendiendo a las necesidades de cada curso y grupo de estudiantes. Consideramos que los aspectos que deberán tenerse en cuenta son los siguientes: adaptarse al contexto de enseñanza, incorporar el trabajo fuera del aula, incrementar la práctica de otras competencias y destrezas de la lengua, ampliar el contraste cultural intrahispánico y llevar a cabo diferentes tareas de evaluación.

#### **3.5.5.1. Contexto de enseñanza**

Recordamos que esta instrucción fue recibida por un perfil de estudiante muy concreto: universitario joven, estadounidense anglohablante y voluntario. Esto se ve reflejado en las situaciones comunicativas, tramas y personajes, en la dinamización y formas de trabajo, en los elementos no verbales incluidos y su temporalización, y en los recursos y materiales utilizados.

La primera característica, universitarios jóvenes, se ve plasmada en los contextos en los que se desarrollan las actividades. Los personajes que aparecen son también jóvenes y estudiantes en situaciones que podrían experimentar nuestros alumnos: conversaciones de *Whatsapp* tras una noche de fiesta, conversaciones cara a cara sobre exámenes, malentendidos con compañeros de piso o amigos a la hora de desarrollar intercambios comunicativos o responder a una invitación a una cena o una fiesta. Esto, pues, deberá modificarse de acuerdo con la edad e intereses de cada grupo. Por ejemplo, si estuviera formado por adultos profesionales, los personajes podrían ser compañeros de trabajo o empleados y jefes; los malentendidos, por lo tanto, se producirían en situaciones como reuniones o entrevistas de trabajo.

En cuanto a la nacionalidad y lengua materna, es importante tener en cuenta qué elementos no verbales trabajamos y cuánto tiempo le dedicamos a cada uno de ellos. En nuestro caso, las actividades de presentación, práctica y refuerzo sobre el silencio las incluimos en una sola clase, ya que es uno de los elementos comunes entre Estados Unidos y los países hispanohablantes (Argyle, 1967). La proxémica, sin embargo, la trabajamos en tres sesiones incluyendo más práctica y refuerzo, puesto que Estados Unidos pertenece a las culturas de no contacto, frente a Hispanoamérica e España que son culturas de contacto (Watson 1972: 228-229). De nuevo, la presencia/ausencia y el tiempo dedicado a cada una de las actividades deberán adaptarse. Por ejemplo, si el grupo estuviera formado por estudiantes asiáticos, el silencio merecería más atención. Como hemos recogido en en apartado *1.1.4.1. Paralenguaje* del capítulo 1, los japoneses dan unas connotaciones positivas al silencio, un valor de meditación, de contemplación y de respeto, mientras que la locuacidad puede ser considerada como rasgo de inmadurez o superficialidad (Capper: 2000). En cuanto a la cultura china, el silencio puede denotar un desacuerdo que no se hace explícito para evitar confrontaciones directas (Hidalgo del Rosario, 2011: 61). Si se tratara un grupo multicultural, las actividades podrían presentarse con más vacíos de información donde tuvieran que aprender de sus propios compañeros las diferencias culturales.

El país y el contexto educativo también repercuten en los recursos mediante los que desarrollamos las actividades. Las universidades en Estados Unidos disponen de medios tecnológicos, como son ordenador e internet en el aula, además de que los estudiantes poseen *smartphones* para poder grabar vídeos y audios. Desafortunadamente, no todos los países o instituciones gozan de esta ventaja, por lo que algunas actividades deberán modificarse para poder ser puestas en práctica de acuerdo con los recursos disponibles: si no se dispusiera de internet u ordenador, deberían descargarse los vídeos previamente y

convertirlos a formatos como DVD o VHL. Los vídeos y doblajes de los estudiantes deberían ser reemplazados por actuaciones *in situ*, lo que también repercutiría en la temporalización de las sesiones.

Otras características de nuestro grupo de estudio que se ven reflejadas en el diseño de la instrucción son su nivel de motivación y expresividad, así como la práctica adquirida de hablar frente a sus compañeros y de trabajar cooperativamente para lograr una meta común. Estas habilidades comunicativas y afectivas favorecen actividades como discusiones, debates y *role-plays*. Esto, pues, debería reconsiderarse si nos encontráramos ante una clase más introvertida, adaptando la cantidad de representaciones y exposiciones en público o el número de actividades en grupo, a favor de más tareas individuales o en parejas.

En relación con lo anterior, el hecho de que fuera un curso de asistencia voluntaria, donde no había una calificación que repercutiera en su expediente, promovió que los estudiantes no se sintieran cohibidos ni con temor al error, lo que potenció su participación y colaboración en las actividades, consiguiendo una dinámica fluida donde no había otra preocupación más que la de aprender y practicar el español. Además, la instrucción se desarrolló fuera de las obligaciones curriculares, lo cual, además de contribuir en la motivación de los estudiantes, nos permitió diseñar las actividades libremente sin tener que cumplir con un syllabus impuesto. En el caso de que se quisiera impartir esta instrucción atendiendo a contenidos predeterminados, se pueden aprovechar las sugerencias del próximo apartado.

#### ***3.5.5.2. Contenidos: trabajo fuera del aula, destrezas y competencias***

Como hemos explicado anteriormente, no incluimos trabajo fuera del aula por razones experimentales. Sin embargo, sería positivo incorporarla en futuros cursos de ELE, ya que, por un lado, contribuiría al trabajo independiente y autónomo por parte del estudiante y, por otro, podrían trabajarse más en profundidad otras destrezas y elementos de la lengua que en nuestra instrucción se han recogido de manera superficial (como, por ejemplo, las destrezas escritas y el contenido gramatical). Esto permitiría adaptar las actividades a un syllabus y currículo predeterminados.

Además, retomando el trabajo fuera del aula, principalmente para los contextos de inmersión, podrían diseñarse actividades de trabajo con nativos para que los estudiantes experimentaran la cultura y el uso real de la lengua. Esto también podría llevarse a cabo en

países de no inmersión donde haya comunidad hispanohablante, como es el caso de Estados Unidos.

Asimismo, se podría aplicar la clase invertida o *flipped classroom*, donde los alumnos estudian y practican los contenidos antes de llegar al aula, de manera que las horas de clase se dedican a reforzar lo previamente trabajado autónomamente por el estudiante, así como a actividades interactivas y colaborativas entre compañeros. Si se siguiera esta metodología, las explicaciones de los signos no verbales deberían ampliarse, ya sea en la misma actividad aumentando el contenido verbal, ya sea mediante la creación de vídeos explicativos por parte del profesor.

### **3.5.5.3. Elementos culturales y variedad intrahispánica**

Además de la comunicación no verbal, podrían trabajarse otros elementos culturales, pertenecientes tanto a la *Cultura con mayúscula* o *cultura legitimada* como a la *cultura con minúscula* o *cultura esencial* (Miquel y Sans, 1992; Miquel López, 2004). El tercer módulo podría finalizar con la última actividad recogida en el Anexo VI, “Mangando” (Cadaval y Cadaval, 2015), la cual consideramos en un principio para la instrucción pero la planificación y temporalización final no lo permitieron. Esta consiste en una parodia musical realizada por los humoristas españoles César y Jorge Cadaval, más conocidos como *Los Morancos*. Específicamente, se trata de una recreación de la canción “Bailando” de Enrique Iglesias (Bueno, Delgado, Martínez e Iglesias 2014), cuya letra original y título son remplazados con el fin de denunciar un problema social español: la corrupción política. Nos parece especialmente acertada ya que, por un lado, además de incluir un tema cultural de pleno interés actual en España (y en el resto del mundo), aparecen varios de los emblemas trabajados durante las clases anteriores: /robar/, /a dos velas/, /caradura/, /dinero/, /comer/, además de /no/ y /nada/; y, por otro lado, recordamos que la instrucción comienza con una introducción de la CNV a partir de la canción “Bailando” de Enrique Iglesias, lo cual le otorgaría al conjunto de actividades una estructura circular. Esta estructura podría aprovecharse para que los estudiantes reflexionaran sobre su propio proceso de aprendizaje: qué respondieron ante las preguntas de la primera clase sobre CNV (a propósito de “Bailando”) frente a de qué conocimientos y herramientas disponen después de la instrucción para trabajar con la versión “Mangando”.

Asimismo, se podría ampliar el contraste cultural entre los diferentes países hispanohablantes y la variedad emblemática intrahispánica, tal y como ya anticipamos en el apartado 3.5.1. *Contenidos, distribución y temporalización de las sesiones*. Además de la



diferencia incorporada para ‘ser (un) tacaño’ (con los dimorfos-sinónimos /agarrado/ y /codo/), existen otras diferencias entre las variedades del español. Por ejemplo, sería interesante trabajar con falsos cognados emblemáticos (equimorfos-dimónimos y equimorfos-antónimos), como son /mucho/ en España y /miedo/ en varios países Hispanoamericanos: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Salvador y Uruguay (Meo Zillio y Mejía, 1980b: 67-68), ambos realizados con la mano vertical y dedos estirados realizando varios movimientos de apertura y cierre completo hasta que se tocan las yemas del pulgar con las yemas del resto de los dedos. Para presentarlos, se podría mostrar una escena de la película peruana *Lusers*<sup>92</sup> (Alcántara y Rodríguez, 2015: 1.24.00), así como una parte de un vídeo del canal de Youtube *Nekojitablog*, *Japonesa adivinando gestos españoles* (2016: 4.34)<sup>93</sup>, donde una mujer japonesa trata de adivinar el significado de gestos españoles; o un vídeo del canal de Youtube *Speaking Latino*<sup>94</sup>, *6 Common Mexican Gestures* (2015: 2.43) donde se muestran emblemas mexicanos.

En el vídeo anterior (2015: 3.06) también aparece otro emblema que podría ser interesante para seguir trabajando con los dimorfos-sinónimos intrahispánicos, ya que en México y Honduras el emblema con significado ‘dinero’ se realiza con “el pulgar y el índice de la mano derecha (resto del puño cerrado) en forma de herradura paralelamente al piso o también sesgados, con las yemas separadas a unos 4-5 cm., y representándose así una C con la abertura hacia la izquierda” (Meo Zillio y Mejía, 1980a: 121). Otro par de dimorfos-sinónimos lo forman los emblemas que significan ‘robar’ en España (donde la palma de una mano, sesgada hacia arriba con los dedos separados, realiza un movimiento semicircular mientras los dedos, comenzando por el meñique, se van cerrando en puño progresivamente a velocidad media o rápida) y en Colombia (donde los dedos de una mano rascan la mejilla en movimientos de arriba abajo) (Meo Zillio y Mejía, 1980b: 121; Saitz y Cervenka, 1972: 138).

Resultaría interesante también trabajar con equimorfos-sinónimos parciales, como es la diferencia gestual para expresar la altura con la palma abierta hacia abajo paralela al suelo, ya que “(...) en Colombia, Ecuador y parte de México solo se utiliza para representar la

<sup>92</sup> Esta película es una comedia donde se relatan las aventuras de un peruano, un chileno y un argentino que emprenden un viaje desde Chile hacia el mundial de fútbol de Río de Janeiro en Brasil.

<sup>93</sup> Como hemos explicado en el capítulo 1, *Nekojitablog* es un canal en donde un matrimonio formado por un español y una japonesa explican diferencias culturales entre sus países. Disponible en: <https://goo.gl/1wSduF>.

<sup>94</sup> *Speaking Latino* también lo forman un matrimonio, en este caso un estadounidense y una puertorriqueña, que crea vídeos relacionados con el español y las culturas de Hispanoamérica. Disponible en: <https://goo.gl/mMKpwx>.

altura de animales o cosas. En Honduras, Nicaragua, Yucatán (México) y Costa Rica solo se emplea para representar la altura de cosas” (Meo Zillio y Mejía, 1980a: 54); “In most Colombia, with the exception of some parts of the north coast, it is used only for animals” (Saitz y Cervenka, 1972: 70); “(...) el venezolano que extiende la mano con la palma horizontal y paralela al suelo para indicar el tamaño de un animal, pero nunca de una persona” (Poyatos, 1994a: 57).

#### **3.5.5.4. La evaluación**

Recordamos que la tarea final en grupo desarrollada en el Módulo III consiste en la grabación de un vídeo donde se recogen todos los contenidos aprendidos. Esta podría proponerse como trabajo fuera del aula y aprovecharse como actividad de evaluación tras la instrucción. En el Anexo VI, siguiendo las orientaciones del MCRE (2002: 181; 197-204) proponemos una rúbrica para evaluarla, centrándonos en las siguientes competencias comunicativas: intercultural, pragmática, discursiva, lingüística (léxica, gramatical y fónica) y sociolingüística; si formara parte de una evaluación sumativa donde se recibiera una calificación, también consideramos adecuado evaluar la preparación, la predisposición y la actuación de los estudiantes a la hora de realizar la tarea. Por ello, estos criterios se incorporan en una de las escalas de la rúbrica.

Asimismo, podría incluirse una actividad individual de evaluación que hemos recogido en el Anexo VI junto con el resto de materiales (nº 12, pág. 662), la cual también consideramos en un principio como parte de la instrucción del estudio, pero, de nuevo, las limitaciones temporales no nos lo permitieron. Consiste en escribir un texto donde analicen el contenido de una parte del programa de televisión *En la tuya o en la mía* (Carrasco y Trigo, 2015: minutos 1:08:47 a 1:22:53), donde Bertín Osborne y su mujer Fabiola Martínez invitan a comer a su casa a Alaska y Mario Vaquerizo (personajes que ya se han introducido previamente durante la tercera sesión). La escena escogida es muy productiva desde el punto de vista cultural y no verbal: deben analizar los comportamientos culturales, incluyendo la CNV, del intercambio comunicativo de los comensales; además, deben recoger las diferencias que observen entre su cultura y la escena del vídeo, así como actuar como mediadores interculturales ofreciendo consejos a un amigo que va a comer a casa de un español; por último, deben comentar la variedad intrahispánica, ya que Fabiola Martínez es venezolana y los demás son españoles (aunque Alaska nació y se crió en México hasta los diez años).

Así, incluyendo la autoevaluación, se recogerían los tres tipos de evaluación de la competencia intercultural que hemos recogido en el capítulo 2: evaluación de la actuación o de las habilidades comportamentales (mediante la grabación del vídeo), evaluación del conocimiento o de las habilidades cognitivas (a través del análisis de la escena de *En la tuya o en la mía*) y evaluación de las habilidades afectivas (por medio de la autoevaluación). Por último, además de evaluar la CNV y la competencia intercultural, estas actividades también podrían emplearse para evaluar los elementos verbales y las diferentes competencias del alumno.

### 3.6. Resumen del capítulo 3

En este capítulo hemos explicado la metodología llevada a cabo en nuestro trabajo, la cual consiste en un diseño cuasiexperimental intra-sujetos a través de un pretest, un periodo de instrucción y un posttest. El grupo de instrucción lo forman 20 estudiantes con un nivel de español heterogéneo según los niveles de referencia del MCRE (Consejo de Europa, 2002): desde un B1+ hasta un C1-. El pretest-posttest al que fueron sometidos consta de 4 pruebas de evaluación, de las cuales la primera y la segunda son de producción, libre y semicontrolada guiada, mientras que la tercera y la cuarta son de identificación, semicontrolada y controlada. En ellas incluimos 12 emblemas, los cuales clasificamos en tres categorías: *comunes* (equimorfos-sinónimos), *diferentes* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos* (unimorfos).

Consideramos que los factores externos que pueden afectar en los resultados de las pruebas, es decir, en el aprendizaje y la adquisición de los gestos emblemáticos son el sexo, la edad, el tiempo estudiando español, el nivel de español, la inmersión en un país hispanohablante, el número de faltas a clase, el contexto cultural, la sensibilidad intercultural, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje.

La instrucción se desarrolla en nueve sesiones de 60 minutos que se agrupan en tres módulos de tres sesiones. En las actividades se trabajan diferentes elementos no verbales (kinésicos, proxémicos, cronémicos y paralingüísticos) con mayor incidencia en los gestos emblemáticos. Concretamente, incluimos 25 emblemas (12 de los cuales aparecen en el pretest-posttest): en el módulo I se incorporan 13, en el módulo II se trabaja con los del módulo I y se incorporan 12 nuevos; en el módulo III se incluyen todos los anteriores.

La metodología didáctica empleada parte de un enfoque orientado a la acción, pero también incluimos un eclecticismo basado en fundamentos de otros enfoques como son el cognitivo, sociocultural, comunicativo y por tareas. En el conjunto de actividades se trabajan las diferentes destrezas, con un mayor énfasis en la interacción oral y la comprensión audiovisual. Asimismo, se desarrollan las competencias comunicativas lingüística, sociolingüística, pragmática, estratégica e intercultural. Esta última cobra especial importancia, puesto que uno de los objetivos principales de la instrucción es alcanzar un nivel de comunicación transcultural, donde los estudiantes puedan conocer e identificar las diferencias culturales, desarrollar satisfactoriamente intercambios comunicativos interculturales y actuar como mediadores de malentendidos, poseyendo estrategias de resolución y prevención.

Por último, hemos recogido algunas sugerencias para la aplicación de la instrucción en futuros cursos de ELE, como son adaptarse al contexto de enseñanza, incorporar el trabajo fuera del aula y la práctica de otras destrezas y competencias de la lengua, ampliar el contraste cultural intrahispánico y llevar a cabo diferentes tareas de evaluación.

---

## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Consideraciones previas

Este capítulo se divide en dos grandes secciones. En primer lugar, realizamos un análisis estadístico donde comparamos solo las variables dependientes, es decir, los resultados obtenidos en las pruebas del pretest y postest entre muestras relacionadas. A este análisis lo hemos denominado *análisis evolutivo* porque la finalidad del mismo es, primero, comprobar si ha habido una mejora del pretest al postest y, segundo, observar las diferencias entre pruebas y tipos de emblemas en esa evolución. Como hemos explicado en el capítulo anterior, los tres tipos de emblemas incluidos son *comunes* (equimorfos-sinónimos), *diferentes* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos* (unimorfos). En segundo lugar, realizamos un análisis donde incluimos, junto a las variables dependientes, las variables independientes. A este análisis lo hemos denominado *análisis de la influencia de las variables independientes en el aprendizaje* porque buscamos qué factores externos han podido influir en los resultados obtenidos en las pruebas del pretest y del postest, así como en la evolución entre ambos.

Para llevar a cabo lo anterior nos servimos del programa estadístico SPSS en su versión 24. Para averiguar si los datos tienen una distribución normal, primero observamos la curtosis y la asimetría y, después, aplicamos el test de Shapiro-Wilk<sup>95</sup>. En todos los casos los análisis nos mostraron que nuestros datos no se distribuyen de una forma normal. Para poder normalizarlos, siguiendo la *escalera de transformaciones y potencias* establecida por Tukey (1977) intentamos transformarlos a través de raíces cuadradas y logaritmos para las variables con asimetría positiva y mediante elevaciones al cuadrado y al cubo para las variables con asimetría negativa. Sin embargo, los datos seguían sin tener una distribución normal, por lo que finalmente determinamos que necesitábamos test no paramétricos.

### 4.2. Análisis evolutivo

Para comprobar si la instrucción influye en que los sujetos tengan más *aciertos*<sup>96</sup> en el postest que en el pretest y, por ende, demostrar que los emblemas pueden aprenderse en una clase de ELE en un contexto de no inmersión, llevamos a cabo un análisis mediante el Test del Signo y el Test de Wilcoxon. Ambos se utilizan para trabajar con dos muestras

---

<sup>95</sup> A pesar de que normalmente se utiliza el test de Kolmogorov-Smirnov para este cometido, Ricci (2005) señala que para muestras pequeñas por debajo de 50, como es nuestro caso, es más potente el test de Shapiro-Wilk.

<sup>96</sup> Consideramos acierto un emblema producido o identificado correctamente.

relacionadas, donde el primero determina “si la diferencia entre el número de veces en que el valor de una variable es mayor que el de la otra y el número de veces en que es menor es estadísticamente significativa” y el segundo calcula las “diferencias entre magnitud de diferencias entre rangos” (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro, 2011: 61). Ambos son alternativas no paramétricas al test paramétrico de *t de Student* para muestras relacionadas. La diferencia entre ellos es que este último calcula la significación a través de la comparación de las medias, mientras que sus alternativas no paramétricas lo hacen a partir del signo de los rangos y los rangos promedios. Creemos adecuado utilizar los dos test no paramétricos para así reforzar nuestro análisis.

Además del valor *p*, consideramos apropiado presentar el tamaño del efecto, el cual es una información relevante puesto que “valora si la diferencia significativa que se ha obtenido con los distintos test estadísticos es importante o no” (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro, 2011: 133). El paquete SPSS no ofrece este valor estadístico, por lo que lo calculamos manualmente siguiendo las indicaciones de Pallant (2007: 224-225) para el test de Wilcoxon, el cual indica que debemos dividir el valor *z* entre la raíz cuadrada de *N*. También nos recuerda que *N* es el número de casos multiplicado por dos, puesto que representa el número de observaciones en dos puntos diferentes, en nuestro estudio, el pretest y el postest. Por ello, deberemos dividir el valor *z* entre la raíz cuadrada de 24, ya que nuestro grupo de análisis está formado por 12 sujetos. Así, seguimos la siguiente fórmula donde *r* representa el tamaño del efecto:

$$r = \frac{z}{\sqrt{24}}$$

Después de calcularlo, podemos comprobar la importancia de la significación siguiendo el criterio de Cohen (1988): 0,1=efecto pequeño, 0,3=efecto medio y 0,5=efecto grande. Las tablas de significación estadística de cada uno de los análisis que llevamos a cabo a continuación pueden consultarse en el Anexo VII.

#### **4.2.1. Resultados por pruebas**

En este análisis vamos a observar los resultados obtenidos en cada prueba por separado, esto es, sin tener en cuenta el conjunto que forman. Como hemos explicado en el capítulo anterior, en cada prueba del pretest y del postest creamos una variable para cada tipo de emblema, *comunes*, *diferentes* y *únicos*. Para las pruebas 1, 2 y 3 también tuvimos en cuenta la variable de *incompletos* para cada tipo de emblema, donde recogimos los emblemas con errores pero que se aproximaban a una producción o identificación correcta. En la prueba 1

también creamos la variable *otros*, donde incluimos los emblemas que no forman parte de los 12 presentes en el resto de pruebas.

Para poder obtener una visión completa de los resultados obtenidos de manera independiente en cada prueba, elaboramos tres tipos de análisis:

- En primer lugar, para observar si ha habido una evolución tras la instrucción, comprobamos si la diferencia entre los resultados del pretest y del postest para cada variable equivalente es significativa. Es decir, si tomamos como ejemplo los emblemas *diferentes* de la prueba 1, comprobamos si la diferencia entre los datos de las variables *diferentes prueba 1 pretest* y *diferentes prueba 1 postest* es significativa. Esto lo llevamos a cabo con todas las variables equivalentes del pretest y del postest.
- En segundo lugar, comprobamos si hay una diferencia estadísticamente significativa entre la evolución de los diferentes tipos de emblemas en cada prueba, es decir, si han evolucionado más o menos en un tipo de emblema que en otro. Para poder realizar este análisis, creamos nuevas variables a partir de la resta de las puntuaciones obtenidas en el postest y en el pretest, esto es, el número de aciertos en el postest y el pretest para cada variable equivalente, a las cuales hemos añadido el sobrenombre *evolución*, por ejemplo, analizamos si hay una diferencia significativa entre *diferentes prueba 1 evolución*, *comunes prueba 1 evolución* y *únicos prueba 1 evolución*. El resultado de esta resta puede considerarse como el *índice de mejora*.
- En tercer lugar, para entender mejor los resultados obtenidos en el análisis anterior, comprobamos si hay una diferencia estadísticamente significativa entre los distintos tipos de emblemas en el pretest y postest independientemente. Siguiendo con el ejemplo de la prueba 1, observamos si hay una diferencia entre *diferentes prueba 1 pretest*, *comunes prueba 1 pretest* y *únicos prueba 1 pretest*, así como entre *diferentes prueba 1 postest*, *comunes prueba 1 postest* y *únicos prueba 1 postest*.

#### **4.2.1.1. Prueba 1**

Recordamos que la prueba 1 consiste en una interacción en parejas a través de una actividad de *role-play* donde se evalúa la producción libre de los emblemas. Puesto que se trata de una prueba de producción libre, no está restringida solo a los 12 emblemas incluidos en las

pruebas siguientes, sino que en la recogida de datos totales también contemplamos otros emblemas que no formaron parte de los evaluados en el resto del test.

Si comprobamos las medias de las variables en la Tabla 28, observamos que en todas las variables del postest son más altas que en las del pretest, por lo que confirmamos que se produce una mejora. De hecho, en el pretest  $\bar{x} = 0$  en todas las variables, ya que los sujetos no produjeron ningún emblema a lo largo de la interacción.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Total prueba 1 postest	2,67	2,146	0	7
Diferentes prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Diferentes prueba 1 postest	,92	,793	0	2
Comunes prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Comunes prueba 1 postest	,75	,866	0	3
Únicos prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Únicos prueba 1 postest	,50	,674	0	2
Únicos + únicos incompletos prueba 1 postest	,67	,651	0	2

Tabla 28. Descriptivos de los resultados del pretest y postest en la prueba 1

Para observar de manera gráfica la evolución del pretest al postest se puede observar el gráfico el Gráfico 1 que se presenta a continuación. Puesto que las medias en todas las variables del pretest son 0, solo aparecen barras mostrando los datos del postest.

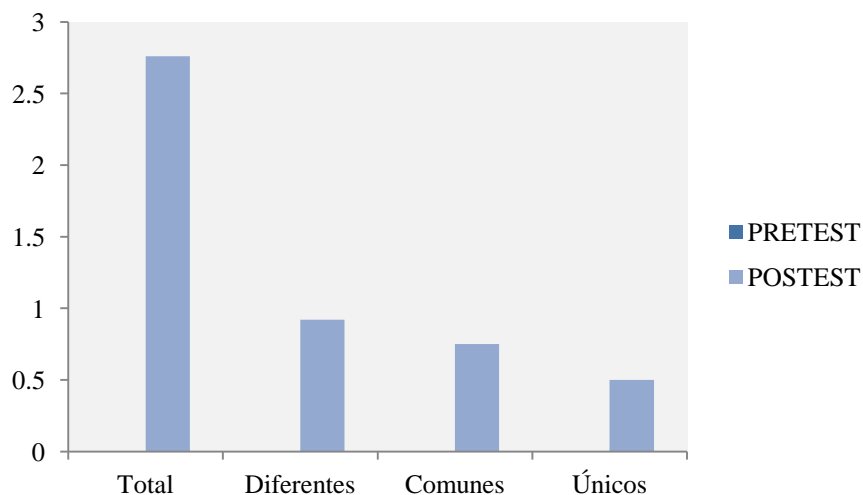


Gráfico 1: Medias de emblemas producidos en el pretest y en el postest de la prueba 1



Los resultados nos muestran que la probabilidad de que en el postest produzcan en la prueba 1 más emblemas que en el pretest es estadísticamente significativa porque  $p < 0,01$ ,  $r = -0,5748$ . En cuanto al análisis por tipos, resulta significativa la diferencia en los emblemas *comunes*, ya que  $p < 0,05$ ,  $r = -0,5164$  y en los emblemas *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,5303$ . En ambos comprobamos que el tamaño del efecto es grande. Para los emblemas *únicos*, la diferencia no es estadísticamente significativa, ya que  $p > 0,05$ <sup>97</sup>. Sin embargo, si unimos en una sola variable los *únicos* del postest y los *únicos incompletos* del postest<sup>98</sup>, comprobamos que la diferencia es estadísticamente significativa entre el pretest y el postest porque  $p < 0,05$ ,  $r = -0,5164$ .

Tras comprobar que la diferencia entre el pretest y el postest es estadísticamente significativa para los tres tipos de emblemas, nos preguntamos si la evolución es diferente entre ellos. Es decir, si en la prueba 1 hay una diferencia significativa entre la evolución de emblemas *comunes*, la evolución de emblemas *diferentes* y la evolución de emblemas *únicos*. Para ello, recordamos que hemos creado nuevas variables a partir de la resta de las puntuaciones obtenidas en el postest y el pretest, de manera que obtenemos el *índice de mejora* tras la instrucción. Realizamos este análisis de nuevo a través del Test del Signo y el Test de Wilcoxon, ya que siguen tratándose de muestras relacionadas. En la Tabla 29 podemos observar los resultados de obtenidos de este análisis.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 1 evolución	,92	,793	0	2
Comunes prueba 1 evolución	,75	,866	0	3
Únicos prueba 1 evolución	,50	,674	0	2

Tabla 29. Descriptivos de la evolución de cada tipo de emblema en la prueba 1

A continuación presentamos el Gráfico 2, donde podemos observar la evolución del pretest al postest de los tres tipos de emblemas en la prueba 1.

<sup>97</sup> En este último caso, en la Tabla 81 del Anexo VII comprobamos que la diferencia resulta significativa según el valor  $p$  que nos ofrece el Test de Wilcoxon,  $p = 0,034$ , pero el Test del Signo contradice lo anterior, ya que  $p = 0,063$ . También reparamos en que para el Test del Signo ofrece una significación exacta y para el Test de Wilcoxon una significación asintótica. Para muestras pequeñas, es más preciso atender a la exacta (Field, 2005), por lo que determinamos que la diferencia entre *únicos prueba 1 pretest* y *1 únicos prueba 1 postest* no es significativa.

<sup>98</sup> Se han unido los incompletos solo en el postest porque en el pretest no produjeron ningún emblema, luego la nueva variable *únicos prueba 1 pretest + únicos incompletos prueba 1 pretest* hubiera sido igual a la variable *únicos prueba 1 pretest*.

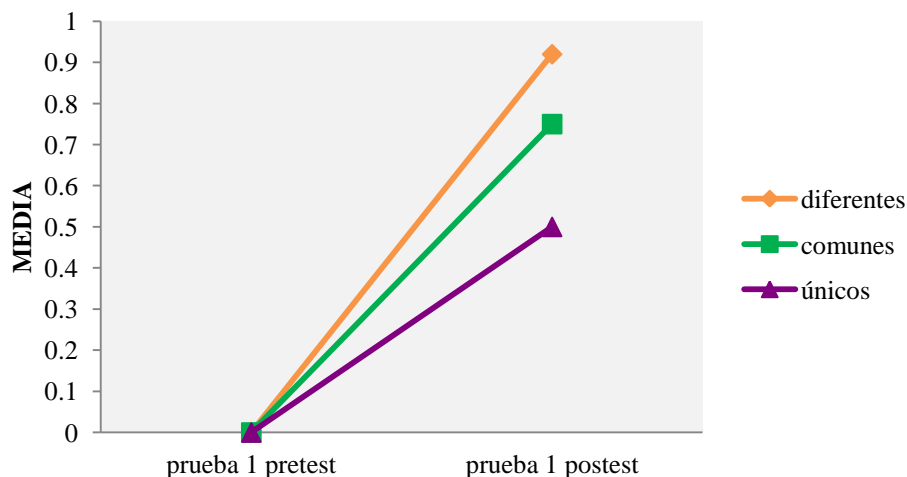


Gráfico 2. Medias de emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* producidos en el pretest y en el postest de la prueba 1

Comprobamos que  $p > 0,05$  en las tres comparaciones, por lo que determinamos que no hay una diferencia significativa en la evolución entre los tres tipos de emblemas. Los resultados del valor  $p$  se apoyan en el tamaño del efecto, ya que este es pequeño en la comparación entre *diferentes* y *comunes* ( $r = -0,1666$ ), así como entre *comunes* y *únicos* ( $r = -0,1321$ ), y mediano entre *diferentes* y *únicos* ( $r = -0,3078$ ). No obstante, desde un punto de vista descriptivo, observamos que los que más mejoran son los *diferentes*.

Para poder obtener una visión más global de los datos, finalizamos el análisis de la prueba 1 con la comparación de los resultados del pretest y postest entre cada tipo de emblema. Es decir, si hay una diferencia estadísticamente significativa entre los distintos tipos de emblemas en el pretest y postest por separado. En la Tabla 30 presentamos de nuevo las medias de los resultados de cada tipo de emblema en el pretest y postest. En este análisis encontramos que, de nuevo, no hay ninguna diferencia significativa, ya que en todos los casos  $p > 0,05$ .

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Comunes prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Únicos prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Diferentes prueba 1 postest	,92	,793	0	2
Comunes prueba 1 postest	,75	,866	0	3
Únicos prueba 1 postest	,50	,674	0	2

Tabla 30. Descriptivos de los resultados de cada tipo de emblema en el pretest y el postest de la prueba 1

Así pues, si retomamos todos los resultados obtenidos en esta prueba, concluimos que la diferencia entre los resultados *totales* del pretest y del postest de la prueba 1 resulta significativa, así como en los tres tipos de emblemas, *diferentes*, *comunes* y *únicos* (teniendo que incluir en estos últimos a los *únicos incompletos*) con un tamaño del efecto grande. Todas las medias son mayores en los resultados del postest, por lo que podemos confirmar que existe una mejora tras la instrucción.

Sin embargo, a partir de los índices de mejora hemos descubierto que no existen diferencias significativas en la comparación de la evolución de los tres tipos, es decir, cada tipo no ha evolucionado más o menos que el resto. Tampoco hay diferencias significativas entre ellos en los resultados del pretest y postest por separado.

#### 4.2.1.2. Prueba 2

Como hemos explicado en el capítulo 3. *Metodología de la experimentación*, la prueba 2 consiste en un doblaje kinésico en parejas de una conversación donde solo pueden valerse de lenguaje gestual. En esta prueba aparecen los 12 emblemas incluidos en las pruebas 3 y 4. La idea original era que los emblemas estuvieran distribuidos equitativamente entre los dos participantes, es decir, 6 para cada sujeto; sin embargo, debido a un error en la revisión tras la prueba piloto, un participante tenía 7 y el otro 5. Este error no influye en el análisis evolutivo que vamos a explicar a continuación puesto que se desarrolla entre muestras relacionadas.

En la Tabla 31 podemos comprobar que todas las medias del postest son más altas que las del pretest, por lo que afirmamos que se produce una mejora. Para observar de manera gráfica la evolución en cada tipo de emblema, así como en los *totales*, se puede observar el Gráfico 3.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total prueba 2 pretest	1,58	,669	0	2
Total prueba 2 postest	4,92	,996	3	6
Diferentes prueba 2 pretest	,00	,000	0	0
Diferentes prueba 2 postest	1,67	,651	0	2
Comunes prueba 2 pretest	1,50	,674	0	2
Comunes prueba 2 postest	1,58	,512	1	2
Únicos prueba 2 pretest	,08	,289	0	1
Únicos prueba 2 postest	1,67	,985	1	3

Tabla 31. Descriptivos de los resultados del pretest y postest en la prueba 2

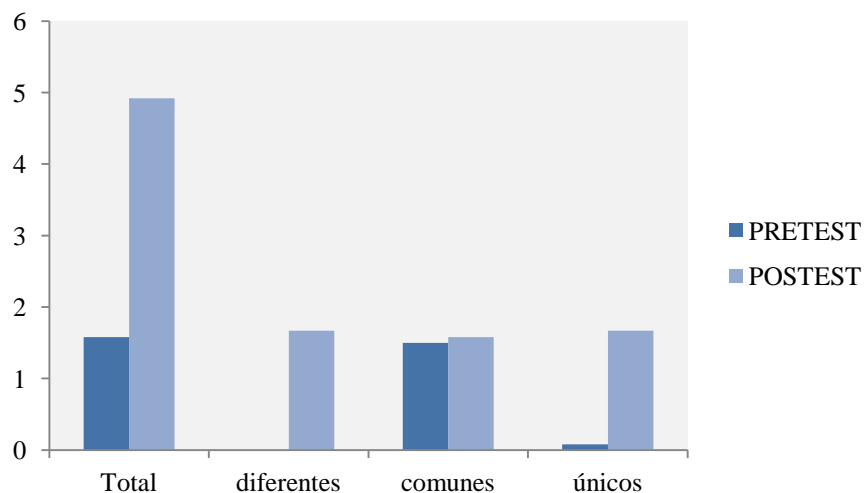


Gráfico 3: Medias de emblemas producidos en el pretest y en el postest de la prueba 2

Los resultados nos muestran que la probabilidad de que en el postest de la prueba 2 produzcan más emblemas que en el pretest es estadísticamente significativa, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6250$ . En el análisis por tipos, esta diferencia también es significativa en los emblemas *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6383$  y en los emblemas *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6469$ . Comprobamos que en ambas comparaciones el tamaño del efecto es grande. Para los emblemas *comunes*, en cambio, aunque la media del postest es superior a la del pretest, esta diferencia no es estadísticamente significativa, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,2041$ .

Como hemos llevado a cabo en la prueba 1, después de comprobar la diferencia entre el pretest y el postest para los tres tipos de emblemas, analizamos si hay diferencias significativas entre la evolución de cada tipo. Es decir, corroboramos si la diferencia entre la evolución de *comunes*, de *únicos* y de *diferentes* es significativa. Habida cuenta de que la evolución de emblemas *comunes* del pretest al postest no ha resultado significativa, pero sí la de *diferentes* y la de *únicos*, resulta lógico pensar que habría una diferencia significativa entre la evolución de los emblemas *comunes* y *únicos*, así como entre los *comunes* y *diferentes*, donde la evolución sería menor para los *comunes* en ambos casos.

A continuación presentamos la Tabla 32, donde encontramos los descriptivos en la evolución de las variables de la prueba 2, y el Gráfico 4, donde observamos la evolución del pretest al postest en los tres tipos de emblemas.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 2 evolución	1,67	,651	0	2
Comunes prueba 2 evolución	,08	,289	0	1
Únicos prueba 2 evolución	1,58	,900	1	3

Tabla 32. Descriptivos de la evolución de cada tipo de emblema en la prueba 2

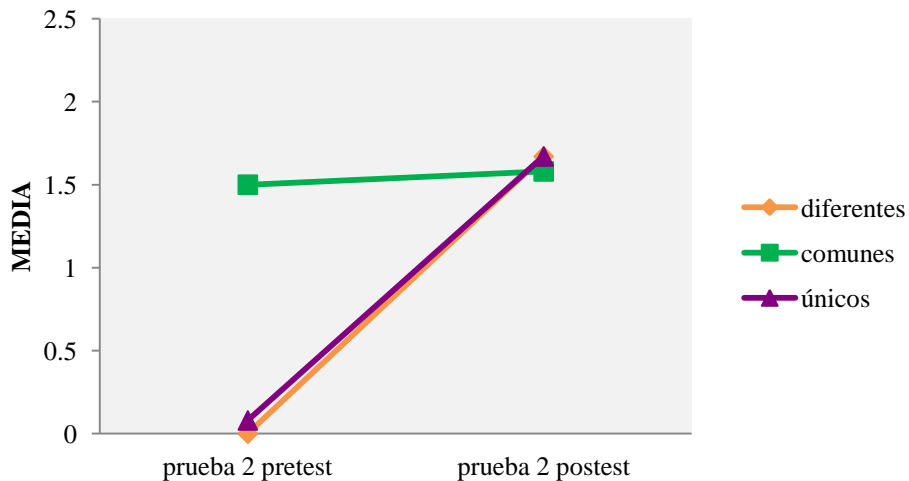


Gráfico 4. Medias de emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* producidos en el pretest y en el postest de la prueba 2

Los test de significación estadística nos confirman nuestra apreciación anterior, ya que encontramos diferencias significativas entre *comunes prueba 2 evolución* y *diferentes prueba 2 evolución*, puesto que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6159$ , y entre *comunes prueba 2 evolución* y *únicos prueba 2 evolución*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = 0,6175$ . Si observamos las medias, para *comunes*  $\bar{x} = 0,08$ , mientras que para *diferentes*  $\bar{x} = 1,67$  y para *únicos*  $\bar{x} = 1,58$ . Es decir, en *diferentes* y en *únicos* han evolucionado más que en *comunes*. En cuanto a la comparación entre la evolución de los emblemas *únicos* y *diferentes*, la diferencia no resulta significativa, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,0680$ , con medias de 1,67 para *diferentes* y de 1,58 para *únicos*.

En este punto y para entender mejor los resultados los resultados evolutivos anteriores, comprobamos si la diferencia es también significativa entre los tipos de emblemas en el pretest y en el postest independientemente. En la Tabla 33 se pueden observar nuevamente los descriptivos obtenidos en *comunes*, *diferentes* y *únicos* en el pretest y en el postest.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 2 pretest	,00	,000	0	0
Comunes prueba 2 pretest	1,50	,674	0	2
Únicos prueba 2 pretest	,08	,289	0	1
Diferentes prueba 2 postest	1,67	,651	0	2
Comunes prueba 2 postest	1,58	,512	1	2
Únicos prueba 2 postest	1,67	,985	1	3

Tabla 33. Descriptivos de los resultados de cada tipo de emblema en el pretest y el postest de la prueba 2

Encontramos que en el pretest hay una diferencia significativa entre los emblemas *comunes* y los *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,5958$  y entre los emblemas *comunes* y *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6195$ , cuyas medias son  $\bar{x} = 1,92$  en comunes,  $\bar{x} = 0,00$  en diferentes y  $\bar{x} = 0,08$  en únicos. Observamos que el tamaño del efecto es grande en ambas comparaciones. De nuevo, no hay diferencia significativa entre los emblemas *diferentes* y *únicos*, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,2041$ . En los resultados del postest, no hay diferencia significativa en ninguno de los tipos, ya que en las tres comparaciones  $p > 0,05$ . Esto nos ayuda a comprender los resultados obtenidos en el análisis anterior donde comparábamos la evolución. Los emblemas *comunes* han evolucionado menos que los *diferentes* y que los *únicos* porque en el pretest produjeron más emblemas *comunes* que *diferentes* y que *únicos*, pero en el postest no, ya que la diferencia entre emblemas *comunes*, *diferentes* y *únicos* en el postest no es significativa, lo cual conlleva que la posibilidad de mejora se reduzca en *comunes*.

Se entiende, pues, que para los emblemas *comunes*, los cuales tienen un equivalente en significado y significante en su lengua materna, haya menos evolución que para el resto. Así, tiene sentido que la diferencia de mejora entre los *comunes* y los otros dos, *diferentes* y *únicos*, sea significativa, de manera que mejoran más en estos dos últimos. Así lo podemos observar si volvemos a la Tabla 32, donde vemos que la media de evolución de *comunes* es 0,08, mientras que para *diferentes* es 1,67 y para *únicos*, 1,58.

Así pues, si recapitulamos los resultados obtenidos en la prueba 2, concluimos que la diferencia entre los resultados *totales* del pretest y del postest resulta significativa, así como en los emblemas *diferentes* y *únicos*. En todos los anteriores, el tamaño del efecto es grande y las medias son mayores en los resultados del postest, por lo que podemos confirmar que existe una mejora después de haber recibido las clases. Sin embargo, descubrimos que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en el pretest y postest en emblemas *comunes*; es decir, no se produce una mejora significativa para este tipo de

emblema. En consonancia con los resultados anteriores, la comparación de la evolución entre los tres tipos nos muestra que hay una diferencia significativa entre la evolución de los emblemas *comunes* y los otros dos tipos, *únicos* y *diferentes*, con una evolución mayor en estos dos últimos.

#### 4.2.1.3. Prueba 3

Recordamos que la prueba 3 consiste en una comprensión visual donde los estudiantes tienen que identificar en contexto seis emblemas. Primero, los alumnos deben visualizar un vídeo donde dos amigas están manteniendo una conversación en una fiesta con mucho ruido de fondo, por lo que resulta inaudible; después, basándose en los gestos que ven, deben escribir un texto donde describan el contenido de la conversación. Seguidamente presentamos en la Tabla 34 y en el Gráfico 5 los resultados obtenidos en el pretest y en el postest.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total prueba 3 pretest	1,92	,996	1	4
Total prueba 3 postest	5,75	,452	5	6
Diferentes prueba 3 pretest	,08	,289	0	1
Diferentes prueba 3 postest	2,00	,000	2	2
Comunes prueba 3 pretest	1,58	,515	1	2
Comunes prueba 3 postest	1,92	,289	1	2
Únicos prueba 3 pretest	,25	,452	0	1
Únicos prueba 3 postest	1,83	,389	1	2

Tabla 34. Descriptivos de los resultados del pretest y postest en la prueba 3

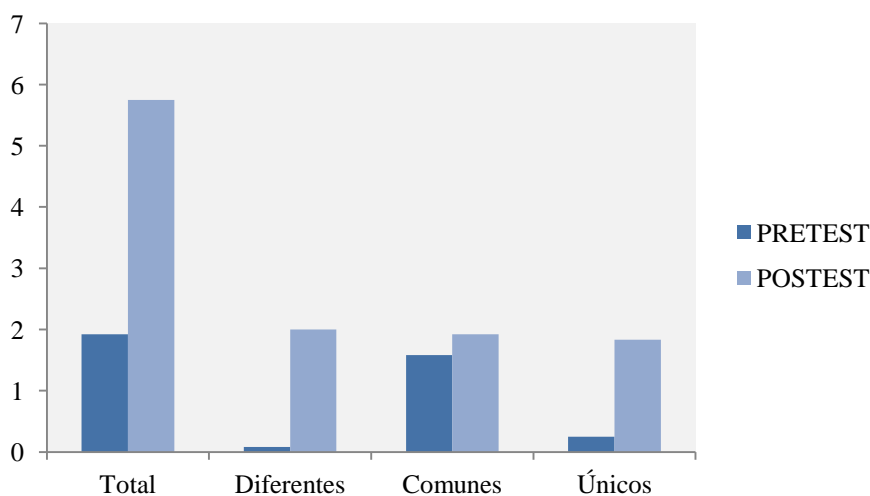


Gráfico 5. Medias de emblemas identificados en el pretest y en el postest de la prueba 3

Los resultados nos muestran que la probabilidad en la prueba 3 de que en el posttest identifiquen más emblemas que en el pretest es estadísticamente significativa, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6314$ . También es significativa la diferencia en los emblemas *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6853$  y en los emblemas *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6436$ . En ambos comprobamos que el tamaño del efecto es grande. Para los emblemas *comunes*, como ha sucedido en la prueba 2, la diferencia no es estadísticamente significativa, ya que  $p > 0,05$ <sup>99</sup>,  $r = -0,4083$ . Además, en la Tabla 34 podemos observar que, en todas las diferencias que han resultado significativas, las medias del posttest son más altas que las del pretest, lo cual confirma una mejora.

Como hemos realizado en las pruebas anteriores, después de comprobar la diferencia entre el posttest y el pretest para los tres tipos de emblemas, analizamos si hay diferencias significativas entre la evolución de cada tipo. A continuación presentamos la Tabla 35 y el Gráfico 6, donde podemos observar la evolución del pretest al posttest en cada tipo de emblema.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 3 evolución	1,92	,289	1	2
Comunes prueba 3 evolución	,33	,492	0	1
Únicos prueba 3 evolución	1,58	,515	1	2

Tabla 35. Descriptivos de la evolución de cada tipo de emblema en la prueba 3

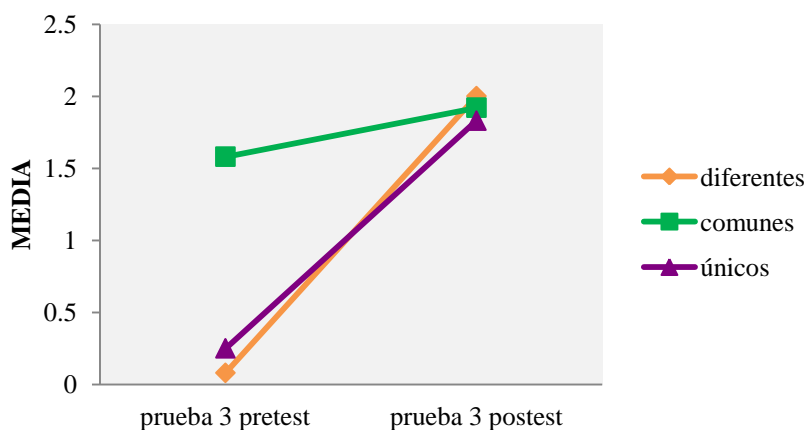


Gráfico 6. Medias de emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* identificados en el pretest y en el posttest de la prueba 3

<sup>99</sup> En este caso, en la Tabla 87 del Anexo VII comprobamos que la diferencia resulta significativa según el valor p que nos ofrece el Test de Wilcoxon,  $p = 0,046$  (significación asintótica), pero el Test del Signo contradice lo anterior, ya que  $p = 0,125$  (significación exacta). Como hemos apuntado anteriormente, para muestras pequeñas, es más preciso atender a la exacta (Field, 2005), por lo que determinamos que la diferencia entre *comunes prueba 3 pretest* y *comunes prueba 3 posttest* no es significativa.



Si tenemos en cuenta que, como también ha sucedido en la prueba 2, la evolución de emblemas *comunes* del pretest al posttest no ha resultado significativa, pero sí la de *diferentes* y la de *únicos*, esperaríamos una diferencia significativa entre la evolución de los emblemas *comunes* y *únicos*, así como entre los *comunes* y *diferentes*, donde la evolución sería menor para los *comunes* en ambos casos. Los test de significación estadística nos lo confirman, ya que encontramos diferencias significativas entre *comunes prueba 3 evolución* y *diferentes prueba 3 evolución*, donde  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6436$  y entre *comunes prueba 3 evolución* y *únicos prueba 3 evolución*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6195$ . En ambas comparaciones el tamaño del efecto es grande. Si observamos las medias, para *comunes*  $\bar{x} = 0,33$ , mientras que para *diferentes*  $\bar{x} = 1,92$  y para *únicos*  $\bar{x} = 1,58$ . En cuanto a la comparación entre la evolución de los emblemas *únicos* y los emblemas *diferentes*, comprobamos que la diferencia entre la evolución de *diferentes prueba 3 evolución* y *únicos prueba 3 evolución* no resulta significativa, ya que  $p > 0,05^{100}$ ,  $r = -0,4083$ , con medias de 1,92 para *diferentes* y de 1,58 para *únicos*.

Para entender mejor los resultados los resultados evolutivos anteriores, comprobamos si la diferencia es también significativa en el pretest y posttest por separado. En la Tabla 36 podemos retomar los datos de los tres tipos de emblemas en el pretest y en el posttest de la prueba 3.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 3 pretest	,08	,289	0	1
Comunes prueba 3 pretest	1,58	,515	1	2
Únicos prueba 3 pretest	,25	,452	0	1
Diferentes prueba 3 posttest	2,00	,000	2	2
Comunes prueba 3 posttest	1,92	,289	1	2
Únicos prueba 3 posttest	1,83	,389	1	2

Tabla 36. Descriptivos de los resultados de cada tipo de emblema en el pretest y el posttest de la prueba 3

Encontramos que en el pretest hay una diferencia significativa entre los emblemas *comunes* y los *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6483$  y entre los emblemas *comunes* y *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6420$ . En ambos casos el tamaño del efecto es grande. En la Tabla 36 observamos que la media es mayor en *comunes*, ya que  $\bar{x} = 1,58$  en *comunes*,  $\bar{x} = 0,08$  en

<sup>100</sup> En la Tabla 88 del Anexo VII se puede observar que la diferencia resulta significativa según el valor p que nos ofrece el Test de Wilcoxon,  $p = 0,046$ , pero el Test del Signo contradice lo anterior, ya que  $p = 0,125$ .

*diferentes* y  $\bar{x}=0,25$  en *únicos*. De nuevo no hay diferencia significativa entre los emblemas *diferentes* y *únicos*, ya que  $p>0,05$ ,  $r=-0,2886$ .

En los resultados del postest, no hay diferencia significativa en ninguno de los tipos. Esto nos ayuda a comprender los resultados obtenidos en la comparación de las evoluciones: los emblemas *comunes* han evolucionado menos que los *diferentes* y que los *únicos* porque en el pretest produjeron más emblemas *comunes* que *diferentes* y *únicos*, pero en el postest no, ya que la diferencia entre emblemas *comunes*, *diferentes* y *únicos* en el postest no es significativa, lo cual conlleva que la posibilidad de mejora se reduzca en *comunes*.

Como hemos apuntado para la prueba 2, se entiende que en los emblemas *comunes*, los cuales tienen un equivalente en signifiicante y significado en su lengua materna, haya menos evolución que en el resto. Por ello, es lógico que la diferencia de mejora entre los *comunes* y los otros dos, *diferentes* y *únicos*, sea significativa, donde mejoran más en estos dos últimos. Así lo podemos observar si volvemos con los descriptivos de la evolución en la Tabla 35, la media de evolución de *comunes* es 0,33, mientras que para *diferentes* es 1,92 y para *únicos* 1,58.

Si retomamos todos los resultados obtenidos, concluimos que la diferencia entre los resultados *totales* del pretest y del postest de la prueba 3 resulta significativa, así como en los emblemas *diferentes* y *únicos*. En todos los anteriores, el tamaño del efecto es grande y las medias son mayores en los resultados del postest, por lo que podemos confirmar que existe una evolución después de la instrucción. No obstante, como ha sucedido en la prueba 2, descubrimos que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en el pretest y postest en emblemas *comunes*; es decir, no se produce una mejora significativa para este tipo de emblema.

En consonancia con los resultados anteriores, la comparación de la evolución entre los tres tipos nos muestra que hay una diferencia significativa entre la evolución de los emblemas *comunes* y los otros dos tipos, *únicos* y *diferentes*, con más evolución en estos dos últimos.

#### **4.2.1.4. Prueba 4**

La cuarta y última prueba consiste en la proyección de un vídeo en el cual una mujer realiza seis emblemas aisladamente en seis secuencias, con un emblema en cada una. Se trata de una identificación de selección múltiple donde los estudiantes deben escoger el significado del emblema entre cuatro opciones (*a*, *b*, *c* o *d*), de las cuales solo una es correcta y, por lo tanto, tres son incorrectas.

En la Tabla 37 y el Gráfico 7 podemos ver los resultados obtenidos en el pretest y en el postest. Comprobamos que en los emblemas *totales* identificados, en los *diferentes* y en los *únicos*, la media es más alta en el postest que en el pretest. En los *comunes*, en cambio, la media es la misma en ambos.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total prueba 4 pretest	2,75	,754	2	4
Total prueba 4 postest	5,83	,389	5	6
Diferentes prueba 4 pretest	,17	,389	0	1
Diferentes prueba 4 postest	1,83	,389	1	2
Comunes prueba 4 pretest	2,00	,000	2	2
Comunes prueba 4 postest	2,00	,000	2	2
Únicos prueba 4 pretest	,58	,669	0	2
Únicos prueba 4 postest	2,00	,000	2	2

Tabla 37. Descriptivos de los resultados del pretest y postest en la prueba 4

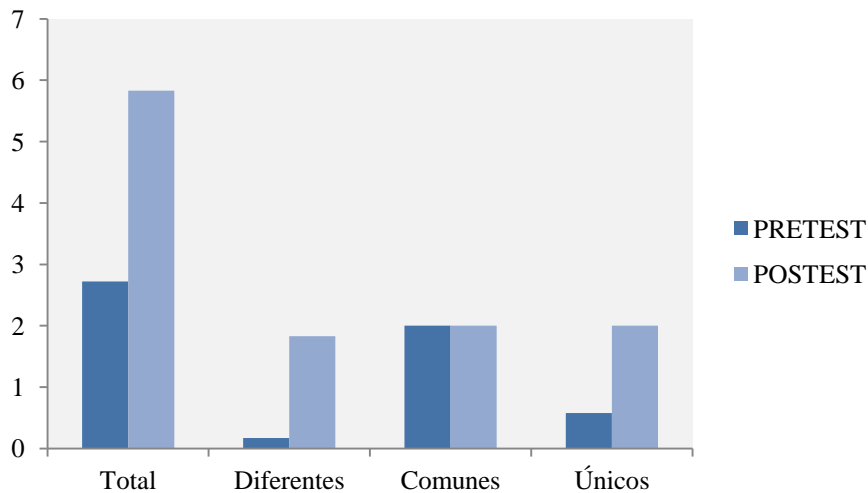


Gráfico 7. Medias de emblemas identificados en el pretest y en el postest de la prueba 4

Los resultados nos muestran que la probabilidad de que en el postest de la prueba 4 identifiquen más emblemas que en el pretest es estadísticamente significativa, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6328$ . En cuanto al análisis por tipo de emblema, resulta significativa la diferencia en los emblemas *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6383$  y en los emblemas *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6159$ . En los dos casos el tamaño del efecto es grande. Para los emblemas *comunes*, como ha sucedido en las pruebas 2 y 3, y, como es de esperar en esta

prueba puesto que la media no cambia entre el pretest y en posttest, la diferencia no es estadísticamente significativa, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,000$ .

Después de comprobar la diferencia entre el posttest y el pretest para los tres tipos de emblemas, analizamos si hay diferencias significativas entre la evolución de cada tipo. A continuación mostramos en la Tabla 38 los descriptivos de este análisis y en el Gráfico 8 la evolución del pretest al posttest en los tres tipos de emblemas de la prueba 4.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 4 evolución	1,67	,651	0	2
Comunes prueba 4 evolución	,00	,000	0	0
Únicos prueba 4 evolución	1,42	,669	0	2

Tabla 38. Descriptivos de la evolución de cada tipo de emblema en la prueba 4

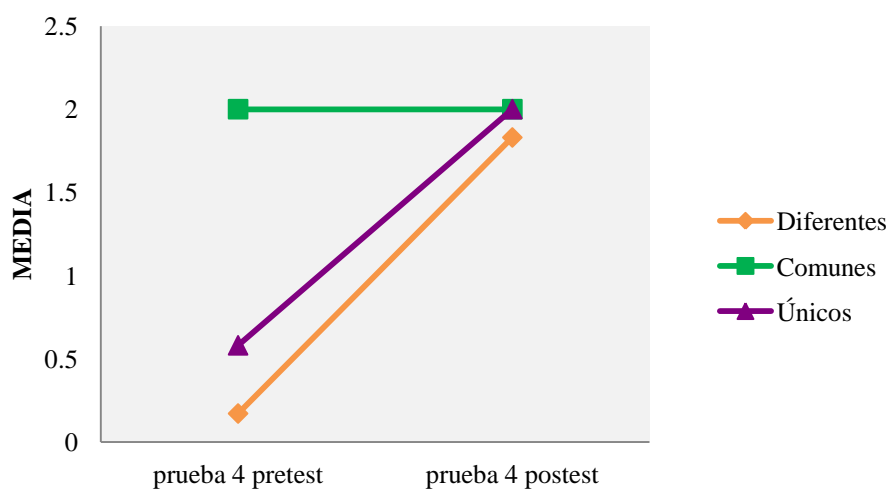


Gráfico 8. Medias de emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* identificados en el pretest y en el posttest de la prueba 4

Recordamos que, como ha sucedido en las pruebas 2 y 3, la evolución de emblemas *comunes* del pretest al posttest no ha resultado significativa, pero sí la de *diferentes* y de *únicos*. Por lo tanto, resulta lógico pensar que habría una diferencia significativa entre la evolución de los emblemas *comunes* y *únicos*, así como entre los *comunes* y *diferentes*, donde la evolución sería menor para los *comunes* en ambos casos. Los resultados obtenidos nos confirman lo anterior, ya que la diferencia entre *comunes prueba 4 evolución* y *diferentes prueba 4 evolución* es significativa, puesto que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6383$ , así como entre *comunes prueba 4 evolución* y *únicos prueba 4 evolución*, donde  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6159$ .

Respecto a la comparación entre la evolución de los emblemas *únicos* y los emblemas *diferentes*, esta no resulta significativa, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,1690$ . Si observamos las medias en la Tabla 38, comprobamos que para *comunes*  $\bar{x} = 0,00$ , mientras que para *diferentes*  $\bar{x} = 1,67$  y para *únicos*  $\bar{x} = 1,42$ .

Por último, como hemos realizado en todas las pruebas anteriores, comprobamos si la diferencia entre los tres tipos de emblemas es también significativa en el pretest y posttest por separado. En la tabla 39 se pueden observar de nuevo los descriptivos de los emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* en el pretest y posttest de la prueba 4.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 4 pretest	,17	,389	0	1
Comunes prueba 4 pretest	2,00	,000	2	2
Únicos prueba 4 pretest	,58	,669	0	2
Diferentes prueba 4 posttest	1,83	,389	1	2
Comunes prueba 4 posttest	2,00	,000	2	2
Únicos prueba 4 posttest	2,00	,000	2	2

Tabla 39. Descriptivos de los resultados de cada tipo de emblema en el pretest y el posttest de la prueba 4

En este análisis encontramos que en el pretest hay una diferencia significativa entre los emblemas *comunes* y *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6159$  y entre los emblemas *comunes* y *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6687$ . En la Tabla 39 observábamos que la media es mayor en *comunes*, ya que  $\bar{x} = 2,00$  en *comunes*,  $\bar{x} = 0,17$  en *diferentes* y  $\bar{x} = 0,58$  en *únicos*. De nuevo no hay diferencia significativa entre los emblemas *diferentes* y *únicos*, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,3403$ . En los resultados del posttest, no hay diferencias significativas en ninguno de los tipos.

Estos resultados contribuyen a la comprensión de los datos obtenidos en la comparación de las evoluciones: en el pretest identificaron más emblemas *comunes* que *diferentes* y que *únicos*, pero en el posttest la diferencia entre los tipos no es significativa, por lo tanto, es lógico que los emblemas *comunes* hayan evolucionado menos que los *diferentes* y que los *únicos*. De esta manera, entendemos que para los emblemas *comunes*, los cuales poseen el mismo significado y significante en su lengua materna, los estudiantes tengan más aciertos en el pretest y evolucionen menos que en los otros dos tipos. Así lo podemos observar si volvemos a la Tabla 38, donde que la media de evolución de *comunes* es 0,00, mientras que para *diferentes* es 1,67 y para *únicos* 1,42.

Tras los tres análisis de esta prueba, concluimos que la diferencia entre los resultados *totales* del pretest y del postest de la prueba 4 resulta significativa, así como en los emblemas *diferentes* y *únicos*, con un tamaño del efecto grande en todos los anteriores. Además, podemos confirmar que existe una evolución o mejora porque las medias son mayores en los resultados del postest que en los del pretest. Sin embargo, como ha sucedido en las pruebas 2 y 3, en los emblemas *comunes* no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en el pretest y postest, esto es, no se produce una mejora. Los resultados anteriores se apoyan en la comparación de la evolución entre los tres tipos, la cual nos muestra que hay una diferencia significativa con un tamaño del efecto grande entre la evolución de los emblemas *comunes* y los otros dos tipos, *únicos* y *diferentes*, con más evolución en estos dos últimos.

#### 4.2.2. Resultados globales

Además de dividir la recogida de datos por pruebas, creamos 8 variables que recogen los resultados totales de todo el test, es decir, la suma de emblemas producidos e identificados por cada sujeto a lo largo de todas las pruebas. De esta manera, en este apartado analizamos los resultados sin tener en cuenta el tipo de práctica (libre, semicontrolada o controlada) ni las destrezas (producción o identificación) implicadas.

Seguidamente presentamos en la Tabla 40 y en el Gráfico 9 los datos de este análisis, donde observamos que todas las medias son más altas en el postest que en el pretest, lo cual nos confirma una mejora.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total pretest	6,25	1,658	3	9
Total postest	19,17	3,040	13	25
Diferentes total pretest	,25	,452	0	1
Diferentes total postest	6,42	1,379	3	8
Comunes total pretest	5,08	1,314	3	6
Comunes total postest	6,25	0,996	4	8
Únicos total pretest	,92	1,138	0	3
Únicos total postest	6,00	1,537	4	9

Tabla 40. Descriptivos de los resultados del pretest y postest en todas las pruebas

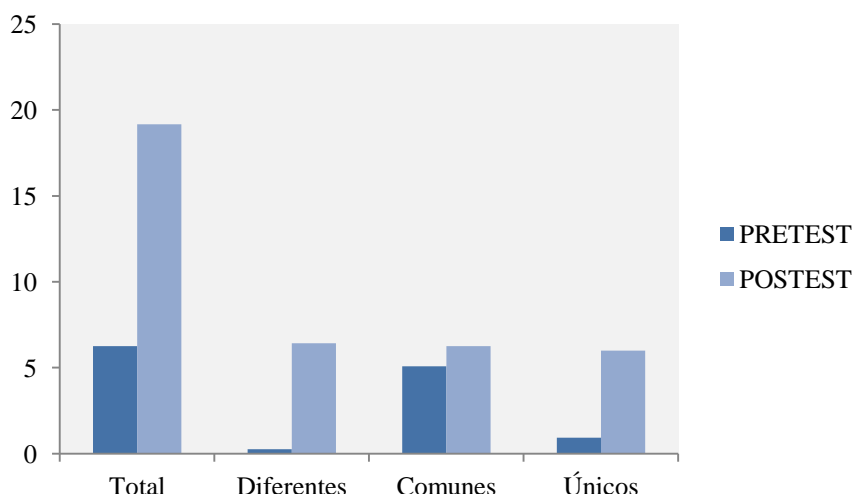


Gráfico 9. Medias de emblemas producidos en el pretest y en el postest

Los resultados nos muestran que la probabilidad de que en el postest tengan más aciertos que en el pretest es estadísticamente significativa en los emblemas *totales*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6250$ , es decir, en la suma de los tres tipos de emblemas, producidos (pruebas 1 y 2) e identificados (pruebas 3 y 4). En cuanto a los distintos tipos de emblemas a lo largo de las cuatro pruebas, los resultados confirman que la diferencia es estadísticamente significativa en *comunes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,5622$ ; en *diferentes*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6283$ ; y en *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6305$ . Nos parecen interesantes los resultados obtenidos en la comparación entre los emblemas *comunes*, ya que recordamos que en los resultados por pruebas, la prueba 1 ha sido la única en la que la diferencia entre el pretest y postest ha resultado significativa. Profundizaremos en este asunto en el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo*.

Como hemos llevado a cabo en el análisis por pruebas, después de comprobar la diferencia entre el pretest y el postest para los tres tipos de emblemas, analizamos si hay diferencias significativas entre la evolución de cada tipo. Es decir, si la diferencia entre la evolución de *comunes*, de *únicos* y de *diferentes* es significativa. En la Tabla 41 podemos observar los datos obtenidos en este análisis, la cual presentamos a continuación junto con el Gráfico 10.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total diferentes evolución	6,17	1,697	2	8
Total únicos evolución	5,08	1,505	3	9
Total comunes evolución	1,17	1,030	0	3

Tabla 41. Descriptivos de los resultados de la evolución total por tipos de emblemas

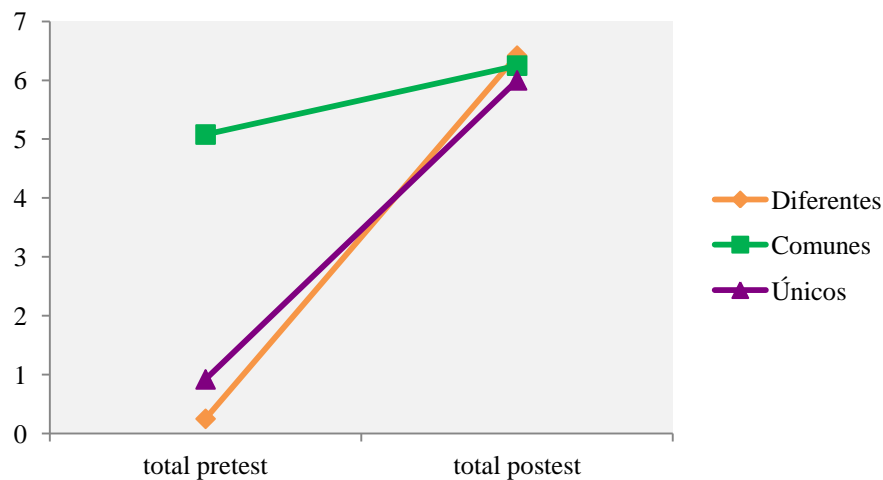


Gráfico 10. Medias de emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* producidos en el pretest y en el postest

Los resultados nos muestran que la diferencia es significativa entre los emblemas *comunes* y *diferentes*, puesto que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6269$ ; y entre *comunes* y *únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6305$ . En la Tabla 41 y en el Gráfico 10 observamos que la media de *comunes* es menor que la de *diferentes* y que la de *únicos*, por lo que los emblemas *comunes* han evolucionado menos que los *diferentes* y que los *únicos*. La diferencia entre estos dos últimos, en cambio, no es significativa, puesto que  $p > 0,05$ ,  $r = -0,3780$ .

Por último, como hemos realizado en el análisis por pruebas, comprobamos si la diferencia es también significativa entre los tipos de emblemas en el pretest y postest por separado. En la Tabla 42 presentamos de nuevo los descriptivos de los emblemas *diferentes*, *comunes* y *únicos* a lo largo de todo el pretest y postest.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes total pretest	,25	,452	0	1
Comunes total pretest	5,08	0,996	3	6
Únicos total pretest	,92	,996	0	3
Diferentes total postest	6,42	1,379	3	8
Comunes total postest	6,25	1,138	4	8
Únicos total postest	6,00	1,537	4	9

Tabla 42. Descriptivos de los resultados de cada tipo de emblema en el pretest y el postest

En cuanto al pretest, comprobamos que la media de *comunes* es mayor que la de *diferentes* y que la de *únicos*. Los resultados nos muestran que hay una diferencia significativa entre los emblemas *comunes* y *diferentes*, puesto que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6314$ ; y entre *comunes* y



*únicos*, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,6283$ ; pero no entre *diferentes* y *únicos*, ya que  $p > 0,05$ ,  $r = 0,3940$ . En los resultados del postest, por el contrario, no hay diferencia significativa en ninguno de los tipos, ya que en las tres comparaciones  $p > 0,05$ . Esto nos ayuda a comprender los resultados obtenidos en la comparación de las evoluciones de cada tipo. Los emblemas *comunes* han evolucionado menos que los *diferentes* y que los *únicos* porque en el pretest produjeron más emblemas *comunes* que *diferentes* y que *únicos*, pero en el postest no, ya que la diferencia entre emblemas *comunes*, *diferentes* y *únicos* en el postest no es significativa, lo cual conlleva que la posibilidad de mejora se reduzca en *comunes*.

Así, concluimos este apartando retomando los resultados globales obtenidos: todos los tipos de emblemas, *comunes*, *diferentes* y *únicos* han tenido una mejora significativa del pretest al postest. De igual manera sucede con los emblemas *totales*, es decir, la suma de todos los aciertos sin considerarlos por tipos ni pruebas. En cuanto a la comparación entre la evolución de los tres tipos, hemos descubierto que los emblemas *comunes* han evolucionado menos que los *diferentes* y que los *únicos*, mientras que entre estos dos últimos no hay una diferencia de evolución significativa. En los resultados del pretest hemos comprobado que hay significativamente más aciertos en emblemas *comunes* que en *diferentes* y que en *únicos*, en el postest, en cambio, no hemos encontrado diferencias significativas.

#### **4.2.3. Resultados de la comparación entre pruebas**

En el apartado 4.2.1. *Resultados por pruebas*, hemos analizado los resultados obtenidos de manera independiente en cada prueba, es decir, hemos comprobado la evolución de los emblemas totales y los distintos tipos dentro de cada prueba. En este apartado nuestro objetivo es averiguar si hay diferencias entre los resultados de cada prueba. Para ello, comparamos las pruebas entre sí y comprobamos de este modo si los emblemas han evolucionado de manera diferente en una prueba u otra. Realizamos este análisis de nuevo a través del Test del Signo y el Test de Wilcoxon puesto que siguen tratándose de muestras relacionadas.

##### **4.2.3.1. Entre totales de cada prueba**

Aquí analizamos si hay una diferencia significativa en la evolución entre los totales obtenidos en cada una de las pruebas, esto es, si la mejora de emblemas totales en cada prueba es significativamente diferente entre las pruebas. Seguidamente presentamos la Tabla 43 y el Gráfico 11 con los datos obtenidos en este análisis.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total prueba 1 evolución	2,67	2,146	0	7
Total prueba 2 evolución	3,00	1,595	0	5
Total prueba 3 evolución	3,83	,937	2	5
Total prueba 4 evolución	3,08	,900	2	4

Tabla 43. Descriptivos de la evolución de los emblemas *totales* en cada prueba

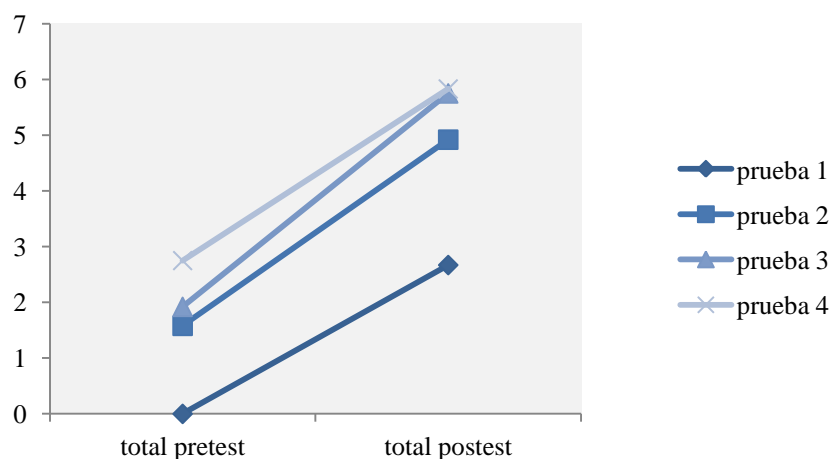


Gráfico 11. Medias de emblemas totales en cada prueba del pretest y postest

Los resultados nos muestran que la diferencia entre los totales de cada prueba no es significativa, ya que en todas las comparaciones,  $p > 0,05$ <sup>101</sup>. Es decir, no hay una diferencia significativa de *aciertos totales* entre las pruebas. Sin embargo, si observamos las medias de cada uno de los totales de cada prueba en la Tabla 43, podemos señalar descriptivamente que la evolución total de la prueba 1 es menor que la del resto, ya que su media es 2,67, mientras que para las pruebas 2, 3 y 4 es 3,00, 3,08 y 3,83 respectivamente.

Tras el análisis anterior donde hemos observado que no ha habido una diferencia significativa en la evolución de los totales entre cada prueba, nos parece interesante en este punto comparar los resultados de cada prueba en el pretest y el postest por separado. En otras palabras, vamos a averiguar si en el pretest hay diferencias significativas entre los emblemas totales en cada prueba y lo mismo en el postest. En la Tabla 44 podemos observar los descriptivos de este análisis.

<sup>101</sup> En la Tabla 96 del Anexo VII se puede observar que la diferencia entre *total prueba 4 evolución* y *total prueba 3 evolución* resulta significativa según el valor p que nos ofrece el Test de Wilcoxon,  $p = 0,034$  (significación asintótica). El Test del Signo contradice lo anterior, ya que  $p = 0,070$  (significación exacta). Recordamos que en este caso es más preciso atender a la significación exacta, por lo que determinamos que la diferencia entre estas dos variables no es significativa.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Total prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Total prueba 2 pretest	1,58	0,669	0	2
Total prueba 3 pretest	1,92	,996	1	4
Total prueba 4 pretest	2,75	,754	2	4
Total prueba 1 postest	2,67	2,146	0	7
Total prueba 2 postest	4,92	,996	3	6
Total prueba 3 postest	5,75	,452	5	6
Total prueba 4 postest	5,83	,389	5	6

Tabla 44. Descriptivos de los resultados *totales* del pretest y postest en cada prueba

En cuanto al pretest, los resultados nos muestran que existe una diferencia significativa entre la prueba 2 y la prueba 4, ya que  $p < 0,01$ ,  $r = -0,5452$ . En la Tabla 44 podemos comprobar que la media de la prueba 4 ( $\bar{x} = 2,75$ ) es mayor que la de la prueba 2 ( $\bar{x} = 1,58$ ), por lo que obtuvieron menos aciertos en esta última. Además, encontramos que entre los totales de la prueba 1 y los totales de cada una de las pruebas restantes hay una diferencia significativa, ya que en las tres comparaciones (*total prueba 1 pretest y total prueba 2 pretest*, *total prueba 1 pretest y total prueba 3 pretest*, *total prueba 1 pretest y total prueba 4 pretest*)  $p < 0,01$ ,  $r > -0,6$ . Observamos que la media de la prueba 1 es 0,00, menor que en las pruebas 2, 3 y 4, cuyas medias son 1,58, 1,92 y 2,75 respectivamente. Es decir, en las pruebas 2, 3 y 4 hay más aciertos que en la prueba 1, lo cual se explica retomando los resultados obtenidos en el apartado anterior 4.2.1. *Resultados por pruebas*, donde hemos visto que en el pretest de las pruebas 2, 3 y 4 produjeron o identificaron los emblemas *comunes* mientras que en la prueba 1 no produjeron ningún emblema. Esto está causado por la naturaleza de las pruebas, como explicaremos en el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo*.

En el postest obtenemos resultados similares, existe una diferencia significativa entre la prueba 2 y la prueba 4, ya que  $p < 0,05$ ,  $r = -0,4956$ . Además, los totales de la prueba 1 tienen una diferencia significativa con los totales de cada una de las pruebas restantes, ya que  $p < 0,01$  y el tamaño del efecto es grande en las tres comparaciones. La media de la prueba 1 es 2,67, menor que en las pruebas 2, 3 y 4, cuyas medias son 4,92, 5,75 y 5,83 respectivamente. Estos resultados nos parecen interesantes porque en la prueba 1 tenían la posibilidad de producir un número ilimitado de emblemas mientras que en el resto de pruebas era limitado, ya que los emblemas estaban predeterminados. Trataremos de buscar una explicación en el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo*.

#### 4.2.3.2. Entre tipo de emblema

En este apartado desglosamos el análisis anterior por tipo de emblema entre cada prueba. Es decir, analizamos si cada tipo de emblema, *comunes*, *diferentes*, y *únicos*, ha evolucionado de manera diferente en cada prueba.

- **Emblemas comunes**

A continuación presentamos la Tabla 45, donde mostramos los descriptivos de la evolución en los emblemas *comunes* a lo largo de las cuatro pruebas. En los Gráficos 12 y 13 podemos observar esta evolución.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Comunes prueba 1 evolución	,75	,866	0	3
Comunes prueba 2 evolución	,08	,289	0	1
Comunes prueba 3 evolución	,33	,492	0	1
Comunes prueba 4 evolución	,00	,000	0	0

Tabla 45. Descriptivos de la evolución de los emblemas *comunes* en cada prueba

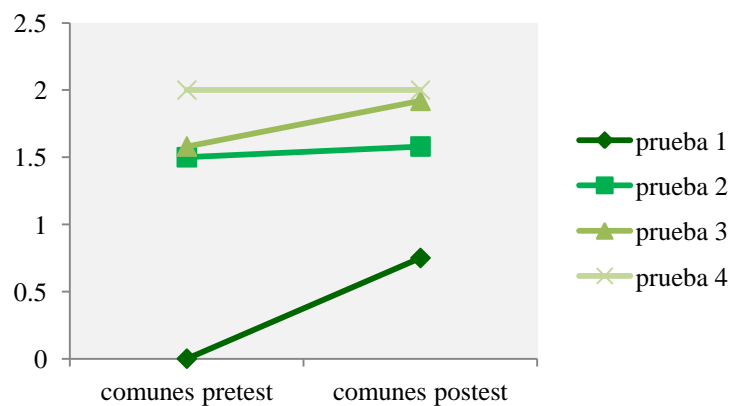


Gráfico 12. Medias de emblemas comunes en cada prueba del pretest y postest

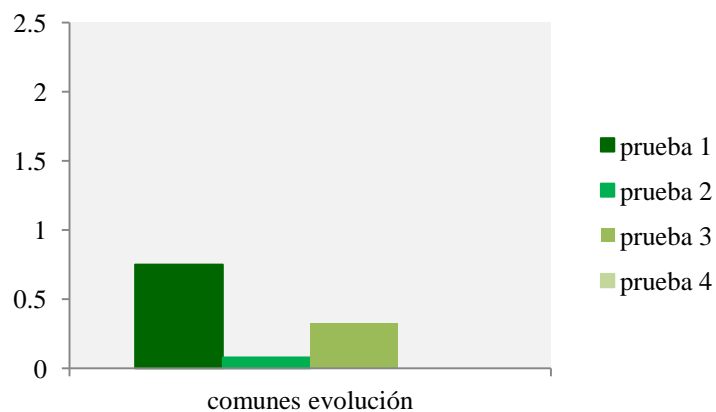


Gráfico 13. Medias de la evolución de emblemas comunes en cada prueba

Los resultados confirman que la existe una diferencia significativa está entre la evolución de los emblemas *comunes* de la prueba 1 y de la prueba 4, ya que  $p < 0,05$ ,  $r = -0,5164$ ; y entre la prueba 1 y la prueba 2, ya que  $p < 0,05$ ,  $r = -0,4762$ . En la Tabla 45 comprobamos que la media de evolución en la prueba 1 es 0,75, en la prueba 2 es 0,08 y en la prueba 4 es 0,00. Como también hemos comentado en el apartado anterior 4.2.1. *Resultados por pruebas* y podemos observar en la Tabla 45, en la prueba 4 no ha habido evolución. Observando todas las medias, descriptivamente podemos comentar que el orden de más a menos evolución atendiendo a las medias es el siguiente: prueba 1, prueba 3, prueba 2 y prueba 4. En el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo* trataremos de encontrar un motivo a ese orden.

Para comprender mejor los resultados anteriores, analizamos ahora la diferencia de emblemas *comunes* entre las pruebas del pretest y el postest por separado. En la Tabla 46 mostramos los descriptivos de este análisis.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Comunes prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Comunes prueba 2 pretest	1,92	,674	0	2
Comunes prueba 3 pretest	1,50	,515	1	2
Comunes prueba 4 pretest	2,00	,000	2	2
Comunes prueba 1 postest	,75	,866	0	3
Comunes prueba 2 postest	1,58	,515	1	2
Comunes prueba 3 postest	1,92	,289	1	2
Comunes prueba 4 postest	2,00	,000	2	2

Tabla 46. Descriptivos de los resultados *comunes* del pretest y postest en cada prueba

Los resultados nos confirman que, tanto en el pretest como el postest, los *comunes* de la prueba 1 tienen una diferencia significativa con los *comunes* del resto de las pruebas, ya que  $p < 0,01$ ,  $r > 0,5$  en las seis comparaciones. En la Tabla 46 comprobamos que las medias de la prueba 1, tanto en el pretest como en el postest, son inferiores a los de las pruebas 2, 3 y 4. Esto significa que en ambos producen menos emblemas en la prueba 1 que producen en la 2 o identifican en la 3 y en la 4. Trataremos de entender estos resultados el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo*.

- **Emblemas diferentes**

En la Tabla 47 y en los Gráficos 14 y 15 mostramos los datos obtenidos en el análisis de la comparación de la evolución de los emblemas *diferentes* en las cuatro pruebas.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 1 evolución	,92	,793	0	2
Diferentes prueba 2 evolución	1,67	,651	0	2
Diferentes prueba 4 evolución	1,67	,651	0	2
Diferentes prueba 3 evolución	1,92	,289	1	2

Tabla 47. Descriptivos de la evolución de los emblemas *diferentes* en cada prueba

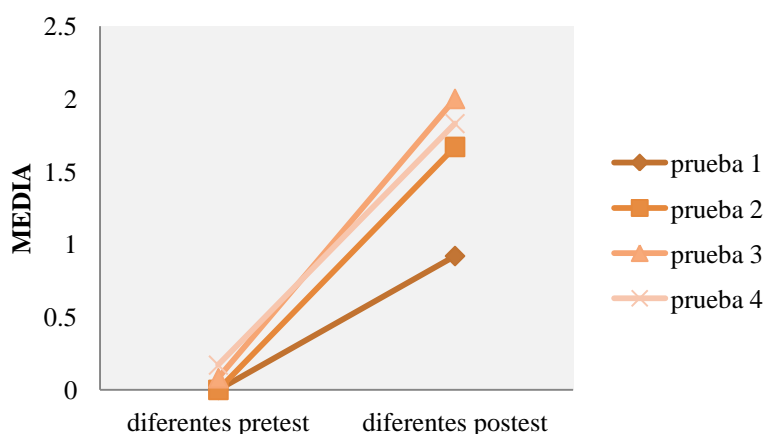


Gráfico 14. Medias de emblemas diferentes en cada prueba del pretest y postest

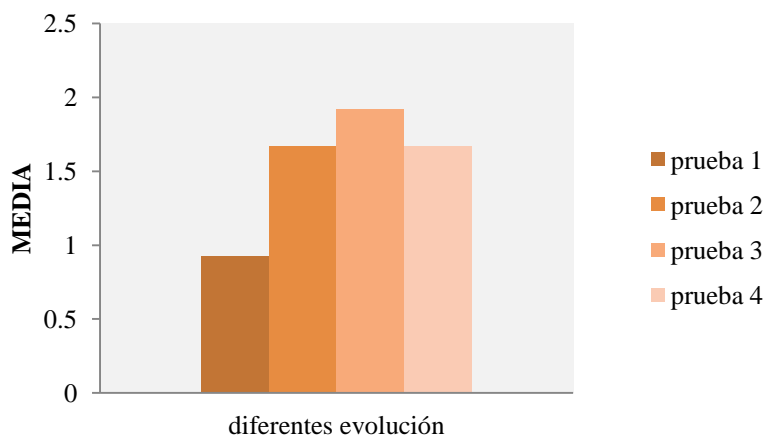


Gráfico 15. Medias de la evolución de emblemas diferentes en cada prueba

Los resultados nos confirman que la diferencia entre la prueba 1 y el resto de las pruebas es significativa ya que  $p < 0,05$ ,  $r > 0,4$  en las tres comparaciones. La comparación entre las pruebas 2, 3 y 4, en cambio, no es significativa, ya que  $p > 0,05$  en todos los casos. Observando las medias de la Tabla 47, comprobamos que los emblemas *diferentes* han evolucionado menos en la prueba 1 que en el resto de las pruebas, lo contrario de lo que ha sucedido en los emblemas *comunes*.

Procedemos ahora a analizar la diferencia de emblemas *diferentes* entre las pruebas del pretest y el postest por separado. En la Tabla 48 podemos observar los descriptivos para llevar a cabo este análisis.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Diferentes prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Diferentes prueba 2 pretest	,00	,000	0	0
Diferentes prueba 3 pretest	,08	,289	0	1
Diferentes prueba 4 pretest	,17	,389	0	1
Diferentes prueba 1 postest	,92	,793	0	2
Diferentes prueba 2 postest	1,67	,651	0	2
Diferentes prueba 3 postest	2,00	,000	2	2
Diferentes prueba 4 postest	1,83	,389	1	2

Tabla 48. Descriptivos de los resultados *diferentes* del pretest y postest en cada prueba

Los resultados nos muestran que en el pretest, a diferencia de lo que ha ocurrido con los emblemas *comunes*, no existen diferencias significativas, ya que  $p > 0,05$  en todas las comparaciones. En el postest, sin embargo, se repite el patrón de los emblemas *comunes*: los emblemas *diferentes* en la prueba 1 tienen una diferencia significativa con los del resto de las pruebas, ya que  $p < 0,05$ ,  $r > 0,04$  en las tres comparaciones. En la Tabla 48 comprobamos que las medias de la prueba 1 del postest son inferiores a los de las pruebas 2, 3 y 4. Esto significa que tanto en el pretest como en el postest producen menos emblemas *diferentes* en la prueba 1 que producen en la 2 o identifican en la 3 y la 4.

- **Emblemas *únicos***

En la Tabla 49 y en los Gráficos 16 y 17 podemos observar los datos para realizar el análisis donde comparamos la evolución de los emblemas *únicos* en las cuatro pruebas. En ellos comprobamos que los emblemas *únicos* han evolucionado menos en la prueba 1 que en el resto de las pruebas, al igual que ha sucedido en los emblemas *diferentes* y al contrario que los emblemas *comunes*.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Únicos prueba 1 evolución	,50	,674	0	2
Únicos prueba 2 evolución	1,58	,900	1	3
Únicos prueba 3 evolución	1,58	,515	1	2
Únicos prueba 4 evolución	1,42	,669	0	2

Tabla 49. Descriptivos de la evolución de los emblemas *únicos* en cada prueba

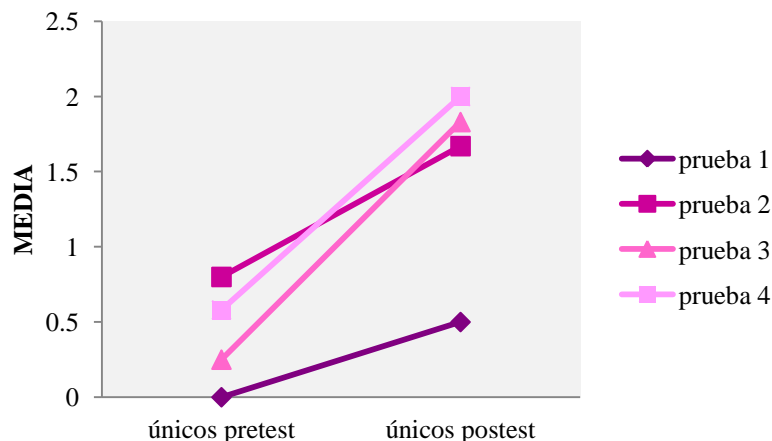


Gráfico 16. Medias de emblemas únicos en cada prueba del pretest y postest

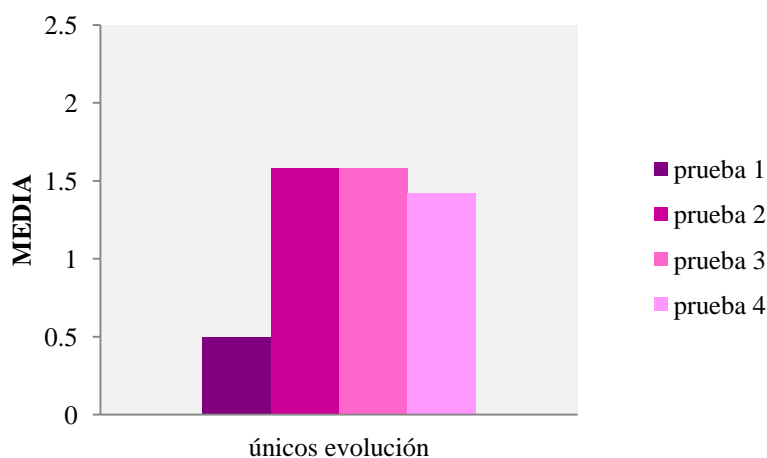


Gráfico 17. Medias de la evolución de emblemas únicos en cada prueba

Igual que ha sucedido con los emblemas *diferentes*, comprobamos que la diferencia de evolución de emblemas *únicos* entre la prueba 1 y el resto de las pruebas es significativa, ya que  $p < 0,05$ ,  $r > 0,05$  en las tres comparaciones. Entre las pruebas 2, 3 y 4, en cambio, la diferencia no es significativa, ya que  $p > 0,05$ .

Como hemos realizado en los emblemas *comunes* y *diferentes*, analizamos ahora la diferencia de emblemas *únicos* entre las pruebas del pretest y el postest por separado. En la Tabla 50 podemos observar los datos de este análisis.

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Únicos prueba 1 pretest	,00	,000	0	0
Únicos prueba 2 pretest	,08	,289	0	1
Únicos prueba 3 pretest	,25	,452	0	1
Únicos prueba 4 pretest	,58	,669	0	2
Únicos prueba 1 postest	,50	,674	0	2



Únicos prueba 2 postest	1,67	,985	1	3
Únicos prueba 3 postest	1,83	,389	1	2
Únicos prueba 4 postest	2,00	,000	2	2

Tabla 50. Descriptivos de los resultados *únicos* del pretest y postest en cada prueba

Los resultados nos muestran que, en el pretest, hay una diferencia significativa entre la prueba 1 y la prueba 4, ya que  $p < 0,05$ ,  $r = -0,4762$ . En la Tabla 50 comprobamos que en la prueba 1,  $\bar{x} = 0,00$  y en la prueba 4,  $\bar{x} = 0,58$ , es decir, hay más aciertos en la prueba 4 que en la prueba 1. No encontramos diferencias significativas entre el resto de pruebas en el pretest. En cuanto al postest, se repite el patrón de los emblemas *comunes* y *diferentes*: los emblemas *únicos* en la prueba 1 tienen una diferencia significativa con los del resto de las pruebas, puesto que  $p < 0,01$ ,  $r > 0,5$  en las tres comparaciones. En la Tabla 50 observamos que la media de la prueba 1 del postest es inferior a las medias de las pruebas 2, 3 y 4. Es decir, producen menos emblemas *únicos* en la prueba 1 que producen en la 2 o identifican en la 3 y la 4.

### 4.3. Discusión del análisis evolutivo

En este apartado vamos a abordar los resultados del análisis evolutivo teniendo en cuenta, por un lado, las interacciones que se producen entre el tipo de emblema y el tipo de prueba y, por otro lado, la efectividad de la instrucción en los resultados obtenidos.

En el análisis evolutivo por pruebas, hemos demostrado que en la prueba 1 los tres tipos de emblemas han tenido una evolución significativa del pretest al postest con un tamaño del efecto grande. Podemos confirmar, pues, que la instrucción ha tenido un efecto positivo en la prueba 1 para los tres tipos de emblemas, es decir, la instrucción hace que los estudiantes produzcan libremente más emblemas *comunes*, *diferentes* y *únicos*. Aunque debemos recordar que para los emblemas *únicos*, ha sido necesario tener en cuenta los *únicos incompletos* del postest, lo cual podemos interpretar como una mayor dificultad a la hora de producir este tipo de emblema, es decir, aquel que en la lengua materna de los participantes no tiene un equivalente ni en forma ni en significado. Seguidamente, hemos comprobado que no hay una diferencia significativa entre los tres tipos, es decir, no ha evolucionado más o menos un tipo que otro. Esto podemos explicarlo atendiendo a los resultados del pretest y postest por separado, donde hemos visto que en pretest no produjeron ningún emblema y en el postest la diferencia de producción entre *comunes*, *diferentes* y *únicos* no es significativa.

A este respecto, nos preguntamos por qué ha habido una evolución significativa en emblemas *comunes*, ya que estos tienen un equivalente en significado y significante en su lengua materna. Para encontrar una respuesta, necesitamos recordar las características de la prueba 1, la cual es una práctica libre. Es decir, en la prueba 1 no se establecen los emblemas que tienen que producir, sino que los sujetos deciden libremente el contenido verbal y no verbal de su discurso. De hecho, en las instrucciones no se señala que deben utilizar gestos, por lo que no necesitan utilizar emblemas para cumplir con lo que lo requerido ni para lograr el objetivo comunicativo de la interacción. Por lo tanto, el hecho de que en el postest produjeran libremente más emblemas *comunes*, es decir, aquellos cuyo significante y significado ya conocían, indica que la instrucción ha influido en ello. Encontramos dos posibles explicaciones, la primera, que la instrucción haya potenciado la conciencia metalingüística de la comunicación no verbal al haber estado expuestos continua y conscientemente a este tipo de comunicación, es decir, tras hacer explícito y haberse practicado conscientemente este recurso comunicativo. Como hemos explicado en el apartado 2.3. *Metodología didáctica* del capítulo 2, este es uno de los objetivos que tenemos en las clases de ELE, por lo que nuestra instrucción demostraría su efectividad a este respecto.

La segunda explicación, y relacionada en cierto sentido con la anterior, es que la instrucción haya hecho explícito que para comunicarnos no solamente hay que cambiar el código verbal, sino también nuestro código cultural, en este caso, específicamente el código no verbal. Por lo tanto, siendo conscientes de lo anterior, han producido más emblemas en español (en este caso *comunes*) debido a un cambio de código cultural a la hora de hablar en español. No existen estudios empíricos que lo demuestren, pero algunos autores han afirmado que los hispanohablantes utilizan más gestos que los estadounidenses anglohablantes (Saitz y Cervenka, 1962, 1972: 7), que las culturas mediterráneas gesticulan más que las anglosajonas (Hall, 1990: 142), que las culturas mediterráneas utilizan más gestos que los europeos del norte (Barakat, 1973; Efron, 1945, 1977; Morris et al., 1979; *apud* Kendon, 1992: 93) o que los españoles, italianos y latinoamericanos “son considerados muy ricos en sus movimientos gestuales” (Ueda, 1998: 165). La experiencia de esta doctoranda tras cuatro años viviendo en Estados Unidos puede confirmar las impresiones de estos autores.

En cuanto a las pruebas 2, 3 y 4, hemos observado que siguen el mismo patrón: la evolución del pretest al postest es significativa para los emblemas *únicos* y *diferentes*, con un tamaño del efecto grande, pero no para los *comunes*. Es decir, la instrucción hace que produzcan e

identifiquen más emblemas *únicos* y *diferentes* en el postest pero no más emblemas *comunes*. Esto tiene relación con los resultados obtenidos en la comparación entre emblemas por pruebas, donde hemos comprobado que en las pruebas 2, 3 y 4 la evolución de los emblemas *comunes* es menor que la de los otros dos tipos, *diferentes* y *únicos*, sin diferencia significativa entre estos dos últimos. Observando los resultados del pretest y postest por separado, hemos visto que en las pruebas 2, 3 y 4 del pretest hay significativamente más aciertos en emblemas *comunes* que en los otros dos tipos, pero en el postest no hay ninguna diferencia significativa, luego es lógico que para los emblemas *comunes* la evolución sea menor. En otras palabras, como el número de aciertos de emblemas *comunes* en el pretest ha sido alto, al realizar el postest había pocas posibilidades de mejora, por lo que se ha podido producir el “efecto techo” (*ceiling effect*). Esto se puede explicar por el tipo de emblema. Recordamos que los emblemas *comunes* son emblemas con el mismo significado y significante en la lengua materna, por lo que resulta lógico que utilizando su competencia estratégica pudieran realizar una transferencia directa efectiva y los produjeran e identificaran en actividades de práctica controlada y semicontrolada, es decir, donde forman parte del objetivo de la prueba ya que las instrucciones señalan explícitamente que deben producir gestos.

En cuanto a los emblemas totales en cada una de las pruebas, es decir, sumando todos los aciertos (*comunes*, *únicos* y *diferentes* en las pruebas 2, 3 y 4; y los anteriores añadiendo *otros* en la prueba 1), en todas las pruebas ha resultado significativa la diferencia de aciertos entre el pretest y el postest, con un tamaño del efecto grande. Esto nos parece interesante ya que, a pesar de que la categoría *comunes* no haya resultado significativa en las pruebas 2, 3 y 4, esto no ha impedido que la diferencia entre el pretest y postest de *diferentes* y *únicos* haya sido suficiente para que el resultado total haya resultado significativo. Esto podemos explicarlo gracias al tamaño del efecto, el cual es grande en la diferencia de *diferentes* y *únicos* entre el pretest y el postest de estas tres pruebas, por lo que la significación es lo suficientemente fuerte como para que en los totales la diferencia también resulte significativa, a pesar de que en los emblemas *comunes* no lo sea.

Respecto a la comparación entre la evolución de los totales de cada una de las pruebas, hemos comprobado que no existe una diferencia significativa. Es decir, en ninguna de las pruebas han evolucionado más o menos que en el resto. No obstante, para complementar el análisis anterior, recordamos que también hemos comparado los totales en el pretest y en el postest por separado, donde hemos comprobado que sí hay diferencias significativas. Concretamente, la prueba 1 ha tenido significativamente menos aciertos que el resto de las

pruebas, tanto en el pretest como en el postest. Así, es lógico que no haya habido más evolución en los totales en ninguna de las pruebas, en todas las pruebas ha habido una mejora, la diferencia es que en la prueba 1 comenzaron en el pretest con menos aciertos que en el resto de las pruebas pero llegaron al postest también con menos aciertos. Nos preguntamos, entonces, por qué en los resultados del pretest y del postest de la prueba 1 ha habido menos aciertos que en el resto de las pruebas. En el pretest entendemos que esto se produce por la competencia estratégica utilizada para cumplir los objetivos de las pruebas 2, 3 y 4, cuyos aciertos provienen mayoritariamente de emblemas *comunes*. Para el postest, encontramos tres posibles razones que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, como hemos explicado anteriormente, en las instrucciones de la prueba 1 no se les pide que produzcan gestos como parte del objetivo que tienen que cumplir, sino que es una actividad flexible en cuanto a forma y contenido, donde los estudiantes tienen el control y por ende deciden el contenido verbal y no verbal de su discurso; en las pruebas 2, 3 y 4, por el contrario, las instrucciones marcan explícitamente que deben producir o identificar gestos. En la prueba 1, pues, no producir un emblema no conlleva cometer un error, en otras palabras, la ausencia de lo que cuantificamos como acierto no implica la presencia de un error; en las pruebas 2, 3 y 4, por el contrario, la ausencia de un acierto sí implica un error, es decir, producen o identifican incorrectamente un emblema.

En segundo lugar, pensamos que podría justificarse por motivos cognitivos. Como Martín Martín (2005: 268-269) explica, existen dos tipos de conocimiento y control lingüístico, el implícito, que es inconsciente y procedimental, y el explícito, que es consciente y declarativo. Hay autores que niegan que el conocimiento explícito pueda transformarse en implícito (Krashen, 1985; Paradis, 1994), pero existen otros autores conductivistas que afirman que a través de la automatización y práctica repetida esa transformación es posible (McLaughlin, 1987; Andersen, 1990). Desde esta perspectiva, podemos pensar que, tras nueve clases, de las cuales solo seis trabajan los emblemas, es posible que nuestros estudiantes hayan desarrollado más control y conocimiento consciente que inconsciente. En las pruebas de comprensión 3 y 4 necesitan valerse de su conocimiento declarativo, mientras que las pruebas 1 y 2 deben demostrar su control o dominio activo emblemático, su conocimiento procedimental. Las pruebas 2, 3 y 4 tienen en común que el conocimiento y el control son conscientes, mientras que en la prueba 1 el dominio que demuestran puede ser consciente o inconsciente. Es difícil determinar si en esta prueba 1 produjeron los emblemas inconscientemente como parte de su nuevo código adquirido o si los produjeron conscientemente queriendo poner en práctica lo aprendido a lo largo de la instrucción,

motivados por el interés de utilizar lo que han experimentado como parte de la lengua española y que sirve para comunicarse en español, es decir, fruto de su conciencia metalingüístico-emblemática.

En tercer lugar, creemos que el hecho de que la prueba 1 tenga menos aciertos puede deberse al tipo de actividad que se desarrolla, la cual trata de simular una situación comunicativa real en español. Así, nos preguntamos si el hecho de producir al menos seis emblemas por persona (los máximos que pueden producir o identificar en el resto de las pruebas) en una interacción de 2 minutos sería un uso real de la lengua o si lo natural sería un número menor como el que se ha obtenido (recordamos que la media del postest de emblemas totales en la prueba 1 es de 2,67, frente a 4,92 en la prueba 2, 5,75 en la prueba 3 y 5,83 en la prueba 4). Desafortunadamente, no hemos encontrado ningún estudio que analice cuántos emblemas se producen en las conversaciones en español. Para este trabajo en específico, sería interesante desarrollar un experimento donde personas nativas desarrollaran la prueba 1 y, después, comparar los resultados obtenidos con los de los estudiantes extranjeros.

Podemos concluir, pues, que la naturaleza de las pruebas es diferente. Cada una de ellas valora la competencia emblemática desde una perspectiva distinta y, por ello, para futuros estudios o aplicaciones didácticas, deberemos utilizar una u otra dependiendo de qué tipo de conocimiento y control tengamos como objetivo medir y evaluar en nuestros estudiantes. Esto es, deberían realizarse estudios particulares sobre cada tipo de conocimiento y control emblemático de forma independiente. Profundizaremos en este asunto en el apartado 5.4. *Evaluación del capítulo 5. Consideraciones pedagógicas tras la experimentación.*

Las anteriores razones expuestas también nos sirven para explicar los resultados obtenidos en la comparación de tipos de emblemas por separado entre las diferentes pruebas del postest, los cuales repiten el patrón de los totales: tanto en los *comunes*, como en los *diferentes* y en los *únicos*, la prueba 1 ha tenido una diferencia significativa con el resto de pruebas, con menos aciertos en la prueba 1. En cuanto a la evolución, es decir, la mejora del pretest al postest, hemos observado que en emblemas *diferentes* y *únicos* se ha producido lo mismo, en la prueba 1 han evolucionado menos que en el resto de pruebas. En cuanto a emblemas *comunes*, ha sucedido lo contrario, en la prueba 1 ha habido más evolución que en el resto de pruebas. En esta comparación de emblemas *comunes* ha resultado significativa, por un lado, la diferencia entre la prueba 1 y la prueba 4. La razón que encontramos para estos resultados es de nuevo el tipo de prueba, en la prueba 4, de selección múltiple con respuesta cerrada, es lógico que acertaran en el pretest los emblemas

que ya pertenecían a su código materno y de nuevo acertaran en el postest, por lo que no puede haber evolución; sin embargo, en el pretest de la prueba 1 no produjeron ningún emblema, tampoco *comunes*, pero sí lo hicieron en el postest, por lo que la posibilidad de mejora aumenta (véase el comentario anterior sobre el aumento de la información transmitida no verbalmente por el cambio de código cultural).

Por otro lado, también ha resultado significativa la diferencia entre emblemas *comunes* de la prueba 1 y la prueba 2, ambas de producción. De nuevo, explicamos este resultado por la naturaleza de las pruebas: en la prueba 2 se les ofrecen las unidades léxicas que deben producir con gestos, por lo que, utilizando su competencia estratégica, realizan correctamente en el pretest los emblemas equimorfos-sinónimos con su lengua materna. De esta manera, la posibilidad de mejorar en el postest se disminuye (de hecho, la media en los emblemas *comunes* de la prueba 2 de evolución ha sido solo 0,08). Es decir, se trata del “efecto techo” mencionado anteriormente.

Siguiendo con los resultados anteriores, es interesante también prestar atención al orden de las pruebas de más a menos evolución para *comunes*: 1>3>2>4. Específicamente, nos preguntamos por qué en la 2 ha habido menos evolución que en la 3. Para ello, consideramos importante prestar atención a los resultados del pretest y postest por separado, especialmente en el pretest, donde comprobamos que en la prueba 2 ha habido más aciertos que en la 3. Creemos que esto se debe, de nuevo a las características y naturaleza de cada una de ellas. En ambas se les indica explícitamente que para cumplir el objetivo deben valerse de gestos, ya sea produciéndolos, como en la 2, o identificándolos, como en la 3. Así pues, en las dos pruebas ponen en práctica su competencia estratégica sirviéndose de su código materno. La diferencia creemos que se encuentra en factores externos relacionados con el grado de control que los estudiantes tienen sobre la actividad.

En la prueba 2 disponen de una preparación individual de dos minutos y durante la interacción disponen en todo momento del texto que deben producir con gestos; en la prueba 3, por el contrario, no pueden volver a reproducir el vídeo por secuencias cuando ellos decidan, sino que las tres reproducciones están marcadas y se reproducen sin pausas dentro de cada una. Además, en el vídeo de la prueba 3, junto con los emblemas, hay otro contenido que puede actuar como distractor, como es el ruido de fondo, los movimientos de las personas presentes en la fiesta u otros gestos no emblemáticos que producen las mujeres que interactúan. Estos gestos pertenecen a las categorías de *marcadiscursos*, definidos por Poyatos como “conductas (sobre todo kinésicas) conscientes o inconscientes con las que todo hablante (...) tiende a puntuar o reforzar (con movimientos de cabeza, cejas, mirada,

manos y tronco) la sucesión acústica y gramatical de palabras y frases (...)” (Poyatos, 2017: 54), de *exteriorizadores*, los cuales son “reacciones a la realidad presente, pasada, anticipada o imaginada de otras personas, a lo que nosotros y otros hemos dicho o hecho (...)” (Poyatos, 2017: 66), y de *alteradaptadores*, definidos como “movimientos y posiciones con los cuales hacemos contacto con otra persona, siempre en una situación interactiva, sea o no sea intencional” (Poyatos, 2017: 72). Además, no solo se está pendiente de una persona, sino que es una conversación real con un ritmo rápido y en la cual hay solapamientos.

Por último, comentamos los resultados obtenidos en el análisis de los totales de todo el pretest y postest, es decir, sin tener en cuenta la división por pruebas. Recordamos que la evolución ha resultado significativa en todos los tipos, *comunes*, *diferentes* y *únicos*, así como en los *totales*, es decir, recogiendo todos los emblemas producidos e identificados en el pretest y en el postest, sin considerar el tipo al que pertenecen. Esto es importante tenerlo en cuenta, especialmente en *comunes*, porque recordamos que solo en la prueba 1 ha resultado la diferencia significativa, pero no en las pruebas 2, 3 y 4. Esto puede explicarse prestando atención al tamaño del efecto de la diferencia en la prueba 1 entre los emblemas *comunes* del pretest y del postest. Hemos comprobado que este es grande, por lo que la significación es lo suficientemente fuerte como para que a pesar de que en el resto de las pruebas la diferencia no haya sido significativa, en los totales sí lo sea.

Tras esta reflexión, es importante señalar que hemos demostrado una evolución del pretest al postest tanto en las actividades de producción como en las de comprensión. Asimismo, podemos confirmar que ha habido evolución en los tres tipos de práctica: libre, semicontrolada y controlada, sin una diferencia significativa entre ellas. Aunque también hemos observado que en la práctica libre (prueba 1), las medias de los resultados del pretest y del postest son significativamente menores que en las prácticas semicontroladas (pruebas 2 y 3) y controlada (prueba 4). Hemos explicado que esto puede deberse a varios motivos, como son, en primer lugar, el tipo de práctica de la prueba 1, donde hay flexibilidad en la forma y el contenido que los estudiantes producen y cuya función comunicativa puede ser cumplida sin la necesidad de utilizar emblemas; en segundo lugar, el tipo de conocimiento y control, donde no podemos asegurar que los emblemas producidos sean consecuencia de un dominio activo inconsciente, sino que puede tratarse de consciente pero motivado por el interés de utilizar lo aprendido para comunicarse, en este caso los gestos emblemáticos; y, en tercer lugar, el tipo y tiempo de interacción, ya que no podemos asegurar que en una interacción real entre nativos se produjeran al menos 6 emblemas por persona.

Así, estos resultados son muy importantes para valorar cómo evaluar el aprendizaje y la adquisición de los emblemas, específicamente si forman parte de su conocimiento y control inconsciente. Consideramos, pues, que estas pruebas podrán aprovecharse para evaluar el aprendizaje, el control y el conocimiento consciente; sin embargo, la adquisición, el control y el conocimiento inconsciente será muy difícil evaluarlos sumativamente como es el caso de este test, sino que habrá que hacerlo formativamente, por parte del profesor observando las interacciones entre compañeros y por parte del alumno reflexionando sobre el uso que hace de la lengua, con preguntas como: “Cuando hablas español, ¿usas gestos?, ¿los usas a propósito para practicar lo aprendido o te salen solos?”. Profundizaremos en este asunto en el apartado 5.4. *La evaluación del capítulo 5. Consideraciones pedagógicas tras la experimentación.*

En cualquier caso, es importante recalcar que a pesar de que las instrucciones de la prueba 1 no señalan que haya que producir gestos, en el postest, tras recibir la instrucción, los sujetos produjeron emblemas, y no solo los del tipo *comunes*, es decir, los que ya pertenecían a su código materno, sino también *únicos* y *diferentes*. En el caso de que fuera parte de su control inconsciente, sería un éxito, pues se demostraría su adquisición. En el caso de que fuera parte de su control consciente, también sería un gran logro, pues demostraría que la instrucción ha activado su conciencia metalingüística en lo que se refiere a los emblemas (forman parte de su repertorio lingüístico disponible y existe una predisposición para emplearlos). Es decir, a lo largo de las clases han experimentado que pueden comunicarse a través de la comunicación no verbal, que los emblemas tienen sentido en sí mismos y son utilizados por los hispanohablantes, lo cual motiva su uso para acercarse a un dominio de la lengua nativa. Además, aunque en la prueba 1 en el postest la media de aciertos haya sido menor que en resto de las pruebas, descriptivamente hemos observado que han utilizado unidades léxicas trabajadas durante la instrucción y que tienen emblemas asociados a ellas, aunque no hayan producido el gesto. Esto nos inclina a determinar que la competencia no verbal emblemática y la competencia léxica deben evaluarse conjuntamente, idea que retomaremos en el capítulo 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación.*

También es importante subrayar que no hemos encontrado diferencias significativas entre emblemas *únicos* y *diferentes*, ni en la evolución del pretest al postest por pruebas o total, ni en la comparación entre pruebas. Una de nuestras hipótesis de investigación antes de comenzar el estudio era que los emblemas *diferentes* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) tendrían mayor dificultad de aprendizaje que los *únicos* (unimorfos) debido a la transferencia lingüística, pero no se ha cumplido. Una posible explicación a



estos resultados es su dominio lingüístico, puesto que tienen un nivel de español alto, no necesitan hacer tantas comparaciones con su lengua materna como en niveles inferiores ya que el cambio de código les resulta más fácil. Sin embargo, con los datos obtenidos no tenemos suficiente información para poder dar una explicación fundamentada a este resultado, por ello consideramos que serían interesantes futuros estudios donde se vinculara el nivel lingüístico con el tipo de emblema. De todos modos, profundizaremos en el proceso de transferencia lingüística en el apartado 5.2. *Interlengua emblemática* del próximo capítulo.

Para concluir, recalamos que nuestra principal hipótesis de investigación, la cual sostenía que los emblemas del español pueden aprenderse tras una instrucción en un contexto de no inmersión, ha sido confirmada.

#### **4.4. Análisis de la influencia de las variables independientes en el aprendizaje**

En este análisis buscamos qué factores externos han intervenido en los resultados obtenidos a lo largo del estudio. De esta manera, nos interesa la influencia de las variables independientes en el progreso de los sujetos del pretest al postest, es decir, qué factores han influido para que nuestros sujetos evolucionen más o menos después de recibir la instrucción.

Puesto que se trata de un análisis entre muestras independientes, el desequilibrio de la prueba 2, donde los 12 emblemas no se repartían equitativamente entre los dos estudiantes que la realizaban, podría afectar a los resultados. Recordamos que se produjo en la categoría *únicos* ya que, en lugar de haber dos en cada estudiante, A tiene 3 y B, 1. Por lo tanto, en el total de emblemas de la prueba 2, A tiene 7 y B, 5. Para solucionarlo, hemos comparado la proporción de emblemas de mejora de cada uno de los participantes para tener los datos estandarizados ya que en los emblemas *diferentes* y *comunes* el margen de mejora para cada participante es 2, mientras que en los emblemas *únicos* para A es 3 y para B es 1; por lo tanto, en los totales, el margen de mejora de A es 7 y el de B, 5. Por eso, los aciertos totales los hemos dividido para A entre 7 y para B entre 5; después, para homogeneizar los datos con el resto de las pruebas, hemos multiplicado las puntuaciones obtenidas por 6, el número de emblemas que hubieran tenido ambas partes si se hubieran repartido de manera equitativa. Para observar la categoría *únicos*, los aciertos los hemos dividido entre 3 para A

y entre 1 para B; seguidamente, hemos multiplicado las puntuaciones del cálculo anterior por 2 para obtener el número de emblemas *únicos* que ambos hubieran recibido equitativamente. En esta operación hemos tenido en cuenta cuatro decimales. De esta manera, los datos quedan estandarizados y podemos realizar el análisis sin que el desequilibrio afecte.

Para llevar a cabo este análisis necesitamos un test estadístico en el que no solo se tenga en cuenta la influencia de una variable independiente en los resultados del pretest o del postest, sino que también se considere una covariable que afecte en estos resultados, en nuestro caso, los resultados obtenidos en el pretest. Si hubiéramos cumplido los supuestos para aplicar test paramétricos, el test que deberíamos haber utilizado hubiera sido el Análisis de la covarianza o ANCOVA. Desafortunadamente, no existen alternativas no paramétricas para este tipo de análisis. Por ello, la solución que encontramos es la misma que hemos utilizado en el apartado 4.2. *Análisis evolutivo*, crear nuevas variables dependientes resultado de restar las puntuaciones obtenidas en el pretest a las obtenidas en el postest. A partir de esas nuevas variables dependientes, debemos aplicar alternativas no paramétricas. Para las variables divididas en dos grupos, necesitamos una alternativa a la prueba de *t-student* para la comparación de dos grupos, el Test de U. Mann-Whitney, el cual nos permite comparar “si dos poblaciones tienen o no promedios iguales cuando no se cumplen los supuestos para la aplicación de la prueba paramétrica *t-student* [en la comparación de dos grupos] y cuando el nivel de medida no es cuantitativo sino ordinal” (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro, 2011: 209). Esta prueba genera dos tipos de significación: asintótica o bilateral y exacta o unilateral. Como hemos explicado en el apartado anterior, puesto que nuestra muestra es pequeña, es más preciso considerar la significación exacta o unilateral (Field, 2005). Para las variables con más de dos grupos, recurrimos a la prueba de Kruskal-Wallis, alternativa no paramétrica a la *F de Anova* para analizar la influencia de variables independientes con más de dos niveles o grupos cuando las muestras son pequeñas o el nivel de medida no es cuantitativo sino ordinal (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro, 2011: 210). En el caso de que con esta prueba encontráramos una diferencia significativa, deberíamos hacer comparaciones dos a dos con U. Mann-Whitney entre los grupos.

Igual que hemos realizado en el análisis evolutivo, además del valor *p*, consideramos apropiado presentar el tamaño del efecto. El paquete estadístico SPSS no lo incluye, por lo que seguimos el procedimiento descrito en el análisis evolutivo a partir de las indicaciones de Fritz, Morris, and Richler (2011: 12) para el Test de U. Mann-Whitney, quienes indican

que debemos dividir el valor  $z$  entre la raíz cuadrada de  $N$ . En este caso,  $N$  es el número de sujetos, sin tener que multiplicarlos por dos como realizábamos para calcular el tamaño del efecto con el Test de Wilcoxon en el análisis evolutivo. Así, seguimos la siguiente fórmula donde  $r$  representa el tamaño del efecto:

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

Después de realizar el cálculo, podemos comprobar la importancia de la significación siguiendo el criterio de Cohen (1988): 0,1= efecto pequeño, 0,3=efecto medio y 0,5=efecto grande.

Como hemos explicado en el apartado 3.4. *Variables independientes* del capítulo 3. *Metodología de la experimentación*, las variables independientes que consideramos podemos dividir las en dos fases, cuyo análisis recogemos en los siguientes apartados.

#### 4.4.1. Resultados de la primera fase

En esta primera fase consideramos las variables que tradicionalmente se tienen en cuenta en estudios de adquisición de lenguas: el sexo, la edad, el tiempo estudiando español, su nivel de español y el haber estado en una situación de inmersión en un país hispanohablante. También se tuvo en cuenta el número de faltas a clase. Todas las variables que creamos en esta primera fase son categóricas y nominales, las cuales clasificamos, a su vez, en los grupos que recordamos a continuación:

- Sexo: puesto que entre nuestros participantes no había ninguna persona con género no binario, creamos dos grupos, 0 = *hombre* y 1 = *mujer*.
- Edad: nuestros sujetos tenían 18, 19 o 20 años, así que para esta variable decidimos crear un grupo para cada una de esas tres edades: 18, 19 y 20.
- Tiempo estudiando español: nuestros estudiantes habían estudiado español desde 4 a 7 años, por lo que clasificamos esta variable en dos grupos: el primero, 1 = 4-5 años y el segundo, 2 = 6-7 años.
- Nivel de español: para explorar diferentes posibilidades, consideramos dos opciones a la hora de crear los grupos para esta variable. En primer lugar, los agrupamos en tres niveles, donde 1 = B1, B1+; 2 = B2-, B2; 3 = B2+, C1-. En segundo lugar, reducimos lo anterior a dos grupos: 1 = B1, B1+, B2-; 2 = B2, B2+, C1-.

- Inmersión: considerando como mínimo una estancia de un mes en un país hispanohablante, para esta variable creamos dos grupos, 0 = *no han estado en inmersión* y 1= *sí han estado en inmersión*.
- Faltas a clase: el grupo de estudio solo incluye a aquellos sujetos que faltaron, como máximo, a tres sesiones. A partir de esa condición, creamos dos grupos, el primero, con estudiantes que acudieron a todas las sesiones, y el segundo, con los estudiantes que faltaron a un máximo de tres clases. Así, 0 = *no faltaron a ninguna sesión* y 1 = *faltaron a un máximo de 3 sesiones*.

A continuación mostramos en la Tabla 51 las medias y los rangos promedios de la evolución total del pretest al postest, así como la evolución total por tipos de emblemas, en los grupos de las variables de la primera fase. Se señalan con un asterisco los rangos promedios de las comparaciones que han resultado significativas (\*= $p < 0,05$ ).

		Total evolución		Diferentes total evolución		Comunes total evolución		Únicos total evolución		
		N	Media	Rango promedio	Media	Rango promedio	Media	Rango promedio	Media	Rango promedio
Edad	18	3	13,00	6,00	6,33	6,33	1,33	6,33	4,67	6,17
	19	4	10	3,75	4,75	3,63	0,75	4,63	4,25	4,00
	20	5	15,60	9,00	7,20	8,90	1,80	8,10	6	8,70
Sexo	Hombre	2	11,50	4,50	6	5,50	1,50	7,25	4,00	4,00
	Mujer	10	13,40	6,90	6,20	6,70	1,30	6,35	5,30	7,00
Años español	4-5	4	12,00	5,50	5,50	5,75	1,50	7,00	4,50	5,38
	6-7	8	13,63	7,00	6,50	6,88	1,25	6,25	5,38	7,06
Nivel de español (i)	B1, B1+	4	14,75	8,25	7	8,38	1,25	6,38	6,25	9,13
	B2-, B2	5	11,60	5,20	5,40	5,10	1,40	6,70	4,20	4,20
	B2+, C1-	3	13,33	6,33	6,33	6,33	1,33	6,33	5,00	6,83
Nivel de español (ii)	B1, B1+, B2-	7	13,71	7,36	6,29	7,29	1,43	6,86	5,57	7,64
	B2, B2+, C1-	5	12,20	5,30	6,00	5,40	1,20	6,00	4,40	4,90
Inmersión	No	6	15	8,25	7,00	8,25	0,50	9,25*	5,17	7,17
	Sí	6	11,17	4,75	5,33	4,75	1,33	3,75*	5,08	5,83
Faltas a clase	0	5	14,20	7,40	6,60	7,10	2,00	8,60	4,60	5,70
	1-3	7	12,29	5,86	5,86	6,07	0,86	5,00	5,43	7,07

Tabla 51. Descriptivos de los resultados de la evolución total en la primera fase de la comparación entre grupos

En la Tabla 51 se observan las mismas tendencias del análisis evolutivo: en los emblemas *comunes* de todos los grupos hay un índice de mejora menor que en los *únicos* y los *diferentes*, puesto que las medias de evolución en *comunes* son más bajas. De todas las variables independientes analizadas en esta primera fase, tras realizar el análisis estadístico comprobamos que la única variable que influye significativamente es la inmersión, y concretamente tiene una influencia significativa en la variable dependiente de emblemas *comunes totales* (la suma de todos los emblemas *comunes* producidos y reconocidos a lo largo de las cuatro pruebas), ya que  $p < 0,01$ ,  $z = -2,735$ ,  $r = 0,7895$ . En la Tabla 51 comprobamos que el grupo que no ha estado en inmersión tiene un rango promedio 9,25, mientras que los que han estado en inmersión tienen un rango promedio de 3,75. Esto significa que el grupo que no ha estado en inmersión tiene un mayor progreso del pretest al postest en el total de emblemas *comunes* que el grupo que sí ha estado en inmersión.

Seguidamente vamos a indagar en estos resultados. Para ello, presentamos la Tabla 52 y el Gráfico 18, donde podemos observar las medias y rangos promedios de los resultados del pretest y postest en los emblemas *comunes* totales entre los grupos de la variable independiente *inmersión*.

	Inmersión	N	Media	Rango promedio
comunes total pretest	no	6	5,33	5,92
	sí	6	5,66	7,08
comunes total postest	no	6	7,5	7,92
	sí	6	6,17	5,08

Tabla 52. Descriptivos de los resultados de *comunes total* en el pretest y en el postest en la comparación entre grupos: inmersión

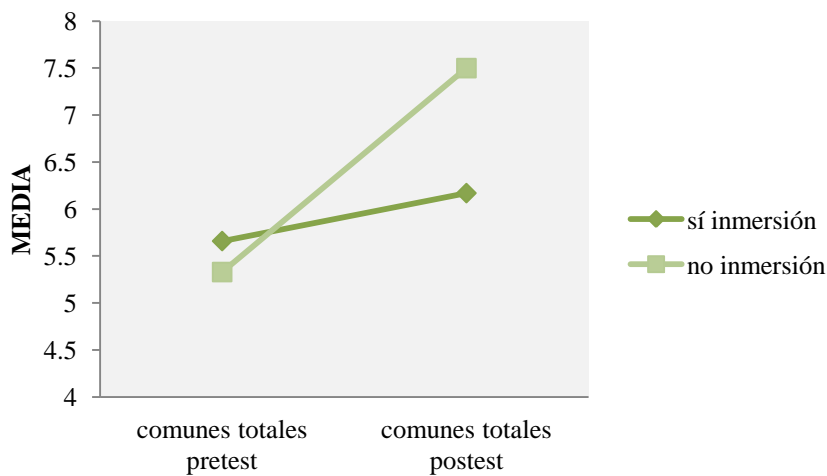


Gráfico 18. Medias de emblemas *comunes totales* del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inmersión

Como vemos, en el pretest las medias son similares para ambos grupos, 5,33 en el grupo que no ha estado en inmersión y 5,66 en el grupo que ha estado en inmersión. En el posttest, en cambio, esta diferencia aumenta, ya que el grupo que no ha estado en inmersión tiene una media de 7,5 mientras que el que la media del grupo que sí ha estado en inmersión es 6,17. Profundizaremos en estos resultados en el apartado 4.5. *Discusión del análisis de la influencia de las variables independientes.*

#### **4.4.2. Resultados de la segunda fase**

Recordamos que las variables que consideramos en la segunda fase son las siguientes: contexto cultural, sensibilidad intercultural, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje. Estas son categóricas y nominales, las cuales clasificamos en los grupos que retomamos a continuación:

- Contexto cultural: seleccionamos doce rasgos de exposición cultural donde multiplicamos por dos las puntuaciones de los que consideramos más relevantes: la nacionalidad del padre, haber vivido en el extranjero, haber tenido compañeros de piso extranjeros y haber tenido amigos extranjeros. Una vez realizado el conteo, creamos dos grupos: 1 = *menos exposición cultural* y 2 = *más exposición cultural*.
- Sensibilidad intercultural: los sujetos completaron la escala de sensibilidad intercultural desarrollada por Chen y Starosta (2000). Seguidamente, creamos dos grupos: 1 = *menos sensibilidad cultural* y 2 = *más sensibilidad cultural*. Todos nuestros sujetos obtuvieron puntuaciones altas: la mínima fue 84 y la máxima 105. Por ello, para que los grupos tuvieran un número homogéneo, (2) recoge las puntuaciones de 120 a 97 y (1) 96 o menos.
- Inteligencias múltiples: consideramos las ocho inteligencias desarrolladas por Gardner (1999): lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Los sujetos completaron el test desarrollado por Shelton, Conan y Fulghum-Nutters (1992) y adaptado posteriormente por Shelton, Heavenridge, y Beckerman (s.f.). Tras completarlo, el programa facilita las tres inteligencias que más destacan en cada sujeto junto a sus puntuaciones (por ejemplo: intrapersonal 3.86, verbal 3.71 y espacial 3.43). A diferencia de las variables anteriores, en este caso decidimos no crear una sola variable *inteligencias múltiples* sino una

variable, también categórica nominal, por cada inteligencia. Estas variables estaban divididas, a su vez, en dos grupos: uno en el cual se incluían a los sujetos que no tenían la inteligencia correspondiente como una de sus tres principales y otro donde la inteligencia en cuestión era una de sus tres más desarrolladas. Por ejemplo, para la inteligencia espacial, 0 = *la inteligencia espacial no es una de sus tres predominantes* y 1 = *la inteligencia espacial es una de sus tres predominantes*.

- Estilos de aprendizaje: tuvimos en cuenta los cuatro estilos de aprendizaje distinguidos por Honey y Mumford (1982: 6): teórico, pragmático, reflexivo y activo. Para medir estos estilos en nuestros sujetos, nos servimos del cuestionario CHAEA, desarrollado por Alonso (1992). En este se podía obtener la misma puntuación en dos estilos de aprendizaje (por ejemplo, activo 9 puntos, reflexivo 14 puntos, teórico 14 puntos y pragmático 13 puntos), por lo que seguimos el mismo procedimiento que para las inteligencias múltiples: crear una variable con dos grupos para cada estilo, por ejemplo, para el estilo teórico, 0 = *el estilo teórico no es su estilo predominante o uno de sus dos predominantes* y 1 = *el estilo teórico es su estilo predominante o uno de sus dos predominantes*.

Todas las variables independientes anteriores las analizamos de nuevo a través del Test de U. Mann-Whitney. Para los estilos de aprendizaje, además de utilizar este test y por lo tanto, variables categóricas y nominales, creamos una variable continua para cada estilo de aprendizaje introduciendo las puntuaciones obtenidas con el CHAEA (Alonso, 1992). Estas fueron correlacionadas con los datos obtenidos en las pruebas a través del Test de Spearman. En este caso no distinguimos entre variables dependientes e independientes, sino que ambas (la puntuación del CHAEA y la evolución del pretest al postest) son variables simétricas (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro, 2011: 257).

A continuación presentamos la Tabla 53, donde podemos observar las medias y los rangos promedios de la evolución total del pretest al postest en la comparación entre los grupos de las variables independientes de la segunda fase. Marcamos con un asterisco los rangos promedios de las comparaciones que han resultado significativas (\*= $p < 0,05$ ).

		N	Total evolución		Diferentes total evolución		Comunes total evolución		Únicos total evolución	
			Media	Rango promedio	Media	Rango promedio	Media	Rango promedio	Media	Rango promedio
Exposición cultural	5-8	8	11,75	5,13	5,63	5,06	1,38	5,75	4,38	4,75
	9-13	3	15,67	8,33	7,33	8,50	1,67	6,67	5,67	9,33
Sensibilidad intercultural	≤96	6	14	6,92	6,50	6,50	1,67	6,58	5,00	6,83
	>96	5	11,40	4,90	5,60	5,40	1,20	5,30	4,40	5,00
Aprendizaje activo	No	8	12,13	5,31	5,88	5,63	1,25	5,38	4,50	5,19
	Sí	3	14,67	7,83	6,67	7,00	2,00	7,67	5,33	8,17
Aprendizaje reflexivo	No	2	13,50	6,75	6,00	5,50	2	7,50	5,00	7,00
	Sí	9	12,67	5,83	6,11	6,11	1,33	5,67	4,67	5,78
Aprendizaje teórico	No	3	12,33	6,00	5,67	6,33	1,33	5,83	5,00	6,83
	Sí	8	13,00	6,00	6,25	5,88	1,50	6,06	4,63	5,69
Aprendizaje pragmático	No	9	13,44	6,44	6,44	6,33	1,56	6,28	4,78	6,22
	Sí	2	10,00	4,00	4,50	4,50	1,00	4,75	4,50	5,00
Inteligencia verbal	No	8	14,00	6,94	6,63	6,75	1,88	7,31*	4,88	6,63
	Sí	3	9,67	3,50	4,67	4,00	0,33	2,50*	4,33	4,33
Inteligencia lógico-matemática	No	9	13,44	6,67	6,22	6,44	1,67	6,67	4,89	6,44
	Sí	2	10,00	3,00	5,50	4,00	0,50	3,00	4,00	4,00
Inteligencia visual-espacial	No	8	12,88	6,06	6,13	6,19	1,50	6,19	4,75	6,13
	Sí	3	12,67	5,83	6,00	5,50	1,33	5,50	4,67	5,67
Inteligencia kinestésica	No	5	9,60	3,10*	4,80	3,40*	0,60	3,30*	4,00	3,40*
	Sí	6	15,50	8,42*	7,17	8,17*	2,17	8,25*	5,33	8,17*
Inteligencia musical	No	10	13,20	6,40	6,20	6,35	1,50	6,15	4,90	6,50
	Sí	1	9,00	2,00	5,00	2,50	1,00	4,50	3,00	1,00
Inteligencia intrapersonal	No	1	11,00	4,00	6,00	5,50	0,00	1,50	5,00	7,00
	Sí	10	13,00	6,20	6,10	6,05	1,60	6,45	4,70	5,90
Inteligencia interpersonal	No	5	13,20	6,10	6,20	5,80	1,60	6,30	4,60	5,70
	Sí	6	12,50	5,92	6,00	6,17	1,33	5,75	4,83	6,25
Inteligencia natural	No	9	12,44	5,78	6,00	5,94	1,33	5,67	4,67	5,83
	Sí	2	14,50	7,00	6,50	6,25	2,00	7,50	5,00	6,75

Tabla 53. Descriptivos de los resultados de la evolución total en la segunda fase de la comparación entre grupos



En la Tabla 53 observamos que el único factor que ha obtenido resultados significativos en las cuatro variables analizadas es la *inteligencia kinestésica*: en *evolución total*, ya que  $z=-2,653$ ,  $p<0,01$ ,  $r=-0,7999$ , en *diferentes total evolución*, donde  $z= -2,459$ ,  $p<0,05$ ,  $r=-0,7414$ , en *comunes total evolución*, puesto que  $z=-2,560$ ,  $p<0,01$ ,  $r=-0,7719$  y en *únicos total evolución*, ya que  $z=-2,521$ ,  $p<0,05$ ,  $r=-0,7601$ . En las cuatro comparaciones observamos que el tamaño del efecto es grande, por lo que podemos confirmar que la significación es importante. Si regresamos a la Tabla 53, comprobamos que las medias y los rangos promedios del grupo que tiene la inteligencia kinestésica más desarrollada son más altos que en el grupo que no la tiene como una de sus tres principales. Esto nos indica que los sujetos con esta inteligencia más desarrollada han evolucionado más del pretest al postest.

Seguidamente presentamos la Tabla 54 para poder observar las medias y los rangos promedios de los resultados del pretest y del postest en ambos grupos. También mostramos los Gráficos 19, 20, 21 y 22 para poder observar la diferente evolución visualmente.

	Inteligencia kinestésica	N	Media	Rango promedio
total pretest	no	5	8,40	9,00
	sí	6	5,67	3,50
total postest	no	5	18,00	4,40
	sí	6	21,17	7,33
diferentes total pretest	no	5	,60	7,80
	sí	6	,00	4,50
diferentes total postest	no	5	5,40	3,80
	sí	6	7,17	7,83
comunes total pretest	no	5	6,40	8,00
	sí	6	5,00	4,33
comunes total postest	no	5	7,00	5,50
	sí	6	7,17	6,42
únicos total pretest	no	5	1,40	7,20
	sí	6	,67	5,00
únicos total postest	no	5	5,40	5,00
	sí	6	6,00	6,83

Tabla 54. Descriptivos de los resultados del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inteligencia kinestésica

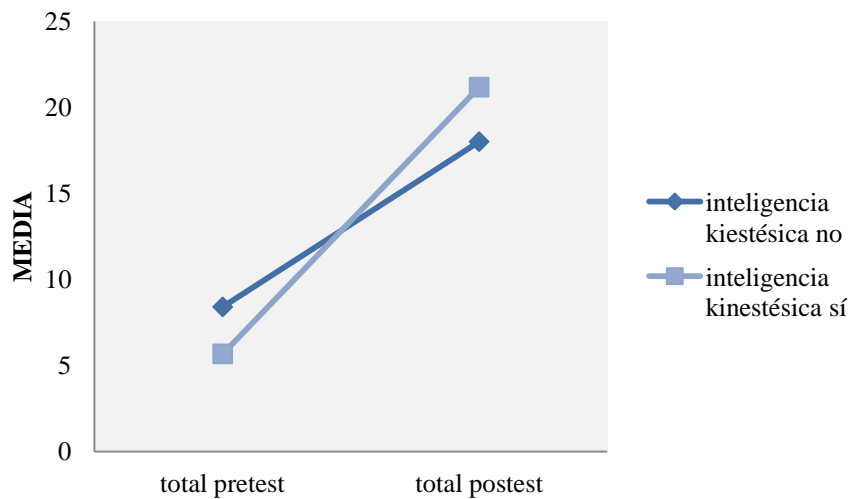


Gráfico 19. Medias de emblemas *totales* del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inteligencia kinestésica

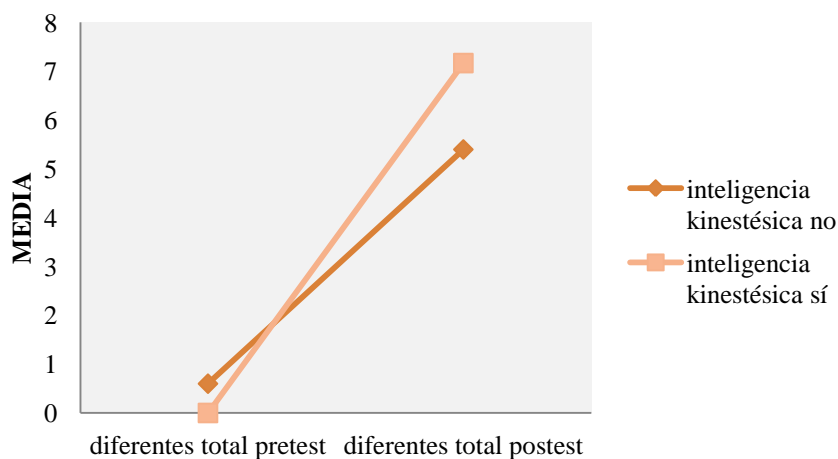


Gráfico 20. Medias de emblemas *diferentes total* del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inteligencia kinestésica

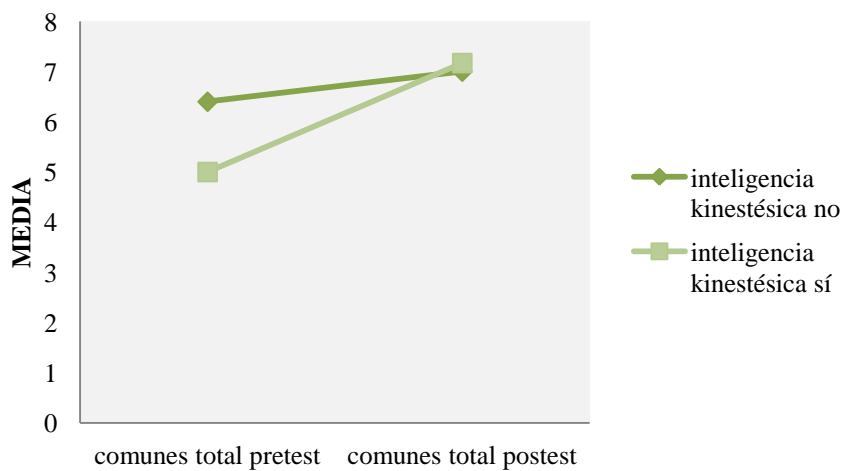


Gráfico 21. Medias de emblemas *comunes total* del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inteligencia kinestésica

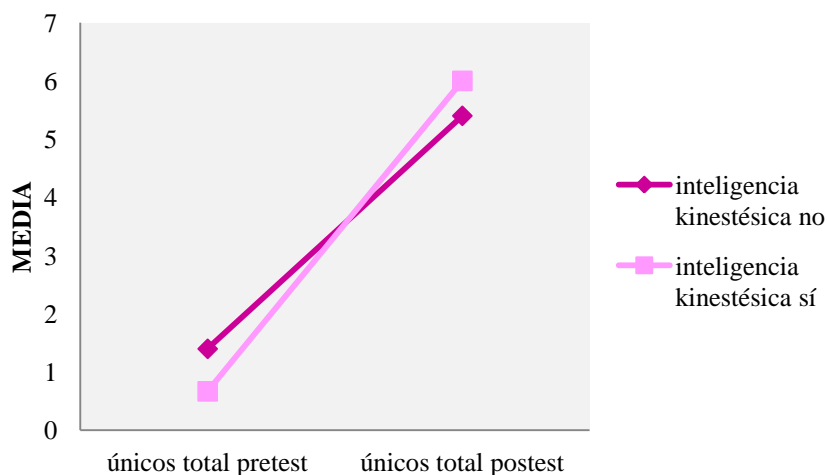


Gráfico 22. Medias de emblemas *únicos total* del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inteligencia kinestésica

Así, en la Tabla 54 y en los Gráficos 19, 20, 21 y 22 comprobamos que en el pretest, el grupo que no tiene la inteligencia kinestésica como una de sus tres principales tiene medias y rangos promedios más altos que el grupo que tiene esta inteligencia más desarrollada. En el postest, es decir, tras la instrucción, sucede lo contrario: el grupo con la inteligencia kinestésica más desarrollada tiene medias y rangos promedios más altos que el que no la tiene como una de sus tres principales inteligencias. Profundizaremos en estos hallazgos en el siguiente apartado de discusión.

Además de la inteligencia kinestésica, ha habido otra inteligencia donde hemos encontrado resultados significativos en una de las variables: en la inteligencia verbal, los estudiantes que no la tienen como una de sus tres predominantes han evolucionado más en los emblemas comunes que los que sí la tienen como una de sus tres principales. En la Tabla 55 podemos observar las medias y los rangos promedios de los resultados del pretest y del postest en ambos grupos.

	Inteligencia verbal	N	Media	Rango promedio
Comunes total pretest	no	8	5,88	6,81
	sí	3	4,67	3,83
Comunes total postest	no	8	7,13	6,69
	sí	3	5,67	4,17

Tabla 55. Descriptivos de los resultados del pretest y del postest en la comparación entre grupos: inteligencia verbal

Observamos que el grupo que no tiene la inteligencia verbal como una de sus tres inteligencias principales comenzó en el pretest con más emblemas *comunes* que el grupo que la tiene como una de sus tres predominantes; y lo mismo sucede en el postest: el grupo que no posee la inteligencia verbal ha obtenido una media mayor en emblemas *comunes*. Esto podría indicar que los que tienen la inteligencia verbal menos desarrollada se apoyan más en recursos no verbales. Retomaremos este resultado en el siguiente apartado de discusión.

#### **4.5. Discusión del análisis de la influencia de las variables independientes**

En este apartado vamos a explicar los resultados obtenidos en el análisis de la influencia de las variables independientes en la evolución del pretest al postest. Para ello, establecemos conexiones con conceptos teóricos y otros estudios empíricos que nos ayuden a comprenderlos. Además, abarcamos las implicaciones didácticas a las que estos resultados nos conducen.

Hemos comprobado que de la primera fase solo ha resultado significativa la variable inmersión, la cual tiene cierta relación con la segunda fase, puesto que la variable exposición cultural incluye el haber estado en inmersión como uno de sus componentes. Es interesante que solo haya influido en los emblemas *comunes*, donde hay menos evolución para los que no han estado en inmersión. Observando los resultados del pretest y del postest por separado, el grupo que no ha estado en inmersión tiene una media más alta el postest que el grupo que ha estado en inmersión. En el pretest, en cambio, aunque la diferencia es muy pequeña, el grupo que ha estado en inmersión tiene una media ligeramente más alta. Si esta diferencia fuera mayor, podríamos afirmar que el hecho de estar en inmersión puede potenciar la propia comunicación no verbal, al menos en lo que se refiere a los emblemas. Quizás en estudios con una muestra de sujetos más amplia se podría demostrar la influencia estadística de esta variable, ya que la inmersión es normalmente uno de los factores que afectan a la adquisición de una L2/LE.

En relación con estos resultados, creemos conveniente señalar que no disponemos de suficiente información sobre la situación de inmersión de estos estudiantes como para extraer unas conclusiones firmes. Nos resulta muy complicado medir cómo de expuestos estaban a la lengua y la cultura meta, ya que no conocemos si verdaderamente se

encontraban en una inmersión total donde solo se relacionaban con hispanohablantes, o si en su lugar, también se relacionaban con anglohablantes en su misma situación y, por lo tanto, su uso del español estaba reducido. Además, en todos los sujetos son estancias cortas, las cuales no superan los dos meses.

En cualquier caso, el hecho de que solo los emblemas *comunes* hayan tenido una diferencia de evolución significativa, hace que pensemos en la necesidad de un entrenamiento de la competencia no verbal emblemática en las clases de ELE. Esto implica que no solo es importante el conocimiento y la práctica implícita, sino que una metodología explícita, como la que se ha llevado a cabo, también debe formar parte de la instrucción para adquirir esa competencia no verbal emblemática en general y una conciencia metalingüístico-emblemática en particular.

En cuanto a las demás variables de la primera fase: edad, sexo, nivel de español y faltas a clase, hemos comprobado que no presentan resultados significativos. En el caso del nivel de español, debemos señalar que a pesar de que este no era homogéneo (recordamos que había sujetos desde un B1 hasta un C1-), no poseemos sujetos con todos los niveles recogidos por el MCRE (Consejo de Europa, 2002: 23-43). Para futuros estudios, sería interesante comparar la adquisición de emblemas en clases de ELE de diferentes niveles, desde un A1, hasta un C2. En el mismo sentido, en cuanto a la edad, todos los participantes de nuestra investigación tienen edades cercanas, 18, 19 o 20 años. Sería interesante, pues, llevar a cabo investigaciones donde se compararan sujetos de diferentes edades.

Respecto al segundo conjunto de variables, hemos comprobado que ni el contexto cultural ni la sensibilidad cultural han mostrado resultados significativos. En ambas variables, las puntuaciones de los sujetos son muy altas dentro del espectro, por lo que no podemos determinar si verdaderamente el contexto y la sensibilidad cultural influyen o no, ya que hubiéramos necesitado más sujetos con puntuaciones más bajas para haber podido hacer un análisis más equitativo. En cuanto a los estilos de aprendizaje, tampoco nos han mostrado resultados significativos.

Las únicas variables que han conducido a resultados significativos en esta fase son dos de las inteligencias múltiples: la *verbal* y la *kinestésica*. En la verbal, hemos comprobado que los estudiantes que no la tienen como una de sus tres principales han evolucionado más en los emblemas *comunes* que el grupo que sí la tiene como inteligencia predominante. En el análisis del pretest y del postest por separado, se ha observado que el grupo con la inteligencia verbal ha obtenido medias más bajas en emblemas *comunes*, tanto en el pretest

como en el postest. Esto puede deberse a que los estudiantes que tienen esta inteligencia verbal menos desarrollada se han apoyado más en los recursos no verbales o a que, paralelamente, el grupo más predispuesto verbalmente haya prestado más atención a los elementos verbales. Sin embargo, para poder interpretar rigurosamente estos datos y extraer unas conclusiones necesitaríamos más información de la que no disponemos, por lo que sería interesante poder repetir este estudio prestando atención a la inteligencia verbal en relación con el aprendizaje de la competencia emblemática y la competencia léxica para averiguar el impacto de esta última en el aprendizaje de los emblemas. No obstante, en el apartado 5.3.3. *Los emblemas y la competencia léxico-semántica* del capítulo 5. *Consideraciones pedagógicas tras la experimentación*, retomaremos la relación entre estas dos competencias y el aprendizaje.

Los resultados que verdaderamente nos parecen reseñables son los obtenidos en la inteligencia kinestésica. Hemos comprobado que los estudiantes que poseen la inteligencia kinestésica como una de sus principales han evolucionado más del pretest al postest en todas las categorías de emblemas totales (*comunes, diferentes y únicos*) que los que no la tienen tan desarrollada. Esta mayor evolución se ha producido también en los aciertos totales, es decir, sumando todos los aciertos a lo largo de las cuatro pruebas. Si bien Arnold y Fonseca (2004: 123) sugieren incluir los emblemas, a los cuales denominan como “speech-independent gestures”, en las clases de lenguas extranjeras para trabajar la inteligencia kinestésica, no hemos encontrado ningún estudio empírico previo que reporte resultados similares a nuestros hallazgos o establezca una conexión directa entre la inteligencia kinestésica y el aprendizaje de los gestos emblemáticos. La única relación entre la inteligencia kinestésica y la adquisición de la lengua que hemos encontrado ha sido la declarada por Brown (1984: 94): “Bodily-kinesthetic modes have been already discussed in connection with the learning of phonology of a language”.

En cualquier caso, nuestros resultados nos abren un nuevo camino de discusión que iniciamos a continuación. Para ello, debemos conocer las características que posee esta inteligencia, definida por Nolen:

Bodily-kinesthetic intelligence entails the ability to understand the world through the body. These people can use their body in very expressive skilled ways for a distinct purpose. They have very fine motor skills of the fingers and hands and control of their gross motor movements. These characteristics go together with their ability to manipulate objects, and to carry out delicate movements using precise control. (Nolen, 2003: 117)

De lo establecido por este autor, nos parecen claves dos puntos, la habilidad de comprender el mundo a través del cuerpo y el gran control motor. El primero nos resulta muy importante

en el caso que nos atañe, el aprendizaje y adquisición de ELE, ya que aprender una lengua extranjera no es solamente aprender un nuevo código lingüístico, sino también una nueva cultura, una nueva manera de ver el mundo (Miquel López, 2004: 515). Por lo tanto, nuestros estudiantes con inteligencia kinestésica elevada han podido gozar de las oportunidades creadas a lo largo de la instrucción aprovechando su habilidad a la hora de enfrentarse a esa nueva realidad lingüístico-cultural. El segundo punto, el hecho de poseer grandes herramientas motoras, así como control para llevar a cabo movimientos delicados, es crucial para producir los emblemas, ya que estos se forman a través de diferentes combinaciones gestuales donde pueden intervenir una o ambas extremidades, así como otras partes del cuerpo de manera simultánea y cuyos movimientos deben ser precisos para que el emblema no pierda su significado. Esto atañe tanto a la producción como a la percepción, puesto que, como hemos explicado en el apartado *1.2.5.1. Teoría de los prototipos*, los hablantes categorizan los elementos gestuales como miembros del mismo emblema siempre y cuando compartan unas propiedades comunes con los elementos que ha registrado en su experiencia.

Además, basándonos en nuestros resultados, los estudiantes con la inteligencia kinestésica no solo han demostrado un control motor en la producción de emblemas, sino que también han mostrado un dominio en la identificación y comprensión. Por lo tanto, la inteligencia kinestésica no solo ha influido en su dominio activo, sino también en su conocimiento declarativo. Es decir, también poseen unas habilidades cognitivas relacionadas con el movimiento.

Estos resultados, pues, asientan la metodología empleada en nuestro estudio, ya que nos muestran que nuestra instrucción está diseñada correctamente para lograr un aprendizaje de los gestos emblemáticos en ELE, potenciando las habilidades kinestésicas de los estudiantes. Asimismo, creemos que nuestros resultados refuerzan la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (1983). Tener la inteligencia kinestésica elevada facilita el aprendizaje del contenido que implica el movimiento, el control y la percepción corporal. De esta manera, encontramos dos perfiles de alumnado en las clases donde se trabajen los emblemas: unos tienen la inteligencia kinestésica más desarrollada que otros. Es importante recordar aquí que los resultados significativos se han manifestado en la evolución, es decir, los estudiantes con la inteligencia kinestésica han evolucionado más que los estudiantes sin ella; sin embargo, en el pretest los estudiantes con inteligencia kinestésica no han obtenido más aciertos que los que no la tienen. Por lo tanto, esto nos indica que la inteligencia hay que entrenarla, desarrollarla a través de diferentes actividades

como hemos realizado a lo largo de nuestras clases. Es decir, los resultados obtenidos en el análisis nos hace pensar que el hecho de poseer la inteligencia kinestésica no conlleva necesariamente obtener mayor rendimiento, sino que esta necesita ser potenciada de manera progresiva a través de diferentes actividades que la trabajen, implícita o explícitamente, como hemos desarrollado a lo largo de nuestra instrucción.

En este punto, nos parece adecuado recoger los hallazgos de la tesis doctoral de Gallego González (2009), quien realizó un estudio para ver las posibles aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza de lenguas extranjeras y valorar su efecto en el rendimiento escolar y la autoestima académica. Su metodología se basó en el proyecto *Spectrum* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998), el primer programa educativo derivado de la teoría de las inteligencias múltiples, el cual fue implementado en alumnos en educación preescolar. Gallego González, en cambio, enfocó su estudio en estudiantes de ELE universitarios. En su investigación comparó los resultados de un grupo experimental, al cual se le aplicó la metodología basada en la teoría de las inteligencias múltiples a lo largo de un curso académico, y un grupo control, el cual no recibió esta metodología específica. Los resultados que obtuvo mostraron que el grupo experimental consiguió un mayor rendimiento académico que el grupo control. Además, en el grupo experimental se redujeron las diferencias de nivel de español entre los estudiantes y su motivación mejoró más que en el grupo control (Gallego González, 2009: 348).

En relación con esto último, la investigación de Gallego González (2009) nos suscita una reflexión acerca del componente de la motivación a la hora de aprender una lengua extranjera. Existen numerosos estudios en el ámbito de adquisición de L2/LE que señalan que los estudiantes motivados obtienen mejores resultados en el desarrollo de sus competencias, como son la competencia léxica (Gardner y MacIntyre, 1991; Lozano Fernández, García-Cueto y Gallo Álvaro, 2000; Al-Hazemi, 2000; Laufer y Hulstijn, 2001; Robinson, 2001), la competencia fonológica (Purcell y Suter, 1980; Moyer, 1999), la competencia estratégica (Al-Otaibi, 2004), la competencia morfo-sintáctica (Kleinmann, 1977) y la competencia pragmática (Kasper y Schmidt, 1996); así como en el desarrollo de las destrezas de escritura (Melendy, 2008) y de comprensión lectora (Wigfield y Guthrie, 1997; Tercanlioglu, 2001). También existen investigaciones neurolingüísticas que demuestran que ciertas áreas cerebrales se activan y movilizan cuando se produce un input lingüístico interesante o se dan situaciones de aprendizaje satisfactorias (Jacobs y Schumann, 1992; Schumann, 1998). Lorenzo Bergillos (2004: 311), a propósito de las implicaciones cognitivas y lingüísticas del comportamiento motivado, señala que “el valor



de la motivación reside en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales de adquisición, entre ellos la memoria, la atención o las estrategias”. A este respecto y tratando sobre las inteligencias múltiples específicamente, Arnold y Fonseca (2004) comentan lo siguiente sobre la inteligencia visual-espacial:

Learners with high visual-spatial intelligence who do an activity requiring them to draw pictures of four things that are important to them and then in the foreign language ask each other about their drawings would probably appraise the activity in a favourable way and therefore their motivation towards the activity and the context in which it is carried out would be increased. (Arnold y Fonseca, 2004: 123)

Es decir, lo que estos autores plantean es que el hecho de practicar actividades donde se desarrolle la inteligencia que se posee, potencia la motivación del estudiante y, por lo tanto, contribuye al aprendizaje y a la adquisición de manera favorable. En nuestro caso, pues, podemos señalar que la inteligencia kinestésica en nuestra instrucción no solo se ha potenciado a través de los emblemas, sino a través de las actividades que hemos realizado, la dinamización y el contenido de las mismas. Arnold y Fonseca (2004: 128) apuntan que “The use of role plays, drama, games, project work, shadow puppets, and many activities related to group dynamic directly address the bodily-kinaesthetic intelligence in the language classroom”.

Si recordamos los contenidos de nuestra instrucción (explicados en el capítulo 3 y reportados en el Anexo VI), varias de nuestras actividades consisten en juegos de rol y representaciones, las cuales se realizan como un proyecto de grupo. Schewe (2002: 75-76) también relaciona la inteligencia kinestésica con el aprendizaje de una LE a través de actividades de representación dramática. Este autor afirma que en las clases de lenguas extranjeras debería emplearse una pedagogía que tuviera en cuenta las características distintivas de los aprendientes y que por ello deberían diseñarse diferentes actividades para potenciar las distintas inteligencias múltiples. En el caso de la inteligencia kinestésica, además de las actividades de representación dramática como tal, propone que se aprovechen otros momentos de la clase para crear oportunidades de aprendizaje a través del uso del cuerpo.

Los comentarios de Schewe nos conducen inevitablemente a considerar la instrucción diferenciada, metodología desarrollada extensamente por Tomlinson (1999, 2001, 2003). Esta autora explica las características principales que la conforman:

In differentiated classrooms, teachers begin where students are, not the front of a curriculum guide. They accept and build upon the premise that learners differ in important ways. Thus, they also accept and act on the premise that teachers must be ready to engage students in instruction through

---

different learning modalities, (...) Teachers in differentiated classes use time flexibly, call upon a range of instructional strategies, (...) They are diagnosticians, prescribing the best possible instruction for their students. These teachers also are artists who use the tools of their craft to address students' needs. (Tomlinson, 1999: 2)

Entre los diferentes factores que considera que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollar esta metodología, uno de ellos es las inteligencias múltiples (Tomlinson, 1999: 19). La autora se apoya en estudios de Caine y Caine (1991), quienes sostienen que el desarrollo de nuestro potencial está afectado por la conexión entre lo que aprendemos y cómo lo aprendemos con nuestras inteligencias particulares. Además, estos autores también hablan sobre la importancia de ofrecer a los estudiantes diferentes experiencias de aprendizaje para potenciar sus inteligencias. Este punto lo apoyan en los estudios del cerebro, los cuales demuestran que las neuronas crecen y se desarrollan si se emplean activamente, mientras que pueden atrofiarse si no se usan (Caine y Caine, 1991). Esto, pues, retoma nuestro comentario anterior donde subrayábamos que la inteligencia kinestésica debe ser potenciada para obtener resultados favorables.

La instrucción diferenciada nos plantea muchas cuestiones en relación con los resultados obtenidos en nuestro estudio. En primer lugar, nos preguntamos si sería adecuado implementar esta metodología en la instrucción y, para ello, hacer un test de inteligencias múltiples a nuestros estudiantes antes del comienzo. Apoyándonos en la reflexión de Tomlinson:

Effective differentiated classrooms include many times in which whole-class, non differentiated fare is the order of the day. Modify a curricular element only when (1) you see a student need and (2) you are convinced that modification increases the likelihood that the learner will understand important ideas and use important skills more thoroughly as a result. (Tomlinson, 1999: 11)

Planteamos la posibilidad de que esta metodología se aplicara en ciertos momentos de la instrucción, en los cuales los estudiantes podrían tener papeles diferentes a la hora de desarrollar ciertas actividades, o distintos caminos para cumplir un objetivo común. En la adquisición de los emblemas específicamente, nos parecería adecuado que los estudiantes con la inteligencia kinestésica recibieran actividades de tarea como refuerzo a lo practicado en el aula, o diseñar diferentes tipos de actividades para la clase dependiendo del grado de dominio adquirido por los estudiantes. Es decir, nos adaptaríamos a las diferentes necesidades de nuestros alumnos, ya que, siguiendo los presupuestos de la instrucción diferenciada, "To ensure maximum student growth, teachers need to make modifications for students rather than assume students must modify themselves to fit the curriculum. (...) Differentiation is about high-quality performance for all individuals and giving students the opportunity to develop their particular strengths" (Tomlinson, 1999: 24).

De esta manera, nos preguntamos qué impacto tendría la aplicación de esta metodología en el aprendizaje y la adquisición de los emblemas. Además, todo lo comentado anteriormente nos plantea nuevas ideas y líneas de investigación centradas en las inteligencias múltiples. Siguiendo con la inteligencia kinestésica, nos preguntamos qué relaciones pueden existir entre esta y otros elementos no verbales que impliquen movimiento, como pueden ser otras categorías gestuales o el componente proxémico.

En cuanto a la inteligencia visual-espacial, nos llama la atención que no haya resultado un factor que influyera en el aprendizaje de emblemas en nuestro estudio, ya que una de las características que la definen es la capacidad de percibir y reproducir la realidad visible con un alto grado de exactitud, donde se desarrollan unas habilidades intrínsecas relacionadas con la discriminación visual, el reconocimiento, la proyección y la imagen mental (Gardner, 2001). Por ello, habría que seguir indagando por qué los estudiantes con esta inteligencia no han progresado más que los que no la tienen, ya que los emblemas son componentes visuales de la lengua y por lo tanto sería esperable que influyera, al menos, en su identificación. También nos planeamos la posible conexión entre la inteligencia interpersonal y el desarrollo de actividades colaborativas y cooperativas, así como entre la inteligencia interpersonal y las habilidades para autoevaluarse y ser conscientes del propio aprendizaje.

Por último, volviendo a la inteligencia kinestésica, esta nos lleva inevitablemente a considerar la *Respuesta física total* (Asher, 1977, 2011). Como hemos explicado en el apartado 2.2.4. *Competencia estratégica* del capítulo 2, esta teoría sostiene que una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora, es decir, que la adquisición de las habilidades en la lengua extranjera puede potenciarse si el profesor estimula el sistema kinestésico-sensorial de los estudiantes. Esto nos suscita la necesidad de investigar la diferencia de aprendizaje de unidades léxicas a través de una instrucción en la que se trabaje con emblemas y otra en la que se haga sin ellos. No hemos encontrado investigaciones previas que estudien esta diferencia, no obstante, Allen (1995) realizó un estudio con emblemas donde comparó la memorización de unidades léxicas en estudiantes estadounidenses anglohablantes de francés como lengua extranjera entre un grupo experimental y un grupo control. Su experimento consistía en un pretest, un tratamiento formado por la visualización de un vídeo donde se presentaban 10 unidades léxicas en francés con su equivalente en inglés y un posttest. En el vídeo del grupo experimental, las unidades léxicas se presentaban junto con sus emblemas equivalentes, mientras que en

vídeo del grupo control, no se incluían los emblemas. Los estudiantes recibían el input durante 10 segundos, con 18 segundos de pausa entre una unidad léxica y otra. Tras la visualización, se les sometía inmediatamente después al postest, en el cual las expresiones se presentaban de manera desordenada en francés y ambos grupos debían escribir el significado de la unidad léxica en inglés. En el postest del grupo experimental, las unidades léxicas se presentaban con emblemas, mientras que el grupo control recibía solo información verbal. En el pretest, en cambio, ninguno de los grupos recibía la presentación con emblemas, sino que solo se presentaba verbalmente. Esto lo realizó en cinco ocasiones a lo largo de un periodo de 10 semanas, con 10 unidades léxicas diferentes en cada ocasión. En el análisis de los resultados, la autora descubrió que el grupo experimental tuvo significativamente más aciertos en las cinco ocasiones que el grupo control. A pesar de que este estudio no incluye una instrucción complementaria, sino una exposición donde se presentan las unidades léxicas con o sin emblemas, consideramos que podría servir como punto de partida para desarrollar nuevas investigaciones al respecto. Por ello, nos preguntamos si adaptando nuestra instrucción a una donde se practicasen las unidades léxicas sin emblemas pero siguiendo las mismas orientaciones metodológicas, habría una diferencia significativa.

Todas nuestras preguntas anteriores responden a una inquietud de seguir avanzando a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio, los cuales consideramos un primer paso necesario para comprender el aprendizaje y la adquisición de los gestos emblemáticos en las clases de español como lengua extranjera.

#### **4.6. Resumen del capítulo 4**

En este capítulo hemos llevado a cabo el análisis de los resultados dividido en dos partes: el análisis evolutivo y el análisis de la influencia de las variables independientes en el aprendizaje. La finalidad principal del primero ha sido comprobar si ha habido una mejora del pretest al postest, así como observar las diferencias entre pruebas y tipos de emblemas en esa evolución. Los resultados obtenidos en este análisis son relevantes para las preguntas de investigación ya que hemos podido demostrar que los emblemas del español pueden aprenderse tras una instrucción. Esto lo hemos confirmado porque la diferencia entre los datos obtenidos en el pretest y en el postest es significativa, con medias más altas en el postest. Esto se ha producido no solo en los resultados totales, sino también en los tres tipos de emblemas: *comunes*, *diferentes* y *únicos*.

---

Además, hemos confirmado que las cuatro pruebas poseen una evolución similar. No obstante, hemos comprobado que la naturaleza de las pruebas es distinta, ya que en la prueba 1, la instrucción ha tenido un efecto positivo para los tres tipos de emblemas, mientras que en las pruebas 2, 3 y 4, han evolucionado en los emblemas *únicos* y *diferentes* pero no en los *comunes*. Esto se ha producido porque en el pretest han tenido más aciertos en emblemas *comunes* que en *diferentes* y que en *únicos*, mientras que en el posttest, la diferencia no ha sido estadísticamente significativa. Esto hemos explicado que se debe a que los emblemas *comunes* poseen un equivalente en significado y significado en su código materno, por lo que en las pruebas 2, 3 y 4, de práctica semicontrolada y controlada, donde se les especificaba que debían producir o identificar emblemas, utilizaron estratégicamente su competencia no verbal materna para cumplir el objetivo de la tarea.

En cuanto a la comparación de tipos de emblemas entre pruebas, hemos comprobado que en el análisis de los datos del pretest y posttest por separado, ha habido significativamente menos aciertos en la prueba 1 que en el resto de las pruebas para los tres tipos de emblemas. En cuanto a la evolución de los tres tipos de emblemas, hemos observado que la mejora de emblemas *comunes* no ha presentado una diferencia significativa entre las pruebas, pero sí la de *diferentes* y *únicos*: estos dos tipos han evolucionado menos en la prueba 1 que en el resto de las pruebas. Esto puede deberse a varios motivos: en primer lugar, el tipo de práctica, ya que en la prueba 1, de práctica libre, hay flexibilidad en la forma y el contenido lingüístico que producen los estudiantes, por lo que la función comunicativa de esta prueba puede ser cumplida sin la necesidad de utilizar emblemas; mientras que en las pruebas 2, 3 y 4, de práctica semicontrolada y controlada, necesitan producir o identificar estos gestos para cumplir con el objetivo de la tarea. En segundo lugar, el tipo de conocimiento y control del que se valen para desarrollar la prueba 1 es diferente, ya que, tras seis clases<sup>102</sup>, es posible que hayan desarrollado más control y conocimiento consciente que inconsciente. Las pruebas 2, 3 y 4 tienen en común que el conocimiento y el control son conscientes, mientras que en la prueba 1 el dominio que demuestran puede ser consciente o inconsciente. En tercer lugar, el tipo y tiempo de interacción, ya que no podemos asegurar que en una interacción real de dos minutos entre nativos se produjeran al menos 6 emblemas por persona. En cualquier caso, la distinta naturaleza de las pruebas debe tenerse en cuenta a la hora de evaluar los emblemas en futuras investigaciones.

En segundo lugar, hemos realizado el análisis donde hemos buscado qué factores externos han podido influir en el aprendizaje de los emblemas. En este análisis hemos descubierto

---

<sup>102</sup> A pesar de que la instrucción está formada por nueve clases, los emblemas se trabajan en seis de ellas.

que los sujetos que poseen la inteligencia kinestésica como una de sus tres principales han evolucionado más que los sujetos sin ella en los tres tipos de emblemas a lo largo de todas las pruebas, así como en la suma de todos los emblemas sin distinguir entre tipos. Tras ahondar en las características de la inteligencia kinestésica (Gardner, 1983, 1999; Nolen, 2003), hemos señalado que estos estudiantes poseen unas habilidades motoras muy desarrolladas para poder producir movimientos precisos, así como una capacidad para enfrentarse al mundo a través del movimiento. También hemos resaltado que la inteligencia kinestésica no solo ha influido en su dominio activo, sino también en su conocimiento declarativo, lo cual hemos relacionado con la posesión de habilidades cognitivas relacionadas con el movimiento. Es importante recordar que los resultados significativos se han manifestado en la evolución, es decir, los estudiantes con la inteligencia kinestésica han evolucionado más que los estudiantes sin ella; sin embargo, en el pretest los estudiantes con inteligencia kinestésica no han sumado más aciertos que los que no la tienen, lo cual nos ha llevado a determinar que la inteligencia hay que entrenarla y desarrollarla a través de diferentes actividades.

No hemos encontrado estudios empíricos previos que relacionen esta inteligencia con la adquisición de emblemas, pero sí autores que recogen los emblemas como parte del contenido para trabajar la inteligencia kinestésica en las clases de LE (Tomlinson, 1999; Schewe, 2002; Arnold y Fonseca, 2004). Estos autores nos han llevado a reflexionar sobre la importancia de la motivación y la instrucción diferenciada. En cuanto a la motivación, hemos encontrado varios estudios en el ámbito de adquisición de L2/LE que señalan que los estudiantes motivados obtienen mejores resultados en el desarrollo de sus competencias. Además, también nos hemos apoyado en estudios neurolingüísticos que apuntan a que ciertas áreas cerebrales se activan y movilizan cuando aparece un input lingüístico interesante o se dan situaciones de aprendizaje satisfactorias, lo cual produce mecanismos mentales de adquisición como la memoria, la atención o las estrategias (Caine y Caine, 1999). En relación con lo anterior, hemos encontrado autores que plantean que el hecho de practicar actividades donde se desarrolle la inteligencia que se posee, potencia la motivación del estudiante y, por lo tanto, contribuye al aprendizaje y a la adquisición de manera favorable (Schumann, 1988; Jacobs y Schumann, 1992; Lorenzo Bergillos, 2004). En nuestro caso, hemos señalado que la inteligencia kinestésica en la instrucción no solo se ha potenciado a través de los emblemas, sino también mediante el contenido y la dinamización de las actividades que hemos realizado.

En cuanto a la instrucción diferenciada, hemos señalado la posibilidad de aplicar esta metodología a futuros cursos donde se podrían adaptar los materiales de nuestra instrucción. Hemos explicado que esta metodología parte del punto donde se encuentra cada estudiante y adapta las clases a sus necesidades particulares, considerando las inteligencias múltiples como uno de los factores que hay que tener en cuenta a la hora de valorar diferentes modalidades de aprendizaje (Tomlinson, 1999). Si bien hemos aclarado que bajo nuestro punto de vista no toda la instrucción debería ser diferenciada, los estudiantes podrían tener papeles diferentes a la hora de desarrollar ciertas actividades y distintos caminos para cumplir objetivos comunes.

Por último, los resultados obtenidos y la reflexión posterior nos han suscitado nuevas preguntas y líneas de investigación, como son estudiar el impacto tendría la aplicación de la instrucción diferenciada en el aprendizaje de los gestos emblemáticos y las relaciones que podrían existir entre la inteligencia kinestésica y otras inteligencias con otros elementos de la comunicación no verbal. Además, en relación a la *Respuesta física total* (Asher, 1977, 1995), nos hemos planteado la necesidad de investigar la diferencia de aprendizaje de unidades léxicas a través de una instrucción en la que se trabajen con emblemas y otra en la que se haga sin ellos. Concluimos señalando que las nuevas preguntas de investigación que han surgido son una consecuencia inevitable de la reflexión sobre los resultados obtenidos, así como la inquietud de seguir investigando en un campo que demanda más atención empírica.





## **CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS TRAS LA EXPERIMENTACIÓN**

Este capítulo consta de cuatro partes diferenciadas pero con un hilo conductor en común: las prácticas didácticas en la enseñanza de los emblemas en ELE. Todas ellas surgen como consecuencia de la reflexión teórica realizada a lo largo de este trabajo junto con la experimentación llevada a cabo.

En primer lugar, analizamos descriptivamente la autoevaluación que los estudiantes de nuestra experimentación realizaron tras la instrucción. Como ya hemos explicado anteriormente, esta autoevaluación no se concibió en un principio para ser analizada desde un enfoque cuantitativo, sino que su función principal era que los estudiantes reflexionaran sobre su propio aprendizaje como parte del proceso pedagógico. Asimismo, a partir de esa reflexión, buscábamos recabar información para la adaptación de las actividades a futuros cursos de ELE. No obstante, tras prestar atención a las respuestas obtenidas nos dimos cuenta de que analizarlas detalladamente podría resultar muy interesante para complementar el análisis estadístico del pretest y del postest realizado en el capítulo 4. De esta manera, esta sección contribuirá a entender los procesos subyacentes al aprendizaje de la CNV desde el punto de vista introspectivo del estudiante. En segundo lugar, incluimos un análisis descriptivo de los errores cometidos por los estudiantes en la experimentación, el cual guiará las prácticas didácticas desde la perspectiva de la interlengua emblemática. En tercer lugar, dedicamos un apartado a la metodología didáctica para la enseñanza de los emblemas, donde, basándonos en las orientaciones pedagógicas recogidas en el capítulo 2 y en los resultados obtenidos en nuestra investigación empírica, ofreceremos algunas consideraciones para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los gestos emblemáticos en ELE. En cuarto y último lugar, finalizamos el capítulo con un apartado dedicado a la evaluación, donde reflexionaremos sobre los diferentes tipos de evaluación adaptados a los emblemas, analizaremos críticamente las pruebas de evaluación que forman el pretest y el postest de nuestra experimentación y propondremos unos modelos para la creación de rúbricas que faciliten la evaluación de estos gestos en el futuro.

### **5.1. Análisis de la autoevaluación**

En este apartado analizamos la autoevaluación que los estudiantes completaron tras la instrucción (véase el apartado 3.5.4. *Autoevaluación* del capítulo 3 y el Anexo VI para una visión detallada de su contenido). Recordamos que fue administrada después de realizar todas las pruebas del postest. Los estudiantes dispusieron de tiempo indefinido para

completarla. En ella se incorpora una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la CNV a lo largo de las clases impartidas y una retroalimentación para el profesor. Todos los ítems se trabajaron directa o indirectamente en la instrucción. Los resultados obtenidos nos permitirán extraer algunas consideraciones pedagógicas que, por un lado, nos ayudarán a entender el proceso de aprendizaje que experimentaron los alumnos y, por otro lado, servirán como guía para la futura creación de cursos donde se incluya la CNV.

### 5.1.1. Primera parte: nivel de capacidad

La primera parte pretende medir el nivel de capacidad para desarrollar diferentes habilidades trabajadas a lo largo de las clases. Estas habilidades las podemos organizar teniendo en cuenta la clasificación de la competencia comunicativa intercultural: habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas (véase el apartado 2.2.1. *Competencias sociocultural, intercultural y global* del capítulo 2). Así, cada ítem incluido pertenece a una de estas habilidades. Además, en el caso de los ítems que tratan elementos no verbales, también podemos clasificarlos por el sistema de CNV al que pertenecen: kinésica, proxémica, saludos y despedidas (donde intervienen tanto kinésica como proxémica), cronémica y paralenguaje. También aparecen otros enunciados que hacen referencia a la competencia intercultural en un sentido más amplio, a elementos léxicos y a las funciones comunicativas trabajadas durante las sesiones.

En cada ítem deben señalar si se sienten *bastante capaz*, *algo capaz* o *poco capaz* de realizarlo. En los siguientes subapartados desglosamos y comentamos los porcentajes de las respuestas en cada enunciado, los cuales organizamos teniendo en cuenta las dos clasificaciones anteriormente explicadas: por habilidad intercultural y por sistema, donde se incluyen diferentes competencias y funciones verbales y no verbales. Los datos son presentados en tablas de contingencia, donde las tendencias se han transformado en porcentajes para facilitar su interpretación. En la última fila aparecen los totales de cada opción.

#### 5.1.1.1. Por habilidad intercultural

- Habilidades cognitivas:

Nº	ítem	Bastante	Algo	Poco
1	Saber que hay gestos diferentes en español y en inglés.	100%		
2	Saber que hay gestos diferentes para la misma expresión entre los diferentes países hispanohablantes.	58,33%	41,67%	
3	Reconocer el significado de gestos en la conversación.	91,67%	8,33%	0%

6	Conocer las diferencias entre las distancias conversacionales de Estados Unidos y España.	83,33%	16,67%	
10	Conocer diferentes saludos en el mundo.	66,67%	33,33%	
14	Saber qué tipo de saludo/despedida emplear en España dependiendo del contexto (ej. con pareja/jefe/profesor/amigo).	41,67%	50%	8,33%
15	Saber que interrumpirse en una conversación informal entre españoles no es de mala educación.	91,67%	8,33%	
16	Conocer recursos para robar los turnos de palabra en una conversación informal en español.	58,33%	41,67%	
18	Conocer las diferencias entre los horarios españoles y estadounidenses (por ejemplo, para la hora de comer-cenar).	75%	16,67%	8,33%
19	Conocer qué se considera ser puntual e impuntual en España (ej. cuando nos invitan a cenar a casa de un amigo).	83,33%		16,67%
20	Saber cuándo se produce un silencio incómodo en español.	66,67%	25%	8,33%
27	Saber que hay muchas diferencias entre comportamientos culturales españoles y estadounidenses.	91,67%	8,33%	
TOTAL		75,69%	20,83%	3,47%

Tabla 56. Habilidades cognitivas en la primera parte de la autoevaluación

Los resultados totales nos muestran que el porcentaje de respuestas de *bastante capaz* es mayor que el de *algo capaz* y el de *poco capaz*. De hecho, con excepción del ítem nº 14, observamos que en todos hay mayoría de *bastante capaz*, es decir, los estudiantes sienten que han desarrollado bastante su conocimiento respecto a la CNV y a la cultura tras la instrucción. En el nº 14, “Saber qué tipo de saludo/despedida emplear en España dependiendo del contexto (ej. con pareja/jefe/profesor/amigo)”, vemos que la mitad de los participantes se siente *algo capaz*, el 41,67% *bastante capaz* y el 8,33% *poco capaz*. Esto demuestra que la adecuación contextual es uno de los contenidos más complejos de asimilar para los estudiantes, por lo que sería necesario reforzarla en aplicaciones de la instrucción a futuros cursos de español. Recordamos que la diferencia de saludos o despedidas de acuerdo con la variación sociolingüística y pragmática (el contexto comunicativo, la edad, el sexo o la jerarquía) se ha trabajado en las actividades 4, 5 y 6 del módulo II de la instrucción. En consecuencia, deberíamos ampliar el número de actividades, quizás no inmediatamente después, sino añadiendo alguna en el módulo III para reforzar lo aprendido en clases anteriores.

También es interesante señalar que no hay ningún ítem donde *poco capaz* sea la opción más presente, lo cual puede considerarse un éxito de la instrucción en el desarrollo de habilidades cognitivas. Asimismo, es reseñable que el único ítem donde todos los participantes escogieron *bastante capaz* es en nº 1: “Saber que hay gestos diferentes en español y en inglés”. Retomaremos este resultado en el subapartado 5.1.1.2. *Por sistema*.

- Habilidades comportamentales:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
4	Utilizar gestos en una conversación en español.	66,67%	33,33%	
5	Utilizar expresiones coloquiales como “estar liados”, “estar a dos velas”, “estar como un cabra”, etc. en la conversación.	83,33%	16,67%	
7	Acercarme más al hablar en una conversación en español.	66,67%	33,33%	
11	Saludar o despedirme en español o con un hispanohablante.	75%	25%	
12	Usar “dos besos” para saludar o despedirme de un español/a.	83,33%	8,33%	8,33%
17	Interrumpir y robar el turno de palabra en una conversación informal en español.	33,33%	58,33%	8,33%
21	Evitar los silencios incómodos en español con recursos que no sean palabras.	58,33%	33,33%	8,33%
22	Evitar los silencios incómodos en español con expresiones verbales.	33,33%	58,33%	8,33%
23	Expresar opinión.	75%	25%	
24	Expresar acuerdo y desacuerdo.	91,67%	8,33%	
25	Expresar sorpresa en la conversación.	58,33%	41,67%	
28	Dar consejos para entender algunos aspectos culturales de España.	100%		
TOTAL		68,75%	28,47%	2,78%

Tabla 57. Habilidades comportamentales en la primera parte de la autoevaluación

Comprobamos que el único ítem donde el 100% de los participantes seleccionaron *bastante capaz* es el nº 28: “Dar consejos para entender algunos aspectos culturales de España”, esto es, uno donde se trata de manera general la competencia intercultural. Este resultado es consecuente si se tiene en cuenta que en todas las clases se han trabajado diferentes aspectos culturales, luego la capacidad de aconsejar interculturalmente sin referirse a aspectos específicos es mayor que si se atiende a uno en concreto. Como sucedía en las habilidades cognitivas, el porcentaje total de *bastante capaz* es mayor que el de *algo capaz* y *poco capaz*. Los dos únicos ítems donde el porcentaje de *bastante capaz* no es el mayor son el nº 17: “Interrumpir y robar el turno de palabra en una conversación informal en español”, donde el 58,33% se siente *algo capaz*, el 33,33% *bastante capaz* y el 8,33% *poco capaz*; y el nº 22: “Evitar los silencios incómodos en español con expresiones verbales”, donde el 58,33% seleccionó *algo capaz*, el 33,33% *bastante capaz* y el 8,33% *poco capaz*. De todos modos, en ninguno de los dos anteriores el porcentaje mayor es de *poco capaz*, sino que en ambos este está en último lugar, con un 8,33% (dicho de otro modo, solo una persona se siente *poco capaz*). En relación con este resultado, es interesante el contraste entre el resultado del anterior ítem nº 22 y el del nº 21: “Evitar los silencios incómodos en español con recursos que no sean palabras”, donde el 58,33% se siente *bastante capaz*, el 33,33% *algo capaz* y el 8,33% *poco capaz*. Es decir, se observa que se sienten más capaces de evitar silencios incómodos mediante recursos no verbales que verbales. Comentaremos este resultado en el próximo subapartado 5.1.1.2. *Por sistema*.

Además, como sucedía en las habilidades cognitivas, no hay ningún ítem donde el porcentaje más alto sea *poco capaz*, luego la instrucción también ha resultado exitosa para el desarrollo de habilidades comportamentales. Es interesante prestar atención a los resultados de los ítems nº 7: “Acercarme más al hablar en una conversación en español” y nº 12: “Usar “dos besos” para saludar o despedirme de un español/a”, donde la mayoría escogió *bastante capaz*. En este punto, podemos retomar el asunto que tratábamos en el apartado 2.3. *Metodología didáctica* del capítulo 2: hasta dónde se pretende que lleguen los estudiantes a la hora de producir los signos no verbales, puesto que entran en juego otros factores como la identidad del alumno. De hecho, nos formulábamos la pregunta de si a los alumnos estadounidenses se les debía estimular para que dieran uno o dos besos para saludar a pesar de la incomodidad que esto puede producirles. En esa reflexión, citábamos a autores (Cestero, 1999; Betti y Costa, 2006) que opinaban que en la enseñanza de los sistemas de CNV culturales (esto es, proxémica y cronémica), el objetivo era que los alumnos los conocieran y comprendieran, no que los hicieran suyos. Sin embargo, en los resultados de esta evaluación hemos observado que en los ítems nº 7 y nº 12, centrados en la distancia física y el contacto corporal, el porcentaje más alto es el de *bastante capaz*, por lo que, además de unas habilidades cognitivas donde se conocen y comprenden el funcionamiento de los signos no verbales que intervienen en esos aspectos, nuestros participantes han desarrollado unas habilidades comportamentales que les permiten interactuar como hablantes competentes.

- Habilidades afectivas:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
8	No sentirme incómodo si un hispanohablante se acerca al hablar más de lo que estoy acostumbrado.	66,67%	33,33%	
9	No sentirme incómodo si un hispanohablante me toca el brazo al hablarme.	100%		
13	No sentirme incómodo si un hispanohablante me toca el hombro o la espalda para saludarme.	83,33%	16,67%	
26	No prejuizar comportamientos culturales desconocidos.	100%		
TOTAL		87,5%	12,5%	0%

Tabla 58. Habilidades afectivas en la primera parte de la autoevaluación

Observamos que en todos los casos los porcentajes de *bastante capaz* son más altos que *algo capaz* o *poco capaz*. Este último, de hecho, no aparece en ninguno de los ítems, luego podemos confirmar que las habilidades afectivas se han desarrollado satisfactoriamente a lo largo de la instrucción. Además, en dos de los ítems el 100% de los estudiantes seleccionó que se sentía *bastante capaz*, en el nº 9: “No sentirme incómodo si un hispanohablante me

toca el brazo al hablarme” y en el n° 26: “No prejuizar comportamientos culturales desconocidos”.

Para concluir, presentamos a continuación el Gráfico 23, donde se pueden comparar los porcentajes totales de cada habilidad analizada a lo largo de este subapartado. De esta manera, observamos que en las tres habilidades el porcentaje de bastante capaz es superior al de *algo* y *poco* capaz. Además, podemos señalar que las habilidades afectivas tienen un porcentaje de *bastante* capaz superior a las otras dos, y el de las cognitivas es a su vez superior al de las comportamentales. Asimismo, observamos que las habilidades afectivas son las únicas donde el porcentaje de *poco* capaz es 0%.

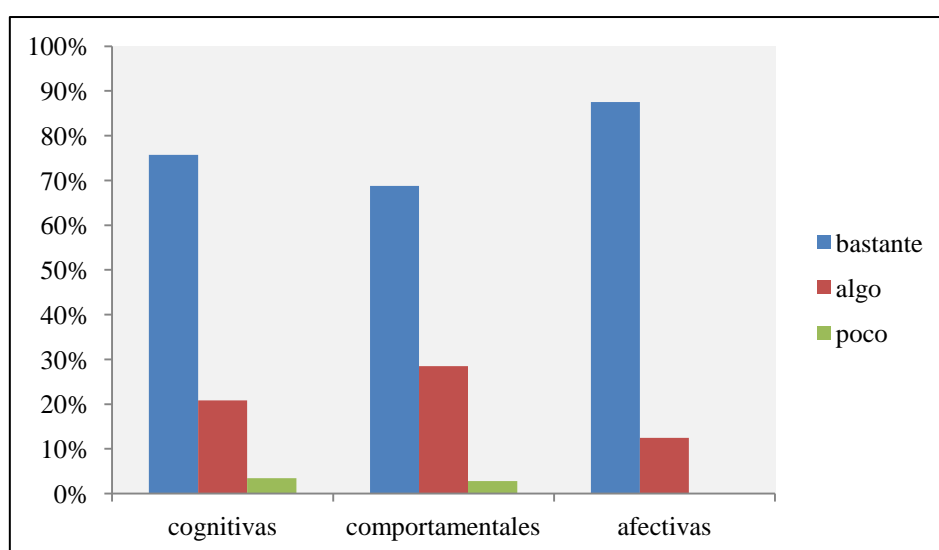


Gráfico 23. Comparación de las habilidades interculturales en la primera parte de la autoevaluación

### 5.1.1.2. Por sistema

- Kinésica:

N°	Ítem	Bastante	Algo	Poco
1	Saber que hay gestos diferentes en español y en inglés.	100%		
2	Saber que hay gestos diferentes para la misma expresión entre los diferentes países hispanohablantes.	58,33%	41,67%	
3	Reconocer el significado de gestos en la conversación.	91,67%	8,33%	
4	Utilizar gestos en una conversación en español.	66,67%	33,33%	
TOTAL		79,17%	20,83%	0%

Tabla 59. Sistema kinésico en la primera parte de la autoevaluación

Observamos que en todos los ítems los porcentajes de *bastante* capaz son más altos que los de *algo* capaz, lo cual se ve reflejado también en los porcentajes totales. Además, nadie se

sintió *poco capaz* en ninguno de los ítems. Es interesante que en los ítems nº 1 y nº 3, de habilidades cognitivas, el porcentaje de *bastante capaz* es mayor que en el nº 4, habilidad comportamental. Es decir, los participantes se sienten más capaces de identificar y comprender los gestos que de producirlos en una conversación. Esto está en consonancia con los resultados obtenidos en el análisis del pretest y del postest: en las pruebas 3 y 4 los estudiantes identificaron más emblemas respecto a los que produjeron en la prueba 1. No obstante, recordamos que esto no solo puede ser debido a la capacidad de producción frente a de identificación, sino por la naturaleza de cada prueba (véase el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo* para profundizar en este asunto).

El nº 2 (referido a la variación intrahispánica), en cambio, a pesar de ser una habilidad cognitiva, tiene un porcentaje menor de *bastante capaz* que el nº 4 (58,33% frente a 66,67%). En este sentido, es importante recordar que las diferencias intraculturales solo se trabajaron en la actividad 8 del módulo II, en el contraste entre /agarrado/ y /codo/. Por ello, los resultados obtenidos en esta evaluación al respecto son muy positivos.

- Proxémica:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
6	Conocer las diferencias entre las distancias conversacionales de Estados Unidos y España.	83,33%	16,67%	
7	Acercarme más al hablar en una conversación en español.	66,67%	33,33%	
8	No sentirme incómodo si un hispanohablante se acerca al hablar más de lo que estoy acostumbrado.	66,67%	33,33%	
9	No sentirme incómodo si un hispanohablante me toca el brazo al hablarme.	100%		
TOTAL		79,17%	20,83%	0%

Tabla 60. Sistema proxémico en la primera parte de la autoevaluación

Comprobamos que el porcentaje del ítem nº 6 en *bastante capaz*, habilidad cognitiva, es más alto que el del nº 7, habilidad comportamental. El nº 9, habilidad afectiva, es el único donde todos los participantes seleccionaron *bastante capaz*. Este resultado contrasta con el del nº 8, también habilidad afectiva, ya que el 66,67% se siente *bastante capaz* y el 33,33% *poco capaz*. De esta manera, nuestros participantes prefieren que en la interacción se les toque el brazo a que se les acerquen más de los que están acostumbrados. Es importante resaltar que, de nuevo, ningún estudiante seleccionó *poco capaz* para ninguno de los ítems y que el porcentaje total de *bastante capaz* es mayor que el de *algo capaz*.

- Saludos y despedidas:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
10	Conocer diferentes saludos en el mundo.	66,67%	33,33%	
14	Saber qué tipo de saludo/despedida emplear en España dependiendo del contexto (ej. con pareja/jefe/profesor/amigo).	41,67%	50%	8,33%
11	Saludar o despedirme en español o con un hispanohablante.	75%	25%	
12	Usar “dos besos” para saludar o despedirme de un español/a.	83,33%	8,33%	8,33%
13	No sentirme incómodo si un hispanohablante me toca el hombro o la espalda para saludarme.	83,33%	16,67%	
TOTAL		70%	26,67%	3,33%

Tabla 61. Saludos y despedidas en la primera parte de la autoevaluación

En los saludos y despedidas, donde intervienen signos kinésicos y proxémicos, observamos que los porcentajes de *bastante capaz* son más altos en todos los ítems. Consecuentemente, el porcentaje total de *bastante capaz* es mayor que el de *algo capaz* y *bastante capaz*. Es interesante el contraste entre el nº 14 (donde el 50% se siente *algo capaz*, el 41,67% *bastante capaz* y el 8,33% *poco capaz*) y el nº 11 (donde el 75% seleccionó *bastante capaz* y el 25% *algo capaz*). Esto nos muestra que los estudiantes han desarrollado habilidades comportamentales para saludar y despedirse con hispanohablantes pero, como comentábamos previamente, serán necesarias actividades donde se practiquen más las diferencias sociolingüísticas y pragmáticas. Además, estos dos ítems son los únicos donde aparece *poco capaz* con un 8,33% de las respuestas, es decir, un participante.

- Cronémica:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
15	Saber que interrumpirse en una conversación informal entre españoles no es de mala educación.	91,67%	8,33%	
16	Conocer recursos para robar los turnos de palabra en una conversación informal en español.	58,33%	41,67%	
18	Conocer las diferencias entre los horarios españoles y estadounidenses (por ejemplo, para la hora de comer-cenar).	75%	16,67%	8,33%
19	Conocer qué se considera ser puntual e impuntual en España (ej. cuando nos invitan a cenar a casa de un amigo).	83,33%		16,67%
17	Interrumpir y robar el turno de palabra en una conversación informal en español.	33,33%	58,33%	8,33%
TOTAL		68,33%	25%	6,67%

Tabla 62. Sistema cronémico en la primera parte de la autoevaluación

Los porcentajes totales nos muestran que la respuesta de *bastante capaz* es la más frecuente, seguida de *algo capaz* y *poco capaz*. Los ítems nº 15, nº 16 y nº 17 pertenecen a la cronémica interactiva, el nº 18 a la social y el nº 19 a la conceptual. En cuanto a la interactiva, observamos que los porcentajes de *bastante capaz* en habilidades cognitivas (nº 15 y nº 16) son más altos que en habilidades comportamentales (nº 17). De hecho, en estas últimas es donde el porcentaje de *algo capaz* es más alto que el de *bastante capaz* y aparece un 8,33% de *poco capaz*. Estos resultados nos indican que nuestros participantes, por un lado, han entendido que las interrupciones en conversaciones informales son frecuentes y



nos son consideradas como mala educación y, por otro lado, han aprendido algunos recursos para establecer los turnos de palabra, pero necesitan más trabajo para llevarlos a la práctica. Las habilidades cognitivas relacionadas con la cronémica interaccional se trabajan en las actividades 12 y 13 del módulo I de la instrucción y las habilidades comportamentales se practican en la actividad 14 del mismo módulo. Puesto que nuestro objeto de estudio eran los gestos emblemáticos, no dedicamos más atención a este elemento no verbal, pero estos resultados nos indican que estas actividades deberían ampliarse en futuros cursos de español, especialmente en lo que a la práctica se refiere.

En cuanto a la cronémica social y conceptual, los ítems nº 18 y nº 19 describen habilidades cognitivas y en ambos la respuesta de *bastante capaz* es la más frecuente. No obstante, ese porcentaje es de 75% en el nº 18 y de 83% en nº 19. Además, en ambos aparece *poco capaz* (8,33% en el nº 18 y 16,67% en el nº 19), por lo que también convendría ampliar estos aspectos, ya que solo se trabajan en la actividad 14 del módulo I.

- Paralenguaje (silencio):

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
20	Saber cuándo se produce un silencio incómodo en español.	66,67%	25%	8,33%
21	Evitar los silencios incómodos en español con recursos que no sean palabras.	58,33%	33,33%	8,33%
22	Evitar los silencios incómodos en español con expresiones verbales.	33,33%	58,33%	8,33%
TOTAL		52,78%	38,89%	8,33%

Tabla 63. Sistema paralingüístico en la primera parte de la autoevaluación

Como ha sucedido en el resto de sistemas de CNV, los estudiantes se sienten más capaces en las habilidades cognitivas (ítem nº 20) que en las comportamentales (nº 21 y nº 22). En cuanto a estas últimas, resulta muy interesante que se sientan más capaces de evitar silencios incómodos mediante recursos no verbales que verbales. Recordamos que el silencio se trabaja a lo largo de la clase 7 del módulo III. En él, en la actividad 5 se ofrecen recursos verbales como “No hablemos todos a la vez” o “Qué callados nos hemos quedado todos” y no verbales como toses, carraspeos o risitas. Estos recursos deben ponerse en práctica en la actividad 7, que consiste en un *role-play* donde se produce un silencio incómodo que deben resolver con las estrategias trabajadas en las actividades anteriores. Es posible que este resultado se produzca porque las toses, carraspeos y risitas ya pertenecen al sistema paralingüístico de su lengua materna, mientras que los recursos verbales no y, por ello, necesitan más tiempo y práctica para sentirse totalmente capaces de producirlos.

- Competencia intercultural en general:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
27	Saber que hay muchas diferencias entre comportamientos culturales españoles y estadounidenses.	91,67%	8,33%	
28	Dar consejos para entender algunos aspectos culturales de España.	100%		
26	No prejuzgar comportamientos culturales desconocidos.	100%		
29	Sobrevivir en España =)	91,67%	8,33%	
TOTAL		95,84%	4,16%	0%

Tabla 64. Competencia intercultural en la primera parte de la autoevaluación

Si comparamos estos porcentajes con los ítems de las anteriores categorías, observamos que en la competencia intercultural en general el porcentaje total de *bastante capaz* es mayor que en todas los demás. En dos casos, el nº 28 y el nº 26, todos los participantes se sintieron *bastante capaces* y en otros dos, el nº 27 y el nº 29, lo hizo el 91,67%. Esto tiene sentido si consideramos que a lo largo de toda la instrucción se ha practicado la competencia intercultural, la cual engloba los diferentes elementos que hemos considerado para este análisis.

- Competencia léxica:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
5	Utilizar expresiones coloquiales como “estar liados”, “estar a dos velas”, “estar como un cabra”, etc. en la conversación.	83,33%	16,67%	
TOTAL		83,33%	16,67%	0%

Tabla 65. Competencia léxica en la primera parte de la autoevaluación

Este resultado nos muestra que las actividades no solo han servido para adquirir unas habilidades comportamentales a la hora de utilizar los emblemas, sino también para emplear las unidades léxicas asociadas a ellos. Este asunto será retomado en el siguiente apartado 5.1.2. *Segunda parte: nivel de dificultad.*

- Funciones comunicativas trabajadas durante las sesiones:

Nº	Ítem	Bastante	Algo	Poco
23	Expresar opinión.	75%	25%	
24	Expresar acuerdo y desacuerdo.	91,67%	8,33%	
25	Expresar sorpresa en la conversación.	58,33%	41,67%	
TOTAL		75%	25%	0%

Tabla 66. Funciones comunicativas en la primera parte de la autoevaluación

Observamos que de las tres funciones comunicativas trabajadas en la instrucción, la que mayor porcentaje tiene de *bastante capaz* es expresar acuerdo y desacuerdo. En los porcentajes totales comprobamos que el de *bastante capaz* es mayor que el de *algo capaz*. Asimismo, en ninguna de las funciones seleccionaron *poco capaz*.

Para concluir, presentamos el Gráfico 24, donde se pueden comparar los porcentajes totales obtenidos en cada categoría de este apartado. Comprobamos que en todos los casos el porcentaje de *bastante capaz* es superior al de *algo capaz* y *poco capaz*. Este último aparece solo en tres de los sistemas: saludos y despedidas, cronémica y paralenguaje. El sistema donde el porcentaje *bastante capaz* es superior es la competencia intercultural en general. Como ya hemos comentado previamente, este resultado es lógico si tenemos en cuenta que en todas las actividades de la instrucción se ha trabajado directa o indirectamente la competencia intercultural a través de los diferentes sistemas de CNV. No obstante, no podemos confirmar que estos resultados sean fruto exclusivamente del contenido trabajado en las clases, ya que ha podido intervenir el conocimiento y la influencia cultural previos de los estudiantes.

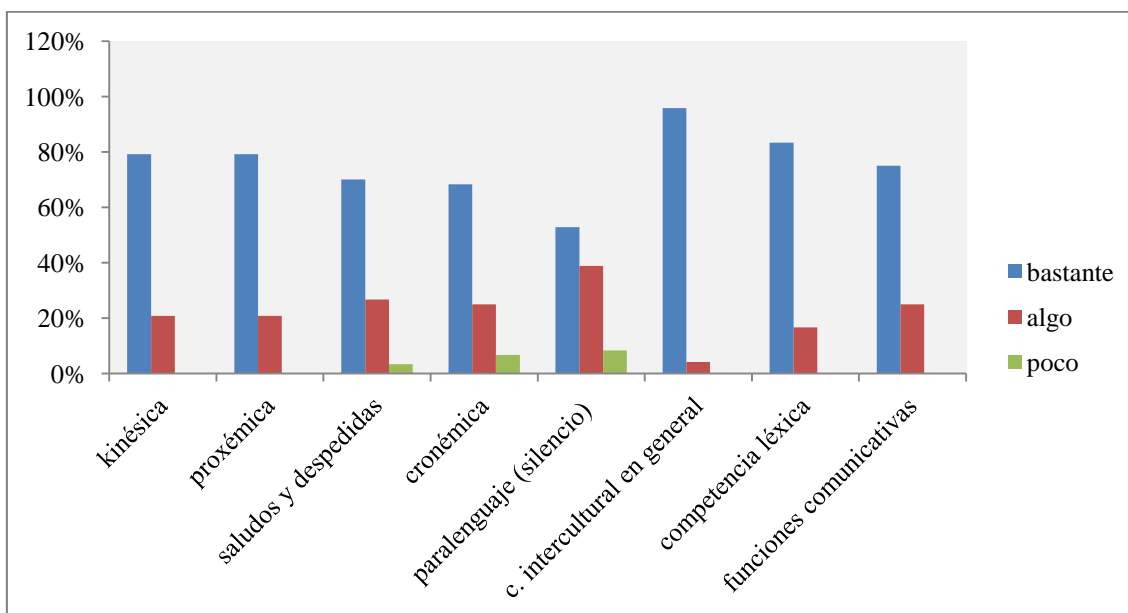


Gráfico 24. Comparación de los sistemas de la primera parte de la autoevaluación

### 5.1.2. Segunda parte: grado de dificultad

La segunda parte de la autoevaluación tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen sobre los desafíos que se han encontrado en su proceso de aprendizaje. Para ello, deben valorar como *difícil*, *normal* o *fácil* una serie de ítems que recogen los diferentes elementos trabajados a lo largo de la instrucción. Como en el apartado anterior, clasificamos los resultados por habilidad y por sistema.

### 5.1.2.1. Por tipo de habilidad intercultural

- Habilidades cognitivas:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
1	Aprender el significado de los gestos del español.	58,33%	41,67%	
2	Aprender expresiones coloquiales.	16,67%	75%	8,33%
4	Reconocer los gestos en la conversación.	58,33%	16,67%	25%
5	Recordar/reconocer el significado de las expresiones coloquiales.	33,33%	41,67%	25%
7	Entender las diferentes distancias conversacionales entre españoles y estadounidenses.	83,33%	16,67%	
8	Aprender las reglas de los turnos de palabra en el español.	75%	25%	
10	Aprender a saludar y despedirse en español.	58,33%	41,67%	
11	Aprender recursos para evitar silencios incómodos en español.	25%	75%	
TOTAL		51,04%	41,67%	7,29%

Tabla 67. Habilidades cognitivas en la segunda parte de la autoevaluación

De los resultados obtenidos en habilidades cognitivas, cabe resaltar que en los ítems nº 1 y nº 4 el porcentaje de *fácil* es mayor que en los ítems nº 2 y nº 5. Es decir, les resultó más fácil aprender el significado y reconocer los gestos en la conversación que aprender y reconocer las unidades léxicas asociadas a ellos. De hecho, en el nº 2 y el nº 5 hay respuestas con *difícil*, mientras que en el nº 1 y el nº 4 ningún participante seleccionó esa opción.

- Habilidades comportamentales:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
3	Utilizar los gestos en la conversación.	25%	66,67%	8,33%
6	Utilizar las expresiones coloquiales en la conversación.	8,33%	66,67%	25%
9	Robar los turnos de palabra a mis compañeros en la conversación.	25%	16,67%	58,33%
TOTAL		19,44%	50%	30,55%

Tabla 68. Habilidades comportamentales en la segunda parte de la autoevaluación

Es interesante observar que tanto en el ítem nº 3 como en el nº 6 el porcentaje de *normal* es el mismo y el más alto, en cambio, utilizar gestos en la conversación les resulta más fácil (el 25% seleccionó *fácil*) que utilizar las unidades léxicas asociadas a ellos (solo el 8,33% escogió *fácil*). En cuanto al ítem nº 9, referido a la cronémica interaccional, llama la atención que sea el único donde el porcentaje de *difícil* sea el mayor, con más de la mitad de estudiantes (58,33%). Como comentábamos en el anterior apartado, esto nos indica la necesidad de incluir más práctica al respecto.

En el Gráfico 25 podemos comparar los resultados totales obtenidos en las habilidades cognitivas y las habilidades comportamentales. Observamos que las comportamentales presentan mayor grado de dificultad que las cognitivas.

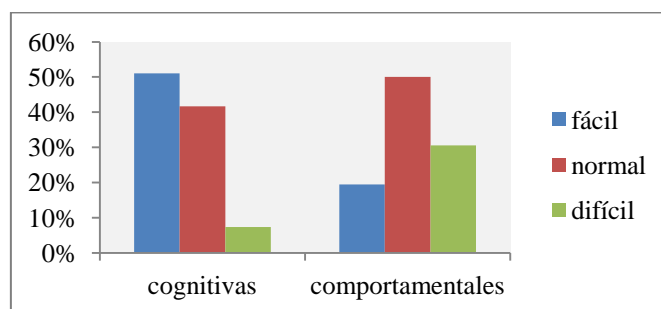


Gráfico 25. Comparación de las habilidades interculturales en la segunda parte de la autoevaluación

### 5.1.2.2. Por sistema

- Kinésica:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
1	Aprender el significado de los gestos del español.	58,33%	41,67%	
3	Utilizar los gestos en la conversación.	25%	66,67%	8,33%
4	Reconocer los gestos en la conversación.	58,33%	16,67%	25%
TOTAL		47,22%	41,67%	11,11%

Tabla 69. Sistema kinésico en la segunda parte de la autoevaluación

Los porcentajes nos muestran que aprender el significado de los emblemas y reconocerlos en la conversación les ha resultado más fácil que utilizarlos. De esta manera, comprobamos que existe una correspondencia entre el grado de capacidad tras la instrucción y el nivel de dificultad en el proceso de aprendizaje, ya que en el anterior apartado los resultados nos mostraban que los participantes se sienten más capaces de identificar y comprender los gestos que de producirlos en una conversación.

- Proxémica:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
7	Entender las diferentes distancias conversacionales entre españoles y estadounidenses.	83,33%	16,67%	
TOTAL		83,33%	16,67%	0%

Tabla 70. Sistema proxémico en la segunda parte de la autoevaluación

El resultado del ítem dedicado a la proxémica nos permite relacionarlo con el ítem nº 6 de la primera parte, “Conocer las diferencias entre las distancias conversacionales de Estados Unidos y España”, donde el 83,33% se sentía bastante capaz y el 16,67% algo capaz. Es

decir, como sucedía en la kinésica, observamos que se da una correlación entre el grado de capacidad con el nivel de dificultad a la hora de entender las diferencias proxémicas entre Estados Unidos y España.

- Saludos y despedidas:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
10	Aprender a saludar y despedirse en español.	58,33%	41,67%	
TOTAL		58,33%	41,67%	0%

Tabla 71. Saludos y despedidas en la segunda parte de la autoevaluación

En este caso, el porcentaje de *fácil* es mayor que el de *normal*, pero la diferencia no es tan grande como hemos observado en otros ítems. Recordamos que en el anterior apartado los estudiantes necesitaban más práctica para distinguir y producir diferentes saludos de acuerdo a la variación sociolingüística y pragmática, por lo que serían interesantes futuros estudios donde, tras la ampliación de las actividades sobre este asunto, se administrara esta autoevaluación y se observara si el nivel de dificultad de este ítem cambia.

- Cronémica:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
8	Aprender las reglas de los turnos de palabra en el español.	75%	25%	
9	Robar los turnos de palabra a mis compañeros en la conversación.	25%	16,67%	58,33%
TOTAL		50%	20,84%	29,17%

Tabla 72. Sistema cronémico en la segunda parte de la autoevaluación

Observamos que el conocimiento declarativo (nº 8) les resulta más fácil que el procedimental (nº 9). De hecho, como comentábamos anteriormente, el ítem nº 9 es el único donde el porcentaje más alto es el de *difícil*. En el nº 8, en cambio, el más alto es el de *fácil* y nadie seleccionó *difícil*. Por lo tanto, comprobamos que les resultó más fácil el aprendizaje de las reglas de turnos de palabra que su puesta en práctica. De esta manera, se produce una correspondencia entre el grado de dificultad y el nivel de capacidad que se mostraba en el anterior apartado, donde los porcentajes de *bastante capaz* en las habilidades cognitivas de la cronémica interaccional eran más altos que en las habilidades comportamentales.

- Paralenguaje (silencio):

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
11	Aprender recursos para evitar silencios incómodos en español.	25%	75%	
TOTAL		25%	75%	0%

Tabla 73. Sistema paralingüístico en la segunda parte de la autoevaluación

En este punto, hubiera resultado interesante diferenciar entre aprender recursos verbales y no verbales, de manera que se pudiera comprar con los resultados obtenidos anteriormente en la primera parte de la autoevaluación, donde se ha observado que los estudiantes se sienten más capaces de evitar silencios incómodos mediante signos no verbales que verbales.

- Competencia léxica:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
2	Aprender expresiones coloquiales.	16,67%	75%	8,33%
5	Recordar/reconocer el significado de las expresiones coloquiales.	33,33%	41,67%	25%
6	Utilizar las expresiones coloquiales en la conversación.	8,33%	66,67%	25%
TOTAL		19,44%	61,11%	19,44%

Tabla 74. Competencia léxica en la segunda parte de la autoevaluación

Observamos que en ninguno de los ítems dedicados a la competencia léxica aparece *fácil* como primera opción, sino que en todos los casos es *normal*. De hecho, en el nº 5 y el nº 6 el porcentaje de *difícil* es más alto que el de *fácil*. Retomaremos estos porcentajes en relación con los de la competencia kinésica en el apartado 5.3.3. *Los emblemas y la competencia léxico-semántica* de este capítulo.

En el Gráfico 26 podemos comparar los porcentajes obtenidos en cada uno de los sistemas anteriores. Observamos que la proxémica es la que más respuestas de *fácil* ha obtenido, mientras que la de competencia léxica es la que cuenta con menos respuestas de este tipo. Si tenemos en cuenta solo los sistemas de CNV, el del paralenguaje (silencio) es el que el porcentaje de *fácil* es menor. En este sistema, de hecho, es donde el porcentaje de *normal* es el más alto. En cuanto al porcentaje de *difícil*, observamos que solo aparece en tres ocasiones, las cuales ordenamos de mayor a menor frecuencia: cronémica, competencia léxica y kinésica.

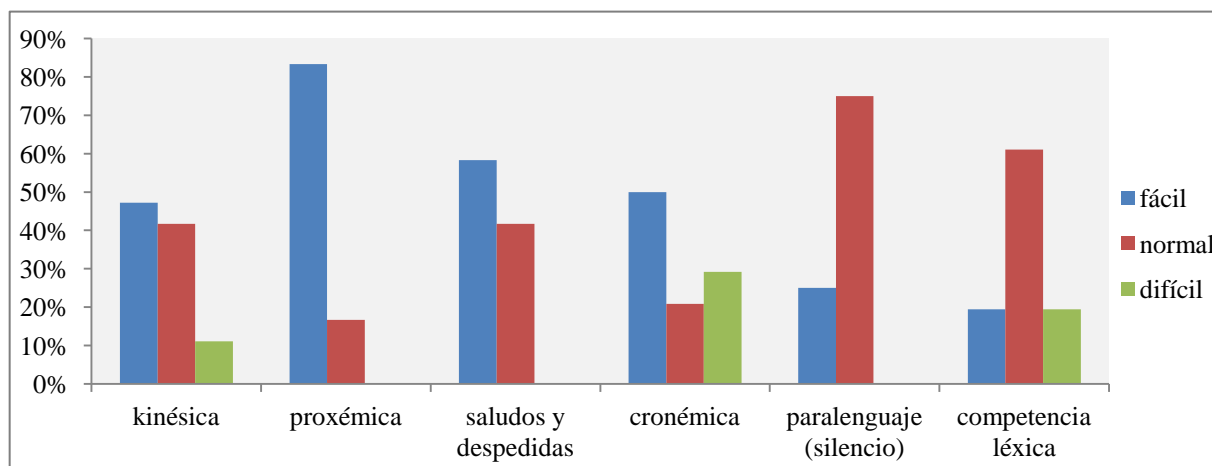


Gráfico 26. Comparación de los sistemas de la segunda parte de la autoevaluación

- Dinamización de las actividades, forma social y trabajo en clase:

Nº	Ítem	Fácil	Normal	Difícil
12	Trabajar en grupo.	58,33%	41,67%	
13	Trabajar en parejas.	83,33%	16,67%	
14	Expresar mis ideas oralmente para el resto de la clase.	25%	50%	25%
15	Entender los vídeos.	33,33%	33,33%	33,33%
16	Parodiar vídeos y situaciones con los compañeros.	33,33%	58,33%	8,33%
17	Representar situaciones con los compañeros.	41,67%	58,33%	
TOTAL		45,83%	43,06%	11,11%

Tabla 75. Dinamización de las actividades, forma social y trabajo en clase en la autoevaluación

De los anteriores nos parece interesante el resultado del nº 15, donde *fácil*, *normal* y *difícil* obtienen el mismo porcentaje, lo cual probablemente se deba a la heterogeneidad en el nivel de español de los estudiantes. Lo anterior también puede servir para explicar los resultados de los ítems nº 15, nº 16 y nº 17. No obstante, en estos tres también han podido intervenir otros factores socio-afectivos independientes del nivel de español (por ejemplo, la seguridad y el nivel de ansiedad a la hora de hablar en público en una L2/LE).

Además, en relación con el componente social, los ítems nº 12 y nº 13 nos muestran que el trabajo con otros compañeros no les ha resultado difícil, lo cual es importante puesto que la mayoría de actividades estaban diseñadas para un trabajo en parejas o grupos.

### 5.1.3. Tercera parte: valoración general del curso

En la tercera parte de la autoevaluación los estudiantes deben valorar a través de una escala de Likert con *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo* o *muy de acuerdo* una serie de ítems con carácter general sobre las sesiones y su aprendizaje. Específicamente, nos interesa conocer si sus necesidades comunicativas han sido cubiertas y están satisfechos con su aprendizaje, si el nivel de español, la temporalización y el papel del profesor han sido los adecuados, y si se ha desarrollado y potenciado su interés y autoaprendizaje por la lengua y culturas españolas, dentro y fuera del aula. Presentamos a continuación los resultados obtenidos en cada ítem:

Nº	Ítem	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Las actividades responden a las necesidades comunicativas que tengo en español.	75%	25%		
2	Los recursos utilizados (vídeos, textos, canciones, etc.)				



	son acertados.	66,67%	33,33%		
3	El nivel de español de los recursos utilizados (vídeos, textos, canciones, etc.) se adecua a mi nivel de español.	50%	50%		
4	El tiempo dedicado y el ritmo de cada actividad son adecuados.	58,33%	41,67%		
5	Las explicaciones/el trabajo de la profesora han sido claras y efectivas.	100%			
6	Estoy satisfecho con el “minicurso” en general.	83,33%	16,67%		
7	Estoy satisfecho con mi aprendizaje.	50%	50%		
8	Ha desarrollado/potenciado mi interés en la lengua y cultura españolas.	83,33%	16,67%		
9	Ha desarrollado/potenciado mi autoaprendizaje de lengua y cultura españolas fuera del aula.	58,33%	33,33%	8,33%	
TOTAL		69,44%	29,63%	0,93%	0%

Tabla 76. Resultados de la tercera parte de la autoevaluación

El 99,07% de las puntuaciones se sitúan en *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, por lo que, en general, el grado de satisfacción es alto. De todos los ítems, nos parecen especialmente destacables los resultados del nº 1, el nº 8 y el nº 9. En primer lugar, el nº 1 refleja que la mayoría de estudiantes está *muy de acuerdo* en que las actividades responden a sus necesidades comunicativas, lo cual nos muestra la utilidad que han descubierto en la CNV del español, puesto que para cubrir sus necesidades comunicativas no solo son necesarios recursos verbales. A este respecto, es interesante complementar los datos anteriores con un análisis cualitativo de los comentarios que le siguen a esta tercera parte (véase la pág. 666 del Anexo VI). El estudiante 02 escribió lo siguiente<sup>103</sup>: “me ha gustado que la clase enfocó [sic] en la comunicación no verbal y visual en vez que la comunicación escrita porque creo que estas habilidades son más practicales [sic] y relevantes si quiero ir a un país hispanohablante”.

En segundo lugar, el ítem nº 8 nos muestra que la instrucción ha desarrollado y potenciado el interés por la lengua y cultura española y el nº 9, además, refleja que se ha desarrollado y potenciado el autoaprendizaje fuera del aula. Esto resulta muy interesante porque recordamos que, por razones experimentales, no se asignó trabajo en casa, luego ese autoaprendizaje fuera del aula es fruto de la independencia y autonomía de los estudiantes (solo una persona contestó *en desacuerdo*). Dos estudiantes (12 y 05), de hecho, seguidamente apuntaron lo siguiente: “los deberes se añadirían para que aprendamos mejor lo que aprendemos en las clases” y “lo que más me ha gustado es mirar los videos cómicos/parodias en Youtube. Ahora he mirado muchos videos en español en mi tiempo

<sup>103</sup> Decidimos mantener los comentarios originales de los estudiantes, sin corregir los errores lingüísticos. Estos los marcamos con [sic].

libre. (...) pienso que puedes pedir que los estudiantes miran [sic] unos vídeos fuera del aula porque yo lo habría hecho en cualquier caso”.

De todos los resultados obtenidos en esta tercera parte, podemos confirmar la buena acogida de los estudiantes del curso sobre CNV, lo cual apoya y reafirma el desarrollo de futuros cursos al respecto. Estos hallazgos, junto con los del análisis cuantitativo donde se ha demostrado un aprendizaje de los emblemas, refuerzan la importancia de enseñar CNV en las clases de ELE, así como la necesidad de llevar a cabo futuros estudios sobre los diferentes sistemas de CNV que permitan ampliar nuestro conocimiento acerca del aprendizaje de los mismos y, consecuentemente, nos guíen en nuestras prácticas didácticas. Además de los análisis anteriores, en el siguiente apartado contribuimos en este asunto realizando un análisis descriptivo de la interlengua en los estudiantes de nuestra experimentación, el cual nos aportará información sobre los procesos que participan en el aprendizaje de los gestos emblemáticos.

Por último, subrayamos que una de las conclusiones principales de los resultados obtenidos en esta autoevaluación es la necesidad de incorporar más actividades para que los estudiantes superen las dificultades e inseguridades respecto a la adecuación contextual, es decir, el uso social de los signos no verbales.

## **5.2. Interlengua emblemática**

### **5.2.1. La interlengua en ELE**

El concepto de interlengua debe situarse dentro de las diferentes teorías fruto del cognitismo psicológico, el cual entiende que el conocimiento es un constructo que se concibe como un proceso de etapas sucesivas resultado de la interacción del ser humano y el mundo que lo rodea, esto es, de la adaptación al medio. Corder (1971, *apud* Baralo Ottonello, 2004: 372) fue el primero que señaló que el aprendizaje de una lengua extranjera no es una actividad de formación de hábitos y destrezas como sostenía el conductismo, sino que se trata de un proceso activo y creativo donde se establecen hipótesis, se comprueban y refutan. Como señala Santos Gargallo (2004), en ese proceso el sujeto manifiesta una competencia transitoria o dialecto idiosincrásico (Corder, 1967; 1971), cuya denominación más generalizada es la de *interlengua*, término acuñado por Selinker (1972) que denomina al sistema lingüístico en construcción en una etapa del aprendizaje de un hablante no nativo

de una lengua. Baralo Ottonello (2004: 370), por su parte, la define como “un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o LE”.

La interlengua se construye procesual y creativamente, presentando aspectos de la lengua materna, la lengua meta y elementos idiosincrásicos (Santos Gargallo, 2004: 393; Balbino de Amorím Barbieri Durao, 2007: 23). Baralo Ottonello (2004: 370) apunta que en esa construcción intervienen tres procesos: *input* (donde se seleccionan, ordenan y sistematizan los datos que se perciben), *intake* (donde se incorporan los datos al sistema lingüístico) y *output* (donde se comprenden y expresan los datos de la lengua meta). La interlengua, por lo tanto, podrá ser observable y analizable en la actuación lingüística, en el *output* (Santos Gargallo, 2004: 393).

Saville-Troile (2012: 43-44, *apud* Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 178) sostiene que los rasgos fundamentales de la interlengua son los siguientes: es sistemática, puesto que está gobernada por una serie de reglas propias que conforman el sistema lingüístico del aprendiz; es dinámica y variable, es decir, puede cambiar y evolucionar en las diferentes etapas del aprendizaje, tornándose progresivamente más compleja; y es un sistema reducido, esto es, las formas, estructuras y funciones que la conforman son más limitadas que las del sistema nativo. Además, es importante resaltar uno de sus rasgos más característicos: los errores, los cuales, como señala Santos Gargallo (2004: 394): “son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo (...), y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto”. Así, partir de la teoría de la interlengua nos permite deshacernos de la visión negativa del error para pasar a concebirlo como parte de las estrategias mentales complejas necesarias para el aprendizaje.

Esos procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje son de diversa índole, aunque han sido clasificados fundamentalmente en los siguientes tipos: transferencia lingüística, donde influye la lengua materna u otras lenguas extranjeras que se conozcan; transferencia de instrucción, es decir, el resultado de las actuaciones del profesor; estrategias de comunicación, esto es, recursos para resolver deficiencias comunicativas; estrategias de aprendizaje, donde se llevan a cabo procedimientos para asimilar la lengua meta; sobregeneralización a partir de la L2/LE (Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 179), también denominada hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta, la cual “se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El resultado de este fenómeno son los *errores intralingüísticos*” (Santos Gargallo, 2004: 406); y

distracción, la cual está relacionada con el grado de motivación, confianza y ansiedad, así como con el cansancio físico y mental (Santos Gargallo, 2004: 406).

De los anteriores, la *transferencia* ha recibido especial atención entre los investigadores. Como señala Baralo Ottonello (2004: 376), “no se trata simplemente de que el aprendiente preserva automáticamente las estructuras de la L1, sino que el sistema de la IL [interlengua] refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende”. Esto nos indica que no es una simple transposición de la lengua materna a la L2/LE, sino que se trata de un mecanismo cognitivo “del que el aprendiz echa mano y que puede dotar su interlengua de diferentes perfiles” (Balbino de Amorím Barbieri Durao, 2007: 37). Por lo tanto, se entiende como una estrategia para suplir las deficiencias del conocimiento de la lengua meta, proceso que puede concebirse de forma facilitadora, esto es, transferencia positiva, o de forma interferente, es decir, transferencia negativa (Balbino de Amorím Barbieri Durao, 2007: 36). En la transferencia negativa, por lo tanto, aparecerán los errores. A propósito de lo anterior, Santos Gargallo (2004) sostiene lo siguiente:

La interferencia con la lengua materna [es] considerada principal causante de las dificultades en el aprendizaje y en la recurrencia de errores, entendido el concepto como un fenómeno negativo que refleja en la interlengua rasgos y estructuras de la lengua materna no coincidentes con los de la lengua meta. (Santos Gargallo, 2004: 395)

Esta autora señala la necesidad de observar y analizar los errores de la producción lingüística propia de la interlengua, principalmente por tres razones: primero, para orientar al profesor sobre qué enseñar; segundo, para informar al investigador sobre los procesos psicológicos que se desarrollan en el aprendizaje; y, tercero, para el aprendiente, pues podrá constatar las hipótesis formuladas sobre el sistema de la lengua meta. Para ello, se deberán identificar, describir y explicar los rasgos lingüísticos que no pertenezcan a la norma de la lengua meta y que obstaculicen “una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural” (Santos Gargallo, 2004: 396). Los resultados de estos análisis permitirán orientar las actuaciones didácticas:

El análisis de los errores nos adentra en los procesos psicológicos subyacentes y nos lleva a un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje mediante la determinación de la(s) causa(s), lo cual, desde el punto de vista de la enseñanza y del que enseña, será importante para acomodar las estrategias, procedimientos, actividades y materiales que guíen la instrucción formal. Así, el profesor podrá diseñar actividades destinadas a mejorar los procesos de producción/ comprensión incidiendo en aquellos aspectos que el análisis de errores previo haya destacado como más relevantes por su recurrencia. La cuestión es determinar el motivo por el que el input basado en modelos de lengua, se transforma en un output idiosincrásico en el que se observan rasgos que lo alejan de la variante del modelo. (Santos Gargallo, 2004: 405)

El análisis de errores constituye una disciplina de la investigación científica y, por lo tanto, se aplican unos métodos rigurosos y sistemáticos que permiten llegar a unas explicaciones y

generalizaciones a través de análisis cuantitativos y cualitativos. Puesto que un estudio de la interlengua no formaba parte de los objetivos previos de nuestra experimentación, realizamos una recogida de datos parcial a lo largo de la instrucción, es decir, mientras se estaba llevando a cabo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Disponemos de las grabaciones del postest y de las notas tomadas a lo largo de la instrucción cuyo objetivo primario era la documentación de aspectos relevantes para la creación de futuros cursos sobre CNV. A partir de los anteriores, llevamos a cabo a continuación un análisis descriptivo de los errores en la producción de los emblemas de nuestra instrucción, que como ya hemos advertido, será necesariamente limitada.

Tres de las pruebas de nuestro test son incluidas dentro de la clasificación de técnicas e instrumentos fundamentales para la recogida de datos propuesta por Santos Gargallo (2004: 400-401): en la expresión oral, incluye “simulación y role-play”, es decir, nuestra Prueba 1; en la comprensión oral, recoge “transformar texto oral en imagen o texto”, esto es, nuestra Prueba 2 y “contestar a preguntas (...) c) selección múltiple”, es decir, nuestra prueba 4. Además de los instrumentos *fundamentales*, también recoge otros de carácter *complementario*, donde incluye el *informe*: “técnica orientada a obtener información sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje mediante la anotación de aspectos relevantes por parte del profesor, del investigador o de un sujeto ajeno a la investigación, pero con la formación y conocimientos necesarios” (Santos Gargallo, 2004: 402). Las anotaciones que realizamos a lo largo de las clases pueden situarse dentro de esta técnica.

Así, aunque no podamos cuantificar los errores surgidos en nuestro experimento, consideramos que este análisis constituye una aportación descriptiva importante como punto de partida para futuras investigaciones que permitan entender los procesos mentales que subyacen en el aprendizaje de los gestos emblemáticos. Además, los resultados de este análisis descriptivo nos permitirán extraer algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza de estos gestos en ELE. Para ello, bajo el alcance que nuestros datos nos permiten, seguiremos a Santos Gargallo (2004: 399-400), quien explica que estos análisis deberán seguir una metodología situada en el ámbito de exploración del estudio de casos y que posee las siguientes etapas: (1) compilación del corpus de datos, (2) identificación de los errores, (3) descripción de los errores, (4) clasificación de acuerdo con una taxonomía, (5) explicación de los errores, (6) evaluación de los errores, (7) discusión de los resultados e (8) implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 5.2.2. Análisis descriptivo de la interlengua en la experimentación

Los errores observados afectan a los cuatro elementos que configuran la naturaleza del emblema (véase el subapartado 1.2.6. *Conclusiones sobre la naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas* del capítulo 1): uso, significado, forma y exponentes lingüísticos. Asimismo, esos errores pueden clasificarse en las siguientes tipologías: transferencia, hipergeneralización, hipercorrección, sobreproducción, omisión y simplificación, las cuales pueden considerarse estrategias de comunicación y aprendizaje. Además de los anteriores, en la forma hemos encontrado errores de control kinésico relacionados con los mecanismos que intervienen en el sistema perceptivo y de producción. Profundizamos en los subapartados siguientes en cada categoría de dimensión del error, donde trataremos de explicar sus causas y situarlos tipológicamente. También observaremos que las categorías de la tipología no son excluyentes, sino que se pueden interrelacionar entre ellas. Además, a partir de los diferentes errores observados, determinaremos unas etapas del aprendizaje en las destrezas de producción e identificación de los emblemas. En la Tabla 77 se puede observar esquemáticamente la clasificación establecida.

Dimensión del error	Tipología del error	Destrezas implicadas en el error
Forma Significado Exponente lingüístico Uso	Transferencia Hipergeneralización Hipercorrección Sobreproducción Omisión Simplificación Control kinésico	Estrategias de aprendizaje y comunicación  Identificación: i. Detección ii. Asociación y relación iii. Contextualización discursiva Producción: i. Asociación y relación ii. Contextualización discursiva

Tabla 77. Dimensiones, tipología y destrezas implicadas en los errores de la experimentación

#### 5.2.2.1. Errores en la forma

Los errores de la forma pueden afectar a las diferentes cualidades parakinésicas o elementos que intervienen en la construcción del emblema: las extremidades empleadas, la duración, el número de repeticiones, la velocidad, orientación y dirección del movimiento, etc. Los errores en esta dimensión son los que provocan lo que Poyatos denomina *acento kinésico extranjero* (Poyatos, 2017: 22) o *acento visual extranjero* (Poyatos, 2017: 44). Este tipo de errores, por lo tanto, se observarán únicamente en las actividades de producción.

A lo largo de la instrucción observamos numerosos errores a la hora de realizar los emblemas, especialmente en las actividades donde debían practicar por primera vez los gestos presentados y trabajados en actividades anteriores: en la actividad 7 del módulo I y en la actividad 12 del módulo II. Estos errores puede que no solo se hayan producido por

una dificultad en la producción, sino también por una *criba gestual*: es probable que los estudiantes aplicaran un filtro perceptivo involuntario a la hora de categorizar los rasgos que configuran los emblemas. En ese proceso, algunos rasgos de los emblemas de la lengua extranjera no son percibidos y, consecuentemente, en la imitación gestual existen inexactitudes. Por ello, el *acento visual o kinésico extranjero* no depende solamente de que el hablante no pueda producir alguno de los rasgos gestuales del emblema, sino de que no los haya percibido con exactitud.

Desafortunadamente, no disponemos de suficiente información para afirmar si esa criba gestual es la causa de cada uno de los errores encontrados en la forma. No obstante, podemos clasificarlos según los rasgos que intervienen en la producción. Para ello, presentamos a continuación los errores presentes en el postest, específicamente de las pruebas de producción (1 y 2), ya que disponemos de grabaciones para poder describir con precisión los elementos involucrados.

- Número de repeticiones: en la prueba 1, para el emblema /mucho/, una estudiante solo apiña los dedos verticalmente con las puntas hacia arriba, sin separarlos en movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre. En este error se puede señalar que la estudiante realiza solo la fase formativa del emblema, olvidando la central<sup>104</sup>, es decir, se produce una simplificación.
- Duración: en la prueba 1, para el emblema /robar/, en la fase desarticuladora dos estudiantes mantienen el puño cerrado por un tiempo superior a la realización nativa.
- Dirección y orientación de las extremidades involucradas: en la prueba 1, para el emblema /irse/, un estudiante golpea con la palma de la mano superior el canto de la que se sitúa inferiormente, permaneciendo esta última estática, cuando lo correcto sería que la de superior permanezca estática y la inferior sea la que produzca el golpe (o que ambas se golpeen mutuamente). También en la prueba 1, para el emblema /mucho/, un estudiante apiña los dedos con las puntas hacia arriba, pero en lugar de realizar movimientos de apertura y cierre, mantiene los dedos apiñados y mueve la mano (utilizando la muñeca) de delante hacia atrás, similar al gesto

---

<sup>104</sup> Recordamos que Poyatos (2017: 50) establece que en la producción de los signos kinésicos existen tres fases: en primer lugar, la fase *formativa*, esto es, el inicio; en segundo lugar, la *central*, donde se alcanza la imagen que lo define y adquiere el significado de un gesto, manera o postura específico; y, en tercer lugar, la *desarticuladora*, es decir, el momento donde el acto kinésico se disuelve y se sucede una situación de reposo u otro movimiento o postura independiente.

estereotípico de la cultura italiana. En este caso, podemos comentar que quizás se haya producido el fenómeno de transferencia, no con la lengua materna (inglés), sino con otra lengua extranjera. Tras revisar los datos de este estudiante, comprobamos que no es hablante ni estudiante de italiano, aunque ese gesto es prototípicamente asociado a los hablantes de esa lengua. En la prueba 2, para el emblema /a dos velas/, un alumno sitúa los dedos índice y corazón a la altura de los ojos, pero no realiza el movimiento que parte de los párpados y termina en los labios, (de manera que la nariz quedara en medio de los dedos) sino que ambos dedos permanecen estáticos a la altura de los ojos. Es decir, solo realiza la fase formativa del emblema, por lo que se produce una simplificación en la forma.

- Extremidades empleadas: en la prueba 1, para el emblema /a dos velas/, un estudiante comienza correctamente con los dedos índice y corazón, después cambia el corazón por el anular y finalmente regresa a la producción correcta de índice y corazón. Una posible explicación de este error es que el estudiante dude de si está produciendo correctamente el emblema y por ello se produzca ese cambio rápido de extremidades; otra causa puede ser la falta de control, puesto que no es un movimiento al que está acostumbrado kinésicamente: un nativo se sujetaría el dedo anular con el dedo pulgar para que el primero no se levante junto con el corazón, sin embargo, el estudiante no realiza esa sujeción, por lo que puede que se le levante involuntariamente.
- Posición de las extremidades involucradas: en la prueba 2, para el emblema /irse/, un alumno intercambia la posición de las manos: el dorso de la mano de arriba se golpea con la palma de la inferior, cuando lo correcto sería que la palma de la superior se golpeará con el dorso de la inferior. También en la prueba 2 y en el emblema /irse/, otro estudiante cambia la posición de la mano inferior: en lugar de situarla de canto, la posiciona con el dorso hacia arriba, igual que la mano que se coloca superiormente. Así, la palma de la mano superior se golpea con el dorso de la mano inferior.
- Temporalización con respecto a la unidad léxica: en la prueba 1, una estudiante realiza /mucho/ y otro estudiante /robar/ varios segundos más tarde de haber producido verbalmente los exponentes lingüísticos asociados a ellos, *el piso es petado* en el primer caso y *tú robas toda mi comida del refrigerador* en el segundo.



Además de los errores anteriores del postest, es interesante mencionar que en la instrucción observamos una hipercorrección: un estudiante, tras habersele indicado un error previo relacionado con las repeticiones en /mucho/, donde no apiñó y separó los dedos repetidamente, realizó esa separación y apertura para /comer/, donde los dedos también se apiñan pero no se produce un movimiento de apertura y cierre.

#### **5.2.2.2. Errores en el significado y en los exponentes lingüísticos**

Los errores de significado y de exponentes lingüísticos pueden aparecer tanto en la producción como en la identificación. Los agrupamos bajo el mismo subapartado porque en ocasiones resulta muy difícil determinar si la causa del error es una confusión con el significado del emblema o si se comprende el significado del emblema pero se confunde el del exponente lingüístico, en otras palabras, los estudiantes otorgan un significado erróneo a la unidad léxica.

En la instrucción observamos ambos casos. En la identificación, en varias ocasiones asignaron un significado y/o unidad léxica errónea a la forma de un emblema, especialmente cuando se presentaban por primera vez en un vídeo y debían señalar el significado de los gestos tras su visualización (actividad 8 del módulo II) o donde debían unir emblemas con unidades léxicas de un texto, sin un contexto previo (actividad 3 del módulo I). En la producción observamos errores de significado y/o exponentes lingüísticos en varias actividades, especialmente en la actividad 7 del módulo I. Además, también encontramos errores a la hora de acotar el significado: /juntos/, cuya unidad léxica asociada puede ser *estar liados*, lo utilizaron para referirse a un matrimonio en la actividad 14 del módulo 2, y /cuernos/ para representar a una persona que había sido infiel en lugar de a la engañada en la actividad 10 del módulo III.

En cuanto al postest, encontramos errores también tanto en la producción como en la identificación. En lo que respecta a la producción, en la prueba 2 (de producción dirigida), una estudiante realiza /cuernos/ para la unidad léxica *tacaño*, a la cual le correspondería /agarrado/. En este caso, no podemos determinar si este error se debe a que la estudiante traduce *tacaño* como *horns* o *someone who has been cheated on*<sup>105</sup> o si entiende perfectamente el significado de *tacaño* pero piensa que el emblema /cuernos/ significa ‘tacaño’ en lugar de ‘cuernos’ o ‘cornudo’. También en la prueba 2, un estudiante produce el emblema /tranquilo/ para el exponente *¡qué pena!* y /loco/ para *enfadadísimo*. En estos dos casos, las unidades léxicas no tienen un emblema asociado como en el ejemplo de

---

<sup>105</sup> En inglés estadounidense no hay una palabra equivalente directa a *cornudo/a*.

*tacaño*, por lo que la confusión quizás se haya producido por una sobreproducción del estudiante para poder poner en práctica todos los emblemas aprendidos en la instrucción. En relación con esto último, encontramos que en la misma prueba, otra estudiante produjo el emblema /darle vueltas a algo/ para la frase: *no me acuerdo de quién es*, es decir, para la unidad *acordarse*. Si bien no significa *darle vueltas a algo* o *pensar*, puede que la estudiante haya buscado, dentro de todos los emblemas aprendidos en la instrucción, uno cuyo significado se pueda acercar más a *acordarse*, y por ello lo asocie a /darle vueltas a algo/, puesto que para ‘acordarse de algo’ es necesario ‘pensar’.

Respecto a la identificación, en la prueba 3 (de identificación semidirigida), un estudiante escribe *tacaño* en la secuencia del discurso donde correspondería una unidad léxica asociada al emblema /delgado/. En este caso, no podemos determinar si es verdaderamente un error y el estudiante identifica /delgado/ con el significado de *tacaño* o si el problema se encuentra en que directamente no reconoce el emblema /delgado/. Si se trata de la segunda opción, el hecho de que incluya *tacaño* en su texto se correspondería a una intención de añadir información creativa e imaginada sobre la situación sobre la que las dos mujeres estaban hablando. Por la posición de la unidad léxica en el texto, entre los dos emblemas bien identificados que aparecen antes y después de /delgado/, nos inclinamos a pensar que se trata de una identificación incorrecta y no de una omisión.

También en la prueba 3, una estudiante escribe *piensa que su novio está caradura* en el lugar del discurso que le correspondería a un exponente lingüístico para el emblema /loco/. Puesto que /loco/ es un equimorfo-sinónimo de /crazy/, es lógico pensar que el error no está en identificar el significado de /loco/ sino en asociar el exponente lingüístico *caradura* con el significado de /loco/. De esta manera, el error sería léxico y no gestual. Otro error en los exponentes lingüísticos lo encontramos en esta misma prueba, donde una estudiante, para el emblema /mucho/, escribe *la fiesta está muy apretada*. Es probable que la unidad *apretada* la confunda con *petada*, unidad que se trabajó en la instrucción asociada a ese emblema.

En la prueba 4 (de identificación dirigida), por último, el único error aparece en /darle vueltas a algo/, donde dos estudiantes seleccionan como opción correcta *estar loco* en lugar de *pensar*. Como hemos destacado en el capítulo 1, en español /loco/ y /darle vueltas a algo/ son diferentes emblemas, mientras que en inglés estadounidense hay un equimorfo-sinónimo para /loco/, esto es, /crazy/, pero no para /darle vueltas a algo/. Debido a la

similitud de realización<sup>106</sup>, /darle vueltas a algo/ puede ser interpretado por los estudiantes como un alomorfo emblemático de /loco/, ya que la diferencia de velocidad es posible que no se perciba y, por lo tanto, no altere el significado. En el pretest, de hecho, todos los estudiantes marcaron como opción *estar loco*. Como hemos explicado previamente, esto se debe a que aplicaron un filtro perceptivo gestual a la hora de categorizar los rasgos que configura /darle vueltas a algo/ de manera que se provoca una criba gestual involuntaria a partir de los modelos de la lengua materna. En ese proceso, el rasgo diferenciador de velocidad no es percibido y, por ello, el emblema se interpreta buscando los rasgos prototípicos comunes al repertorio emblemático de su lengua materna, en este caso, /crazy/. Tras la instrucción, en cambio, vemos que solo dos estudiantes seleccionaron *estar loco* y el resto escogió la opción correcta.

### 5.2.2.3. Errores en el uso

Los errores en el uso hacen referencia a las confusiones relacionadas con la inserción de los emblemas en el discurso. No hemos encontrado ninguno en el posttest, no obstante, en este caso las notas tomadas a lo largo de la instrucción son de gran utilidad. Respecto a los errores relacionados con el registro, un estudiante realizó /irse/ para despedirse de la profesora al finalizar la clase. Esto probablemente se produjo por el afán del alumno de practicar lo aprendido y mostrarle a la profesora su interés en ello, sin embargo, no es muy apropiado que un alumno realice este emblema en el contexto de la clase universitaria, más o menos formal, sino que debe realizarse en situaciones informales, como en conversaciones entre amigos o familiares. En cuanto a errores diafásicos, en la actividad 10 del módulo III, un estudiante, a la hora de representar la escena “Provocación”, realizó el emblema /te voy a dar/ en una situación de amenaza dirigida a un adulto, es decir, generalizó su uso. Como hemos explicado en el capítulo 1, este emblema solo se realiza dirigido a niños o a jóvenes y generalmente por parte de un adulto (Saitz y Cervenka, 1972: 142; Meo-Zilio y Mejía, 1980: 30; Nascimento Dominique, 2008a: 63), ya que si se realizara a un adulto, la amenaza perdería su valor y adquiriría un matiz jocoso.

También podemos considerar errores de uso los relacionados con el referente del emblema. En la actividad 8 del módulo I, un estudiante realizó /tranquilo/ junto con el exponente lingüístico *ok, ya me relajo*, es decir, aplicado a sí mismo. Este emblema se emplea para indicar que otras personas se calmen o tranquilicen, de hecho, la unidad léxica con la que se

<sup>106</sup> En ambos se gira el dedo índice alrededor de la sien pero en español la velocidad del movimiento es un rasgo distintivo: en /loco/ la velocidad es rápida mientras que en /darle vueltas a algo/ puede ser rápida, media o lenta.

asoció en la actividad de presentación fue el imperativo *relájate*. El estudiante, a través de una estrategia de hipergeneralización, amplió el uso del emblema para referirse a sí mismo.

Además, encontramos un caso especial relacionado con las variedades diatópicas de los emblemas. En la prueba 2 del postest, ante el exponente lingüístico *tacaño*, 4 participantes realizan /codo/ en lugar de /agarrado/. Si bien la realización del emblema se corresponde al significado, estos estudiantes realizan también dos emblemas /a dos velas/ e /irse/, pertenecientes a la variedad del español del España, por lo que lo esperado sería mantener una consistencia y realizar /agarrado/. No debemos olvidar que los emblemas tienen una función comunicativa, y si alguien realizara /codo/ en España, no sería entendido, de igual modo que si se realizara /a dos velas/ en Hispanoamérica. No obstante, resultaría muy interesante descubrir por qué optan por /codo/ y no por /agarrado/, cuando el segundo es el que más se practica a lo largo de la instrucción: /codo/ solo aparece en una actividad de presentación (actividad 8 del módulo II) para mostrar el contraste intracultural, mientras que /agarrado/ aparece en esa misma actividad de presentación, en actividades de práctica (actividades 8 y 9 del módulo II), en actividades de refuerzo (actividades 12 y 14 del módulo II), una actividad de repaso (actividad 6 del módulo III) y una actividad para la adquisición (actividad 11 del módulo III).

Por último, además de los errores en las dimensiones de la naturaleza del emblema: forma, significado, exponentes lingüísticos y uso, otro error con el que nos encontramos es el de omisión, es decir, la falta de producción o identificación de emblemas. En la prueba 1 del pretest-postest, el hecho de que no produzcan emblemas no puede considerarse un error, pues no es necesario para cumplir el objetivo de la prueba, ya que es una actividad flexible en cuanto a forma y contenido, donde los estudiantes tienen el control y por ende deciden el contenido verbal y no verbal de su discurso. En la prueba 2, en cambio, las instrucciones marcan explícitamente que deben producir gestos. Por ello, el hecho de no realizar el emblema correspondiente a cada exponente lingüístico puede considerarse como error o parte de su interlengua, donde todavía no se ha producido un aprendizaje. A este respecto, en la prueba 2 hemos encontrado dos casos diferentes: la omisión total y la omisión con el uso de un gesto ilustrador. En el primero, una estudiante no gesticuló nada para la secuencia *no tiene dinero*, donde hubiera correspondido /a dos velas/. En el segundo, para la secuencia *hay muchísima gente*, donde correspondería /mucho/, un alumno realizó una pictografía subiendo los brazos y extendiéndolos hacia cada lado correspondiente, es decir, el brazo derecho hacia la derecha y el brazo izquierdo hacia la izquierda.

En la prueba 3, de identificación semidirigida, también podemos considerar omisión la no inclusión de exponentes lingüísticos para alguno de los emblemas que visualizan: una estudiante no incluyó /blablablá/ y otra /mucho/. No obstante, no podemos afirmar categóricamente que esas estudiantes no hayan identificado ese emblema, sino que quizás decidieron no incorporarlo en su texto por algún motivo que desconocemos.

Para concluir, podemos señalar que dentro de las destrezas de producción e identificación hemos encontrado distintos errores que marcan diferentes etapas en el aprendizaje:

- i. **DETECCIÓN:** la primera etapa es la detección, la cual consiste en que el estudiante perciba la presencia de un emblema, sin necesidad de que conozca su significado. En esta etapa aparecen los errores de omisión y es exclusiva de la identificación.
  
- ii. **ASOCIACIÓN Y RELACIÓN:** una vez que se ha detectado la presencia de un emblema, la segunda etapa consiste en la asociación y relación de un significante con un significado. En otras palabras, a una forma gestual se le asocia un concepto. En esta etapa deben aprenderse las diferentes cualidades parakinésicas (posición de las manos, orientación y dirección del movimiento, número de repeticiones, etc.) y distinguir la diferencia entre los alomorfos emblemáticos y emblemas distintos. Aquí aparecen los errores relacionados con el control y la percepción kinésica, el significado y los exponentes lingüísticos. Se da tanto en la identificación como en la producción. En el desarrollo de futuros estudios, esta etapa podría dividirse en diferentes subestadios que dependerán de la naturaleza de cada gesto emblemático, por ejemplo, se podría investigar qué cualidades parakinésicas se aprenden con mayor o menor dificultad.
  
- iii. **CONTEXTUALIZACIÓN DISCURSIVA:** la tercera etapa consiste en aplicar los mecanismos discursivos adecuados a cada emblema, de manera que el estudiante conozca las restricciones relacionadas con el registro, el referente, los actos de habla que puede desempeñar, etc. para poder discriminar el uso adecuado del gesto emblemático. Esta etapa aparece tanto en la identificación como en la producción.

Estas tres etapas extraídas de los errores de nuestra experimentación deberán ser revisadas y constatadas a través de futuras investigaciones que analicen de manera completa la interlengua emblemática.

### 5.2.3. Consideraciones pedagógicas

Antes de exponer las consideraciones pedagógicas extraídas de los errores en la experimentación, nos parece oportuno relatar un ejemplo que se ha observado en uno de los cursos de español inicial que imparte esta doctoranda en Simmons University, Boston. Varias clases después de haber aprendido el emblema /juntos/, una estudiante quiso expresar que una pareja había roto. Como no disponía del vocabulario para ello, recurrió al gesto /juntos/, pero en lugar de dar golpes rápidos y cercanos en los cantos de los dedos índices de cada mano, realizó un solo golpe y después separó ambos dedos extendiendo los brazos hasta la anchura de su cadera o perfil, de manera que en lugar de representar que alguien se une, como sucede en /juntos/, quiso señalar que alguien se separaba. En otras palabras, realizó un proceso creativo a través de un elemento lingüístico que ya había interiorizado en su repertorio. Esta construcción creativa es semejante a un tipo de transferencia negativa: el error de producción por creación de palabra nueva, también denominado *transferencia creativa*: “resulta del intento del estudiante de resolver la dificultad que supone no conocer un término de la LE, “creando” uno nuevo” (Kumaravadivelu, 1988, *apud* Balbino de Amorím Barbieri Durao, 2007: 40). En este caso, la estudiante no realizó una transferencia desde la lengua materna u otra lengua extranjera, sino que se trata de un proceso de transferencia emblemática a partir de la lengua meta.

El ejemplo anterior nos sirve para ilustrar la parte creativa de la interlengua, donde los errores son la consecuencia necesaria de un proceso activo de aprendizaje. Asimismo, nos muestra la función estratégica de los errores, pues gracias a esa transferencia la estudiante comunicó lo que necesitaba, aunque no tuviera competencia suficiente para transmitirlo verbalmente. Incluso podemos señalar que esa estrategia demuestra el aprendizaje del emblema /juntos/, puesto que recurrió a su forma y a su significado automáticamente, creando un nuevo gesto con una forma y un significado opuestos.

A lo largo de nuestra experimentación hemos encontrado otros errores estratégicos, como son los causados por hipercorrecciones, hipergeneralizaciones, sobreproducciones, omisiones y transferencia de la lengua materna u otra lengua extranjera. Además, hemos observado errores relacionados con el control kinésico, esto es, el sistema motor y perceptivo en la forma. Todos los anteriores nos llevan a extraer las siguientes consideraciones didácticas:

- El hecho de que se hayan encontrado errores de diferente tipología, que afectan tanto a las destrezas de identificación como a las de producción, y a partir de los

cuales se han podido establecer tres etapas en el aprendizaje de los emblemas, nos confirma la existencia de una interlengua emblemática.

- Los diferentes errores observados nos confirman lo que ya adelantábamos en el apartado 1.2.6. *Conclusiones sobre la naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas* del capítulo 1: en el proceso de codificación-descodificación de estos gestos intervienen cuatro elementos que, a pesar de no poseer una correspondencia unívoca, se relacionan intrínsecamente: la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos intervienen conjuntamente a través de una participación dependiente y necesaria en la configuración de los emblemas. Por ello, las modificaciones que afectan a cualquiera de estas cuatro dimensiones son percibidas por el hablante nativo como error. De esta manera, será imprescindible que se trabajen conjuntamente a lo largo de las diferentes actividades, ya que el conocimiento (ya sea declarativo, ya sea procedimental) de los estudiantes será limitado si identifican y saben realizar la forma de un emblema pero no son conscientes de las restricciones sociolingüísticas y pragmáticas del mismo; o si conocen el significado y los exponentes lingüísticos asociados pero no han practicado lo suficiente como para haber adquirido la forma de producción correctamente.
  
- A pesar de los errores encontrados en el postest, en los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo (véase el apartado 4.2. *Análisis evolutivo* del capítulo 4. *Análisis, resultados y discusión*), se ha demostrado una diferencia significativa entre los emblemas identificados y producidos del pretest al postest, lo cual indica que se ha producido una evolución que confirma el aprendizaje. Por lo tanto, el hecho de que sigan apareciendo algunos errores como parte de la interlengua de los estudiantes no significa que no se haya producido un aprendizaje de los contenidos trabajados, sino que algunos todavía necesitan más práctica y refuerzo para llegar a un nuevo estadio de adquisición.
  
- Los errores son necesarios, puesto que nos están mostrando que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. Asimismo, debemos considerarlos elementos valiosos, ya que, a partir de ellos, podremos establecer las dificultades de nuestros estudiantes y diseñar actividades enfocadas en la superación de los mismos. Además, debemos deshacernos de la visión negativa del error, puesto que en él se

puede observar el proceso de corroboración de hipótesis sobre el funcionamiento de los gestos emblemáticos, es decir, los procesos mentales que el estudiante desarrolla en su aprendizaje.

- Puesto que la interlengua posee un componente idiosincrásico, debemos individualizar la atención a los errores de cada estudiante, para dotarle de estrategias adecuadas para la práctica necesaria en cada momento. Por ello, serán muy útiles actividades de recapitulación antes de avanzar con el contenido donde los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, como es la última parte de la actividad 6 del módulo III (pág. 656). En esta actividad, los alumnos deben expresar qué gestos y unidades léxicas les han resultado más difíciles de aprender y por qué. Esto no solo ayudará al estudiante desde un punto de vista metacognitivo, sino también al profesor, para entender mejor los procesos subyacentes al aprendizaje de cada estudiante. Además, esta actividad permite compartir sus experiencias con otros alumnos, lo cual hará que desarrollen sus estrategias sociales en torno al aprendizaje de sus compañeros y colaboren a la hora de superar sus dificultades.
  
- A la hora de crear materiales, es muy importante tener en cuenta la lengua materna, así como otras segundas lenguas o lenguas extranjeras de los estudiantes. Esto ayudará a los docentes a entender los errores producidos por transferencia y, en relación con ello, a la criba gestual que pueda explicar algunos de los errores, tanto de identificación como de producción. A este respecto, será muy importante crear materiales contrastivos, no solo en actividades de presentación y reflexión, sino también en actividades donde se trabaje de manera significativa, por ejemplo, a través de malentendidos culturales como planteábamos también en el apartado 2.3.2. *Progresión didáctica y modelos de actividades* del capítulo 2.

Para concluir, es importante señalar la necesidad de futuras investigaciones en este campo que nos permitan acceder a los procesos cognitivos y socioculturales que determinan el aprendizaje de los emblemas. Partiendo del análisis descriptivo que hemos realizado en este apartado, podrían diseñarse estudios sistemáticos que profundizaran en cada dimensión de estos gestos (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos), que definieran y explicaran rigurosamente la tipología de los errores y sus causas, lo cual fundamentaría las prácticas didácticas. Además, serían interesantes trabajos donde se relacionara la interlengua emblemática y la interlengua léxica, puesto que, como hemos recogido anteriormente,



varios de los errores encontrados se encontraban en las unidades léxicas asociadas a los emblemas.

### **5.3. Metodología didáctica**

#### **5.3.1. Instrucción diferenciada**

Si prestamos atención a uno de los resultados principales de nuestra investigación encontrados en el análisis cuantitativo y a las consideraciones expuestas sobre el aula estadounidense, a la hora de enseñar los emblemas deberemos tener en cuenta la instrucción diferenciada, metodología desarrollada por Tomlinson (1999, 2001, 2003) donde se proporcionan, dentro de una misma aula, diferentes vías de aprendizaje y evaluación dependiendo de las necesidades, características y conocimiento previo de los estudiantes. En el análisis cuantitativo hemos descubierto que los estudiantes con la inteligencia kinestésica más desarrollada han progresado del pretest al posttest más que los que no poseían esa inteligencia como una de sus tres principales. Por ello, esta metodología podría aplicarse en determinados momentos de la instrucción, donde los alumnos desempeñarían diferentes funciones a la hora de realizar ciertas actividades, trazando distintos caminos para cumplir un objetivo común. Así, deberían diseñarse diferentes actividades en función del grado de dominio de cada estudiante, y sería conveniente que los alumnos sin la inteligencia kinestésica tan desarrollada recibieran actividades de refuerzo.

Esta instrucción diferenciada también debería aplicarse en función del grado de competencia intercultural de los estudiantes, especialmente si distinguimos entre estudiantes de ELE y ELH, los cuales poseen un trasfondo lingüístico-cultural diferente. Asimismo, puesto que no hay unos estándares curriculares al respecto, es posible que los estudiantes tengan un nivel de lengua homogéneo pero no suceda lo mismo con su nivel emblemático, es decir, en sus clases anteriores se han podido trabajar o no los emblemas y, si se han incluido, los gestos aprendidos pueden variar dependiendo de las elecciones de los docentes previos. Además, en los estudiantes de ELE puede que se haya producido un contacto intercultural con hispanohablantes que les haya permitido adquirir cierta competencia emblemática de manera pasiva. En los alumnos de ELH, su competencia emblemática dependerá de la exposición al español en su familia y en su comunidad, así como de su identidad respecto a su lengua de herencia y a la cultura dominante estadounidense. Como explicábamos en el apartado 2.5.2. *El aula estadounidense*, los alumnos ELH gozan de una

competencia cultural más desarrollada que los estudiantes de ELE, por lo que pueden aprovecharse como fuente real para mostrar los emblemas de sus variedades maternas. No obstante, deberá tenerse precaución a este respecto, ya que el hecho de que no reconozcan o produzcan determinados emblemas pertenecientes a su variedad de herencia puede que fomente su inseguridad y frustración por no responder a lo esperado, es decir, a lo que un latino *debería* saber o hacer.

Las reflexiones anteriores nos conducen a sostener que para fomentar un aprendizaje significativo y emocional, deberemos partir de las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas que nuestros estudiantes posean antes de comenzar la instrucción. Para ello, en función de los emblemas que se van a incluir en el curso, es imprescindible que el profesor diseñe una pre-evaluación para acceder a las habilidades que los alumnos han desarrollado previamente. Con el objetivo de ser consecuentes con lo anteriormente señalado, en esa pre-evaluación deberían incluirse preguntas que reflejaran tanto el conocimiento como la práctica y las actitudes hacia estos signos no verbales. Además, siguiendo con la propuesta de Morain (1978) sobre actividades de sensibilización hacia la CNV (véase el subapartado 2.3.2. *Progresión didáctica y modelos de actividades* del capítulo 2), también podrían incorporarse preguntas para recibir información sobre la conciencia que los estudiantes poseen sobre su propio código no verbal y sobre la importancia de los signos no verbales en la comunicación. Si bien cuando aprendemos una lengua nueva somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos con la lengua meta, no lo somos tanto de nuestro código cultural, por lo que para ser conscientes de las diferencias no verbales será importante reflexionar previamente sobre el sistema materno. Estas preguntas podrían administrarse de nuevo en algún momento posterior del curso (o tras finalizar la instrucción) para que los alumnos reflexionaran no solo sobre su aprendizaje de los emblemas del español, sino también acerca de su conciencia emblemática desde una perspectiva global.

La información que nos ofrezca esta pre-evaluación guiará nuestras prácticas didácticas. A pesar de que no parece muy viable que las actividades se diseñen partiendo de cero tras realizar la pre-evaluación (puesto que para que sea un buen material deberá dedicársele un periodo de tiempo de creación mayor que el que transcurriría de una clase a la siguiente), esta pre-evaluación nos ayudará a realizar las modificaciones necesarias en los materiales: por ejemplo, añadiendo actividades de sensibilización previa sobre la CNV y los emblemas si se detecta que los estudiantes no han reflexionado nunca explícitamente sobre ello. Además, nos servirá para poder crear grupos de trabajo en función del diferente grado de

dominio previo. Es importante también tener en cuenta que esta pre-evaluación deberá ser diferente para los estudiantes de ELE y ELH, especialmente en lo que a las habilidades afectivas se refiere.

### **5.3.2. Diferentes habilidades emblemáticas**

En la autoevaluación hemos observado que, tras la instrucción, los estudiantes se sienten más capaces de reconocer los gestos en una conversación que de producirlos. De la misma manera, les ha resultado más fácil aprender el significado y reconocerlos en la conversación que utilizarlos en las interacciones. Como comentábamos en el análisis de la autoevaluación, estos resultados guardan relación con los obtenidos en el análisis cuantitativo, ya que en la prueba 3 del postest, donde debían identificar los emblemas en la conversación, tuvieron más aciertos que en la prueba 1<sup>107</sup>, donde había que producirlos en una interacción con un compañero. Sin embargo, no encontramos una diferencia entre la prueba 3, de identificación en una interacción, y la prueba 2, donde debían producirlos doblando una conversación. Por lo tanto, la diferencia se encuentra en la identificación en la conversación y la producción espontánea como parte del discurso, no en la producción guiada. Lo anterior nos muestra que no solo debemos prestar atención a la distinción entre habilidades cognitivas y comportamentales, sino que también dentro de ellas pueden existir diferencias en cuanto al grado de dificultad en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Además, recordamos que dentro de la producción y la identificación hemos establecido diferentes etapas de aprendizaje (detección, relación y asociación, y contextualización discursiva) con respecto a la interlengua emblemática. Así, como proyección futura se podrían realizar estudios que permitieran nivelar las diferentes actividades en función de su dificultad y la etapa de aprendizaje en la que se encuentren los estudiantes.

No obstante, es importante recordar que en todas las pruebas ha habido una diferencia significativa entre el pretest y el postest, lo cual ha demostrado que se ha producido una evolución y, por lo tanto, un aprendizaje. Por ello, a pesar de que para los estudiantes haya resultado más difícil producir los gestos en la conversación que reconocerlos, no significa que no tengan un grado de dominio en ambas habilidades. Todo lo anterior nos indica que, en futuros cursos donde se aplicara la instrucción diseñada para esta investigación,

---

<sup>107</sup> A este respecto, es preciso también tener en cuenta que esto no solo se ha podido producir por la capacidad de producción frente a la de identificación, sino por la naturaleza de cada prueba (véase el apartado 4.3. *Discusión de los resultados evolutivos* del capítulo 4 para profundizar en este asunto).

convendría ampliar las actividades donde se ponga en práctica la producción de los emblemas en la conversación y la adecuación contextual.

### **5.3.3. Los emblemas y la competencia léxico-semántica**

En el capítulo 1 recogíamos estudios que apuntaban a que el componente verbal y gestual compartían los mismos mecanismos neuronales (Gentilucci, Dalla Volta y Gianelli, 2008) y que las palabras y los emblemas forman un sistema de comunicación único (Barbieri et al., 2009). Willems, Ózyürek y Hagoort (2007) demostraron que los sistemas de control situados en el córtex frontal del hemisferio izquierdo, donde se sitúa el área de Broca, combinan la información de los gestos emblemáticos y del lenguaje verbal. Xu et al. (2009), por su parte, señalaban que la comprensión del significado de las unidades léxicas y de los emblemas se produce por parte de un sistema común y superpuesto de regiones del cerebro. Además de estas investigaciones de corte neurolingüístico, también recogíamos el trabajo de Poggi y Zamparelli (1987), quienes señalaban que las palabras y los gestos léxicos (categoría donde incluyen los emblemas) comparten muchas propiedades, ya que sus significados se aprenden de una manera parecida y ambos participan en los mismos procesos semióticos. Por ello, estos autores sostenían que este tipo de gestos debe entenderse como participante de los procesos lingüísticos en los que intervienen las unidades de la lengua oral, en lugar de clasificarse como parte de la CNV o el paralenguaje.

Si bien consideramos que los emblemas deben concebirse como parte de la CNV, puesto que son gestos que comunican de manera no verbal, apoyamos la idea de los anteriores autores que sostiene que los mecanismos que intervienen en la comunicación y los procesos subyacentes al aprendizaje de estos gestos están intrínsecamente relacionados con los procesos y mecanismos que participan en el léxico. Para Lahuera y Pujol (1996: 121, *apud* Gómez Molina, 2004: 484), la competencia léxica es “la capacidad de relacionar formas y significados y utilizarlos adecuadamente (...) y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”. La definición anterior se puede perfectamente aplicar a los emblemas, puesto que estos gestos están constituidos por cuatro elementos: forma, significado, uso y exponentes lingüísticos, y la capacidad de relacionarlos adecuadamente determinará que un hablante sea competente en su uso lingüístico.

En relación con lo anterior, Marslen-Wilson (1989, *apud* Baralo, 1997: 62) sostiene que el lexicón se procesa a través de dos dominios: el representacional, donde se da “una relación con los datos sensoriales (análisis fonético acústico de la señal que entra en el habla) y el sistema de procesamiento léxico” y el computacional, donde se produce “una relación entre

este sistema [el sistema de procesamiento léxico] y la representación de la información semántica y sintáctica asociada con la palabra que está siendo reconocida y analizada” (Baralo, 1997: 62). En los emblemas también se produce este procesamiento a través del dominio representacional, donde los datos sensoriales no son fonético-acústicos, sino que son gestuales, y mediante el dominio computacional, donde los aprendientes deben procesar el emblema junto con los elementos semióticos y discursivos.

Es lógico, por lo tanto, que en el lexicón mental no solo se almacenen las formas verbales y sus significados, sino que también se incluyan las formas gestuales, esto es, los emblemas, como parte de esa red mental donde se organizan las categorías que permiten denominar el mundo que nos rodea. A este respecto, es ilustrativo el ejemplo que presentábamos en el apartado 5.2. *Interlengua embleática*, donde una estudiante, ante la falta de vocabulario para expresar que una pareja había roto, inventó un nuevo emblema a partir de /juntos/, el cual había previamente aprendido, en lugar de recurrir a un léxico más simple dentro de ese campo semántico, por ejemplo, “no están juntos” o “no son novios ahora” (vocabulario que ya había estudiado). Es decir, en su lexicón mental había integrado el emblema dentro de la red asociativa relacionada con las nociones de las relaciones sentimentales, de manera que cuando se estaba tratando un contenido relacionado con ese tema, recurrió a su conocimiento embleático para suplir sus carencias léxicas y poder comunicarse. Esa transferencia creativa gestual podría asimilarse a lo que sucede en la creatividad léxica, sobre la cual Baralo (2001: 169) apunta que “es una estrategia común de los hablantes de LM y L2 ante un «problema léxico», esto es, ante una situación de uso en el que no disponen de la palabra o expresión adecuada en el léxico ya almacenado”. En nuestro ejemplo, en lugar de recurrir a la creación de una palabra nueva para resolver un problema léxico, creó un nuevo gesto a partir del que ya había almacenado en su conocimiento lingüístico.

En este sentido, Marconi (1997) sostiene que la estructura de la competencia léxica se constituye por dos aspectos básicos que interaccionan: el referencial y el inferencial. En el primero, el mundo que nos rodea se proyecta a través del léxico. De esta manera, las palabras, como formas verbales, pueden equipararse a los emblemas, como formas no verbales con las que también expresamos ideas y conceptos. En el segundo, el inferencial, aparecen actuaciones (como el hallazgo de sinónimos, paráfrasis, definiciones, etc.) que permiten establecer una red de conexiones entre palabras. A partir de esta perspectiva, podemos establecer que en el emblema creado a partir de /juntos/, la estudiante llevó a cabo una tarea de referencia a través de un proceso inferencial semántico para designar un

concepto dentro de la red paradigmática que había *tejido* en su lexicón mental, ya que, como sostiene Marconi (1997: 62), “(...) we use our inferential competence to carry out referential tasks when we lack direct referential competence”.

Siguiendo con esta presencia de los emblemas en el lexicón mental, es interesante reflexionar sobre qué implica conocer una palabra. A partir de los trabajos de varios autores, Gómez Molina (2004) compendia una serie de condiciones a este respecto:

(...) saber su denotación, tener suficiente información gramatical y funcional (...), reconocerla en su forma oral (pronunciación) y escrita (ortográfica), conocer cómo se relaciona con otras que podrían haber aparecido en su lugar (relaciones paradigmáticas), cómo se combina con otras (relaciones sintagmáticas), conocer sus registros y utilizarla de forma apropiada según la situación comunicativa, saber la información cultural que transmite y sus usos metafóricos, también si pertenece a alguna unidad fraseológica, recordarla y recurrir a ella cuando se necesite, etcétera. (Gómez Molina, 2004: 498)

De esta manera, podemos añadir que conocer una palabra o una unidad léxica también puede suponer conocer el emblema relacionado con ella y viceversa: conocer un emblema también será conocer las unidades léxicas asociadas a él. Es decir, dentro de un gesto emblemático se podrán establecer campos semánticos y relaciones paradigmáticas que permitan asociar los diferentes exponentes lingüísticos apropiados para su significado y uso. Por ejemplo, /blablablá/ podrá relacionarse con las unidades léxicas *hablar*, *parlotear*, *cotillear*, pero no con *dialogar* o *enunciar*. De ahí la importancia de desarrollar investigaciones que encuentren el núcleo semántico de los emblemas, ya que a partir de ellas se podrán establecer los campos semánticos y las redes paradigmáticas adecuadas que faciliten los estudios teóricos y las prácticas didácticas.

En relación con lo anterior, Gómez Molina (2004: 493), basándose en los principios de la lingüística cognitiva, subraya que la enseñanza del vocabulario debe integrarse dentro de secuencias donde se trabajen conjuntamente la estructura de las palabras, las relaciones paradigmáticas, las relaciones sintagmáticas y el valor discursivo. En este punto, podemos apuntar que en el aprendizaje de los emblemas debe ocurrir lo mismo, pues, como hemos apuntado en repetidas ocasiones, deben integrarse todos sus elementos constitutivos: su estructura, esto es, su forma; su significado y su uso, donde también se tiene en cuenta el valor discursivo; y los exponentes lingüísticos asociados, es decir, donde se establecen las relaciones paradigmáticas en torno a un núcleo semántico.

Siguiendo con las consideraciones del autor anterior, en el aprendizaje de las unidades léxicas se produce un proceso gradual que “pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación (por cualquiera de los dos procedimientos *top-down* o *botton-up*), utilización,

retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo, reutilización)” (Gómez Molina, 2004: 498). Si recordamos las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la CNV incluidas en el apartado 2.3. *Metodología didáctica*, posteriormente aplicadas en el diseño de nuestra instrucción, comprobamos que el aprendizaje de los emblemas también debe atravesar esa serie de estadios paralelos para lograr una adquisición.

En este sentido, podemos señalar que cuando se aprende un nuevo emblema de una L2/LE se llevan a cabo procesos similares a cuando se aprende una nueva palabra o unidad léxica. Si se trata de un dimorfo-sinónimo, a un mismo significado deberá dársele otra forma, como sucede, por ejemplo, cuando un anglohablante aprende la palabra *mesa* para hacer referencia a lo que él denomina *table*. Si se trata de un (cuasi)equimorfo-dimónimo, se tendrá que aprender que para la misma forma o una similar existe un significado diferente, como ocurre cuando un hispanohablante aprende las palabras *sensible* (forma verbal equivalente a un equimorfo) o *constipated* (equivalente a un cuasiequimorfo) en inglés o, al contrario, cuando un anglohablante aprende *sensible* o *constipado*. Si se trata de un (cuasi)equimorfo-sinónimo, solo se tendrá que transferir el conocimiento materno a la lengua extranjera, como sucede en *pizza* (parangonable a un equimorfo) o en *list-lista* (equivalente a un cuasiequimorfo) en inglés y español. Si se trata de un unimorfo, se deberá *emblematizar* un concepto que no posee una forma gestual específica en la lengua materna, como sucede en la palabra *toes* para un hispanohablante. Es decir, algunos conceptos están lexicalizados en una lengua de la misma manera que algunos conceptos están emblematizados en una lengua pero no en otra.

En ese proceso de aprendizaje, como ocurre en el aprendizaje del léxico, aparecerán errores en las diferentes dimensiones que conforman los emblemas. Como hemos analizado en el apartado 5.2.2. *Análisis descriptivo de la interlengua en la experimentación*, se producen errores en la forma, es decir, en la realización kinésica de los emblemas (en las repeticiones, en la velocidad, en las extremidades empleadas, etc.), equiparables a los errores fonológicos y gráficos de los elementos verbales. A propósito de lo anterior, recordamos que Poyatos relaciona la kinésica y la fonología y acuña los términos *acento kinésico extranjero* (Poyatos, 2017: 22) y *acento visual extranjero* (Poyatos, 2017: 44). También hemos observado errores en el significado y en el uso, igual que sucede cuando se está aprendiendo una nueva unidad léxica: es frecuente que antes de haber logrado su adquisición se asocien formas a significados incorrectos dentro del mismo conjunto de unidades léxicas que se están aprendiendo, así como es posible que se encuentren problemas pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos a la hora de usar esas unidades en la comunicación.

Por último, en relación con las similitudes entre el proceso de aprendizaje de los emblemas y el léxico, es interesante recordar los resultados obtenidos en el análisis de la autoevaluación de nuestra experimentación: aprender el significado de los gestos del español les ha resultado más fácil que aprender lo que denominábamos para los estudiantes *expresiones coloquiales*, es decir, las unidades léxicas asociadas a los emblemas trabajados en las clases. Sin embargo, tras la instrucción se sienten más capaces de utilizar en la conversación las expresiones coloquiales que los gestos. Estos resultados, junto con la conceptualización teórica expuesta en este apartado, invitan a la realización de futuras investigaciones para poder entender y explicar las conexiones entre el aprendizaje del léxico y el de los gestos emblemáticos o, desde una perspectiva diferente pero complementaria, qué relación se establece entre el desarrollo de la competencia léxica y la competencia kinésico-emblemática. No obstante, a pesar de no disponer de esos estudios todavía, todo lo planteado nos brinda una base desde donde comenzar a desarrollar nuestros procedimientos didácticos. A partir de ello, en los siguientes apartados presentamos una serie de consideraciones sobre la integración y nivelación de los emblemas, así como sobre las estrategias y recursos didácticos más adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **5.3.4. Integración y nivelación**

Siguiendo con las orientaciones recogidas en el capítulo 2. *La comunicación no verbal y los emblemas en el aula de ELE* sobre la metodología más apropiada para la enseñanza de la CNV, los emblemas deberán integrarse junto con el resto de elementos lingüístico-culturales y no en compartimentos estancos donde no se fomente su aprendizaje. Tras haber dejado constancia de la relación entre el componente léxico y el componente emblemático en el anterior apartado, parece acertado que los emblemas se enseñen junto con actividades para el aprendizaje del vocabulario, así como en actividades donde se trabaje la competencia intercultural, puesto que es importante recordar que los emblemas son gestos culturales: no son ambiguos dentro de un grupo y pueden variar de una cultura a otra.

Como sucede en el resto de signos no verbales, no existen unos estándares que nos faciliten la integración de los emblemas en las clases de los diferentes niveles de ELE (véase el apartado 2.1. *Enfoques curriculares*). No obstante, en el apartado 2.3. *Metodología didáctica* hemos dado cuenta de las propuestas de integración y nivelación de la CNV en las clases de L2/LE de algunos autores: los signos no verbales se deben enseñar a partir de la funcionalidad, la frecuencia de aparición y la dificultad (Cestero, 2017a), de fácil a difícil (Poyatos, 2017), de lo más general a lo más específico, de lo más simple a lo más complejo



y de lo más frecuente a lo menos frecuente (Méndez Guerrero, 2016) y se debe comenzar con los signos no verbales que sean semejantes en la lengua materna, lo cual servirá, por un lado, para que el estudiante sea consciente de las similitudes entre su lengua y la lengua meta y, por otro lado, para comunicarse no verbalmente ante la falta de recursos verbales en los niveles iniciales (Cabañas Martínez, 2005).

Puesto que no disponemos de ningún estudio de corpus que recoja la frecuencia de aparición de estos gestos, ese criterio no podrá servirnos como pauta para la integración. Tampoco contamos con ninguna investigación psicolingüística que mida qué emblemas son más difíciles de aprender en función de las lenguas maternas de los estudiantes, por ello, el grado de dificultad no puede tomarse como pauta niveladora. Sin embargo, en relación con lo que señala Cabañas Martínez (2005), los emblemas (cuasi)equimorfos-sinónimos, esto es, lo que son semejantes en la lengua materna tanto en significante como en significado y uso, serán más fáciles de aprender que el resto. Así, estamos de acuerdo en comenzar con esta categoría emblemática, ya que, además, servirá como actividad de sensibilización hacia los emblemas, es decir, hará que los estudiantes sean conscientes de su propio código emblemático y la funcionalidad del mismo. Ahora bien, esto solo podrá desarrollarse en aulas de ELE donde los alumnos compartan la misma lengua materna. Por ello, en clases lingüísticamente heterogéneas deberá aplicarse una instrucción diferenciada en este primer estadio, lo cual también servirá para después poner en común las reflexiones de cada grupo materno para que los estudiantes sean conscientes no solo de su propio código emblemático, sino también de la existencia de diferencias interculturales.

Tanto para los emblemas comunes a la lengua materna como para los que no lo son, en los niveles iniciales deberán asociarse con unidades léxicas más simples que en los subsecuentes intermedios y avanzados. Asimismo, es fundamental subrayar la necesidad de recuperar progresivamente los emblemas a lo largo de los diferentes niveles lingüísticos. Es decir, del mismo modo que sucede con los elementos verbales de la lengua, los emblemas aprendidos en los niveles iniciales deberán ser recordados y ampliados en los intermedios y avanzados. Como para el resto de signos no verbales, este proceso es muy importante en los emblemas, ya que debido a la falta de atención a la CNV en los materiales disponibles, es posible que los estudiantes posean una alta competencia de lenguaje verbal pero desconozcan por completo el componente emblemático. En función del nivel lingüístico, se presentarán los emblemas con unas unidades léxicas u otras, de manera que también puedan aprovecharse para recordar los exponentes lingüísticos conocidos en torno a su núcleo semántico. De esta manera, el emblema /loco/ podrá trabajarse junto con las unidades *estar*

*loco* o *volverse loco* en los niveles iniciales e ir progresivamente incorporando otras en los niveles siguientes, como, por ejemplo, *estar como una cabra*, *estar pirado* o *faltarle un tornillo a alguien*. Así, el trabajo con emblemas servirá también para establecer redes paradigmáticas en torno a campos semánticos. En otras palabras, además de las unidades léxicas sinónimas para denominar al gesto emblemático, se podrá seguir trabajando el componente léxico ampliando el vocabulario en torno a agrupaciones conceptuales y funcionales. Esto, además, podrá aprovecharse para trabajar la fraseología del español.

Basándonos en las orientaciones del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) y en nuestra experiencia docente, en la Tabla 78 presentamos un ejemplo de secuenciación fraseológica para /loco/. Lo clasificamos en los tres niveles generales de referencia (A, B y C) pero señalamos entre corchetes los casos donde el contenido gramatical y léxico aparece explícitamente en los subniveles del PCIC.

NIVELES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS
A	Estar loco, estar mal, no estar bien.
B	Estar loquísimo [B1], volverse loco [B2], estar como una cabra [B2], estar pirado, estar mal de la cabeza, no estar bien de la cabeza.
C	Faltarle un tornillo a alguien, írsele la olla a alguien, estar loco de atar, estar chiflado.

Tabla 78. Secuenciación fraseológica para el emblema /loco/

Además de la gradación de unidades fraseológicas, también se podrían nivelar los usos pragmáticos de los emblemas. En relación con lo anterior, para que el aprendizaje de estos gestos sea significativo e integrador, en los cursos de español general consideramos que lo más adecuado es que se incorporen dentro de unidades temáticas que muestren su funcionalidad y uso en la comunicación. Por ejemplo, /juntos/ y /cuernos/ podrían integrarse en una unidad dedicada a las relaciones sociales y sentimentales. Así, junto con los exponentes lingüísticos asociados a esos emblemas (*estar liados*, *estar juntos*, *tener algo*, *poner los cuernos*, *ser un cornudo*, *ser infiel*, etc.), se trabajarían otras unidades léxicas que pertenecieran a ese campo semántico, por ejemplo, *divorciarse*, *romper*, *casarse*, *salir con alguien*, *llevarse bien/mal*, *gustar*, *tener una cita*, etc. Como hemos comentado previamente, las diferentes unidades léxicas deberán escogerse en función del nivel de los estudiantes, de manera que los exponentes lingüísticos asociados a los emblemas, así como los pertenecientes a los campos semánticos donde esos exponentes se incluyen, se vayan ampliando progresivamente. Esto asegurará también la recuperación, práctica y refuerzo del contenido emblemático a lo largo de los diferentes niveles. Asimismo, este criterio de incorporar los emblemas teniendo en cuenta las líneas temáticas ayudará a integrar los

dentro de los contenidos de los manuales de español, puesto que la mayoría de ellos se organizan en torno a unidades temáticas. Ahora bien, si en algún momento de la unidad aparecieran emblemas que no pertenecen al campo semántico del léxico asociado, por ejemplo, en un material real como un vídeo, consideramos apropiado trabajarlos igualmente, ya que probablemente se despierte el interés de los estudiantes por descubrir su significado para poder entender el contenido del material.

Además del criterio temático, también se podrán trabajar agrupando el tipo de unidades léxicas, por ejemplo, un tipo muy productivo (por la iconicidad de muchos emblemas) son las unidades léxicas que contienen partes del cuerpo: *ser un caradura, ser un cabeza loca, estar hasta las narices, estar para chuparse los dedos o estar a pedir de boca, rugir las tripas, ser un codo, tener ojo*, etc. Por último, en el caso de que se tratara de un curso más específico de cultura o de CNV, no sería necesario organizar los emblemas por campos semánticos ni por tipo de unidades léxicas, sino que estos podrían ser los *protagonistas* y ejes vertebradores de las actividades, como ha sucedido en la instrucción de nuestra experimentación.

Para concluir este apartado de nivelación e integración, es importante tratar el asunto de la variación intracultural emblemática. Si bien en las clases de ELE que se den en un país específico parece más productivo que se trabajen principalmente los emblemas de ese lugar, puesto que son los que van a aparecer en la comunicación real con nativos, presentar las diferencias intraculturales en estos contextos también puede servir para mostrar la riqueza lingüística del español y preparar a los estudiantes para futuras experiencias interculturales. En el contexto de clases de ELE en países extranjeros, como es el caso de la instrucción desarrollada en este trabajo, presentar y trabajar la variedad intracultural será necesario: en EE.UU., los estudiantes pueden comunicarse con nativos de todos los países hispanohablantes.

Por ello, deberán explicarse y trabajarse las diferencias y similitudes emblemáticas partiendo de la taxonomía que hemos desarrollado en el apartado 1.2.4. *Aproximación contrastiva*, adaptando la terminología lingüística empleada en esta tesis a la realidad del aula. Así, los estudiantes deberán conocer que dentro del mundo hispanohablante existen, por ejemplo, los equimorfos-dimónimos<sup>108</sup> /mucho/ y /miedo/, los cuasiequimorfos-sinónimos /sí 1/ y /sí 2/, los dimorfos-sinónimos /agarrado/ y /codo/ y unimorfos como /a

---

<sup>108</sup> Es importante recalcar que en el aula no se debe usar esta terminología lingüística, sino que deberán emplearse circunloquios que sean comprendidos por los estudiantes. Por ejemplo, para los emblemas equimorfos-dimónimos: ‘gestos que tienen la misma forma pero que tienen un significado diferente’.

dos velas/. Además, también deberá prestarse atención a los equimorfos-sinónimos, puesto que aunque las dimensiones de la forma, el significado y el uso coincidan, es posible que haya diferencias en los exponentes lingüísticos: por ejemplo, en el emblema /hasta aquí/ tanto un español como un mexicano dirían *estoy hasta aquí*, *estoy harto* o *estoy hasta la coronilla*, pero en un español podría aparecer *estoy hasta la peineta* y un mexicano, en cambio, diría *estoy hasta la madre*.

### **5.3.5. Progresión didáctica y tipos de actividades**

El propósito de este apartado es aplicar y adaptar al proceso de enseñanza-aprendizaje de los emblemas las indicaciones que recogíamos en el apartado 2.3 *Metodología didáctica* del capítulo 2 sobre la progresión didáctica y los tipos de actividades más apropiados para la CNV. Para ello, resumimos de nuevo las orientaciones de Cestero (2004, 2017a), quien señala que la metodología más adecuada es la comunicativa. Esta autora sugiere una progresión didáctica en cuatro fases: en primer lugar, la presentación de los signos no verbales explícita o implícitamente y atendiendo a la forma de producción y a la función comunicativa; en segundo lugar, actividades de práctica cerradas y dirigidas por el profesor para aprender los signos no verbales que se han presentado anteriormente; en tercer lugar, actividades de refuerzo del aprendizaje semicerradas y dirigidas; y en cuarto y último lugar, actividades semidirigidas y abiertas donde los signos no verbales se utilicen en interacciones, en la medida de lo posible, naturales y espontáneas. Además de las anteriores, en el apartado 2.4. *La evaluación* hemos subrayado la necesidad de añadir para finalizar actividades de evaluación donde se pueda comprobar y medir el aprendizaje de los signos no verbales en los estudiantes. A continuación, profundizamos en las cuatro primeras etapas, ya que las actividades de evaluación serán tratadas en el próximo apartado 5.4. *Evaluación*.

La primera fase de presentación será donde los estudiantes se familiaricen con las cuatro dimensiones que conforman el emblema: forma, significado, exponentes lingüísticos y uso. Como apunta Cestero (2004), esta puede realizarse a través de materiales reales como películas o vídeos, así como mediante demostraciones del profesor. Recordamos que Corbett y Moore (1981) también sugieren mostrar la CNV en diálogos escritos. En los emblemas, esto podría llevarse a cabo mediante textos donde aparezcan unidades léxicas asociadas a ellos, de manera que en lugar de comenzar por el emblema se empiece por el vocabulario. Este tipo de presentación será especialmente útil como sensibilización emblemática, ya que si se incluyeran en el texto unidades léxicas con emblemas

equimorfos-sinónimos<sup>109</sup> de la L2/LE y la lengua materna, se podría comenzar preguntando a los estudiantes si conocen algún gesto para alguna de las expresiones del texto. Incluso en ese tipo de actividad se podría empezar a trabajar con las diferencias interculturales añadiendo en el texto unidades que posean en la lengua materna dimorfos-sinónimos, unimorfos, equimorfos-dinónimos, etc. De esta manera, podría compararse la interpretación gestual del texto en una primera fase sin haber comenzado la instrucción emblemática, es decir, bajo el código gestual materno, y en una fase posterior tras haber aprendido el código emblemático español y las diferencias con su lengua materna.

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

Retomando la modalidad de la presentación, los materiales pueden mostrar los emblemas en contexto o aisladamente. Para ambos tipos, los vídeos parecen el formato más apropiado, ya que en ellos se pueden observar las diferentes cualidades parakinésicas (velocidad, número de repeticiones, orientación del movimiento, etc.). A propósito de lo anterior, conviene recordar que las imágenes donde aparezca la parte central del emblema también pueden ser muy representativas, puesto que en ellas el gesto generalmente no pierde su nivel referencial. Sin embargo, no es posible observar el número de repeticiones o la velocidad del movimiento, por lo que deberían ir acompañadas de la representación del profesor. Por lo tanto, las fotografías o ilustraciones no servirían aisladamente en una primera fase de presentación, pero sí en las fases posteriores como recurso para practicar la identificación, una vez los estudiantes ya hayan aprendido las cualidades parakinésicas de cada gestos emblemático. En cuanto a la presentación audiovisual aislada o en contexto, ambas deberían

---

<sup>109</sup> Los llamados *comunes* en nuestra experimentación, donde hemos observado que eran activados automáticamente por los participantes en las pruebas 2, 3 y 4.

combinarse, ya que las dos presentan ventajas y desventajas: la presentación aislada no puede dar información sobre el uso del emblema, si bien es donde mejor se pueden observar las cualidades parakinésicas al carecer de otro tipo de distractores, en otras palabras, los estudiantes solo tienen que prestar atención a la forma del emblema (y a las unidades léxicas si se incluyeran). Por el contrario, la presentación en contexto permite que se observe un uso real de estos gestos en la comunicación, de manera que se puede extraer información discursiva, pragmática y sociolingüística. Sin embargo, la interpretación y la captación de las cualidades parakinésicas será más difícil que en la presentación aislada, puesto que los estudiantes deberán prestar atención a otro tipo de elementos: los elementos verbales en torno a la conversación, los interlocutores, el tema, el ruido y las imágenes de fondo, etc.

Los vídeos donde aparecen emblemas en contexto pueden ser, por un lado, materiales reales. A continuación presentamos una lista de varios géneros visuales con ejemplos donde se incluyen gestos emblemáticos:

- Películas: por ejemplo, en la *Ahora o nunca* (2015, Ramos y Ripoll) se puede observar /caradura/ (0:53:00), en *Lusers* (Alcántara y Rodríguez, 2015) aparece /miedo/ (1:24:00) y en *La Jaula de Oro* (Alvarado y Quemada-Díez, 2013) encontramos /matar/ (0:17:42), /hambre/ (0:18:53) y /comer/ (0:18:55).
- *Sketches*: como uno de los que se incluye en la actividad 10 del módulo III (Gordeazábal, 2007) en la instrucción de nuestra experimentación, donde aparecen /matar/ (0:16) y /cuernos/ (1: 13) [<https://goo.gl/a1Nhhy>].
- Entrevistas: por ejemplo, la cantante India Martínez (*Elle España*, 2017) realiza /irse/ (2:35) en una entrevista sobre su música [<https://goo.gl/DmvY3a>].
- Galas televisivas: en la gala de la presentación de los Goya 2018 (RTVE, 2018) el actor Brays Efe realiza /delgado/ (4:46) [<https://goo.gl/6wAbjy>].
- Programas: por ejemplo, en el programa de *Los 40 Vodafone Yu* (Garrido y Montalbán, 2018) aparece /mucho/ en dos ocasiones (2:17 y 4:33) [<https://goo.gl/grxrhx>].
- *Videoclips* de canciones: en la canción-parodia “Mangando” de los Morancos (Cadaval y Cadaval, 2015) aparecen /robar/, /a dos velas/, /caradura/, /dinero/, /comer/, /no/ y /nada/ [<https://goo.gl/BEjTCu>].
- Reportajes: como en el siguiente sobre el sistema de salud español (Montesinos, 2018), donde aparece /matar/ (32:55) [<https://goo.gl/fhzRqe>].

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

Estos materiales audiovisuales reales pueden aprovecharse para presentar los emblemas que aparecen en ellos, como el caso de /caradura/ en la película *Ahora o nunca*, pero también para trabajar emblemas en torno a la unidad temática donde se enmarquen, por ejemplo, en la película anterior (cuyo argumento se basa en los problemas que se suceden en torno a la celebración de una boda) podrían trabajarse /cuernos/ y /juntos/.

Por otro lado, también se pueden desarrollar materiales adaptados al nivel y a las necesidades de cada grupo de estudiantes. Como ejemplo, pueden consultarse los siguientes vídeos creados por esta doctoranda para sus clases de español inicial I (*Spanish 101*) para presentar la diferencia intracultural entre /miedo/ y /mucho/ [<https://goo.gl/nH2xTW>] y para presentar y trabajar emblemas dentro del campo semántico del dinero, donde también se incluye una diferencia intracultural [<https://goo.gl/HrvxiX>]; y en las clases de español inicial II (*Spanish 102*) para presentar, dentro de la unidad temática de las relaciones, los emblemas /juntos/ y /cuernos/ [<https://goo.gl/d8mzjM>] y para trabajar diferentes emblemas en torno al tema de la comida y los restaurantes [<https://goo.gl/Qzzgfh>].

A propósito de los vídeos anteriores, deberán emplearse materiales donde se incluyan las diferencias inter e intraculturales. Para ello, podrán utilizarse ejemplos de malentendidos culturales causados por diferencias emblemáticas. En estos malentendidos podrán incorporarse otros elementos culturales, de manera que se creen materiales donde se preste atención a diferentes culturemas al mismo tiempo, como se ha desarrollado en las actividades 11 y 12 del módulo I en la instrucción de nuestra experimentación. A este respecto, si en una misma actividad se presentaran diferentes elementos culturales, es conveniente que el profesor guíe adecuadamente a los estudiantes, ya que es posible que muchos elementos pasen desapercibidos y resulte inabarcable o abrumador para ellos.

Las actividades de la segunda fase, es decir, de práctica cerrada y dirigida, y de la tercera fase, esto es, de refuerzo semicerrado y dirigido, pueden dividirse en dos tipos de destrezas: identificación y producción. A partir de las propuestas que hemos recogido en el apartado 2.3.2. *Progresión didáctica y modelos de actividades* del capítulo 2, ofrecemos a continuación una serie de actividades para la práctica y refuerzo de los gestos emblemáticos. Además de clasificarlas por destrezas, también tenemos en cuenta si los emblemas aparecen aisladamente o en contexto.

- Actividades de identificación
  - Identificación aislada:
    - Relacionar emblemas que aparezcan en vídeo aisladamente, que realice el profesor o que se muestren en fotografías e ilustraciones de la parte central, con su significado o exponentes lingüísticos, los cuales se pueden ofrecer en una selección múltiple o en un banco de palabras (practica cerrada).
    - Escribir el significado y/o los exponentes lingüísticos de gestos emblemáticos que aparezcan aisladamente en un vídeo, que sean realizados por el profesor o que se muestren en fotografías o ilustraciones (práctica semicerrada).
  - Identificación en contexto:
    - Ordenar partes de un texto que describan el argumento de imágenes (con o sin movimiento, es decir, en pequeños vídeos o en fotogramas) donde aparecen emblemas (cerrada).
    - Crear textos para fotogramas o ilustraciones donde aparecen emblemas (semicerrada).
    - Crear textos para vídeos sin sonido o con mucho ruido de fondo donde aparecen emblemas (semicerrada).
    - Visualizar un vídeo sin sonido donde aparecen gestos e imaginar el contenido del mismo (semicerrada) o escoger entre uno de los contenidos que se ofrecen (cerrada).
    - Visualizar un vídeo con sonido y asociar los emblemas con significados y exponentes lingüísticos (cerrada o semicerrada).
    - Visualizar un vídeo con sonido e identificar si el uso del gesto es correcto (errores pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos) (cerrada o semicerrada).
    - Adivinar la nacionalidad de los personajes de un vídeo solo por sus emblemas.
- Actividades de producción
  - Producción aislada:
    - Producir los gestos emblemáticos de manera guiada y aislada directamente después de la presentación para que el profesor pueda



observar las dificultades de los estudiantes en la reproducción de las cualidades parakinésicas.

- *Charades*<sup>110</sup> gestual, la cual también sirve de identificación para el resto de estudiantes.
  - Tabú<sup>111</sup> gestual, donde la palabra buscada en lugar de ser una palabra o unidad léxica sea un emblema.
  - Juegos como la oca donde en cada casilla se deba producir un emblema diferente.
- Producción en contexto I:
    - Crear textos donde haya unidades léxicas con emblemas para reproducirlos kinésicamente.
    - Rellenar huecos de un texto pero en lugar de utilizar la unidad léxica utilizar el gesto (como sucede en la actividad 6 del módulo I en nuestra instrucción).
    - Representar diálogos utilizando solo gestos, donde aparezcan unidades léxicas asociadas con emblemas.
    - Crear un diccionario kinésico donde los estudiantes se graben a sí mismos realizando los emblemas e incluyan información sobre su uso en la conversación. Profundizamos en este diccionario en el apartado 5.3.6.1. *Estrategias cognitivas*.
  - Producción en contexto II:
    - Dramatizaciones, *role-plays* semicerrados donde se guíe a los estudiantes para que utilicen una serie de unidades léxicas y emblemas.
    - Recrear o parodiar vídeos donde aparecen gestos emblemáticos (como en la actividad 10 del módulo III en la instrucción).

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

---

<sup>110</sup> En el juego de *charades* se deben adivinar palabras o frases a partir de la mímica de los compañeros.

<sup>111</sup> El juego del tabú consiste en adivinar una palabra a través de la descripción de un compañero, quien no puede utilizar una serie de términos *tabú* o *prohibidos* en su descripción.

de gran utilidad una producción aislada donde los estudiantes tuvieran que visualizar los emblemas y grabarse a sí mismos reproduciéndolos. De esta manera, podrían comparar la producción nativa y su producción extranjera en una visualización conjunta posterior. Además, este ejercicio serviría también para ayudar al profesor a detectar el posible acento kinésico extranjero. Tras la revisión de la tarea de los estudiantes, el docente podría indicar a cada alumno dónde necesita más práctica y por qué, de manera que pudieran incidir en sus errores de control kinésico. Estas grabaciones podrían formar parte de un diccionario kinésico que incluimos como estrategia de aprendizaje del próximo apartado.

En cuarto y último lugar, Cestero (2017a: 1113) propone actividades semidirigidas y abiertas para conseguir la adquisición donde los signos no verbales se utilicen en interacciones, en la medida de lo posible, naturales y espontáneas. En este estadio, además de dramatizaciones y *role-plays*, sugerimos tareas conectadas con la realidad de la lengua como la que incluimos como tarea final de nuestra instrucción: en ella los estudiantes deben subir un vídeo a *youtube* donde expliquen las diferencias culturales entre España y EE.UU. como parte de una campaña publicitaria, incluyendo emblemas e integrando la CNV con el resto de elementos de la lengua. Además, los estudiantes podrían presentarse al concurso *Spanish in a day*, organizado por *Con C de Cine* y dirigido a estudiantes de español de todo el mundo<sup>112</sup>. Para participar, se debe grabar un vídeo donde aparezcan situaciones interculturales, se incluyan reflexiones conscientes y críticas, y se demuestre la superación de estereotipos. Por ello, la CNV y los emblemas serían un excelente ejemplo como tema en el que basar el vídeo.

### **5.3.6. Estrategias de aprendizaje**

En el proceso de aprendizaje de los gestos emblemáticos, los estudiantes deberán activar una serie de operaciones mentales que les permitan superar los diferentes estadios de aprendizaje, resolver los problemas con los que se encuentren en cada uno de ellos y alcanzar los nuevos objetivos que se propongan. A partir de las fuentes recogidas en el apartado 2.2.4. *Competencia estratégica* y las reflexiones expuestas a lo largo de este capítulo, presentamos a continuación una serie de estrategias para facilitar y maximizar el aprendizaje de estos gestos. Con el fin de obtener una visión organizada del conjunto, las clasificamos basándonos en las categorías funcionales cognitivas, metacognitivas, sociales y

---

<sup>112</sup> Para más información sobre este concurso, pueden consultarse los siguientes enlaces: <http://spanishinaday.com/> y <http://www.concedecine.com/>.

afectivas. No obstante, debe tenerse en cuenta que en ocasiones una misma estrategia puede pertenecer a diferentes categorías (Nogueroles López y Blanco Canales, 2018).

En este punto es importante aclarar dos cuestiones: por un lado, para el cometido de este apartado nos enfocamos en las estrategias aplicables a ELE, por lo que si se dirigieran a estudiantes de ELH, deberían modificarse de acuerdo con las necesidades y características afectivas de este tipo de alumnos. Por otro lado, las estrategias que se ofrecen no constituyen una lista única y posible, sino que para cada estudiante deberán adaptarse y/o ampliarse en función de sus necesidades y el estadio de aprendizaje donde se encuentre. Por ello, la función principal de este apartado no es imponer unas estrategias apropiadas para el aprendizaje de los emblemas, sino ofrecer una guía revisable y modificable que contribuya en ese proceso.

#### ***5.3.6.1. Estrategias cognitivas***

Las estrategias cognitivas “operan directamente sobre los datos recibidos y conllevan la puesta en práctica de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información” (Fernández López, 2004: 426). En ellas participan la conciencia, la percepción, el razonamiento y la conceptualización de los procesos que los estudiantes desarrollan en el aprendizaje de la L2/LE y en la activación de los conocimientos previos que poseen (Cohen, 2011: 19). A continuación presentamos algunas estrategias cognitivas para el aprendizaje de los emblemas:

- ✓ Tras la visualización de vídeos donde aparezcan gestos emblemáticos en la comunicación, formular hipótesis sobre su significado a través de la información recibida por el contexto. También se podrán formular hipótesis a través de la iconicidad de la realización kinésica: por ejemplo, en /a dos velas/ intervienen dos dedos, en /juntos/ dos dedos se unen o en /beber/ y /comer/ la mano se dirige a la boca.
- ✓ En relación con la anterior, deducir el significado de los emblemas a partir del contexto: situación comunicativa, tema de la conversación, unidades léxicas asociadas, etc.
- ✓ Pedir aclaraciones o explicaciones al profesor si no se entiende alguna de las dimensiones del gesto, indicar que no se ha entendido algo, solicitar ayuda al profesor o a los compañeros y pedir la confirmación en caso de duda.

- ✓ Prestar atención a las cuatro dimensiones del emblema: forma, significado, exponentes lingüísticos y uso.
- ✓ Retomar las unidades léxicas conocidas o aprendidas previamente para un gesto y establecer redes paradigmáticas que contribuyan también a su competencia léxica.
- ✓ Utilizar el conocimiento y las experiencias previas para hacer deducciones de significados, siempre y cuando se tenga en cuenta que aunque algunos emblemas poseen una codificación icónica, en otros es arbitraria.
- ✓ Definir con sus propias palabras el significado y el uso de los emblemas aprendidos anteriormente y de la lengua materna. En el caso de grupos de alumnos de diferentes lenguas maternas, explicar el significado y uso de los emblemas nativos a sus compañeros para fomentar la sensibilización hacia la propia CNV y a las diferencias interculturales.
- ✓ Practicar individualmente, frente al espejo o autograbándose, la realización kinésica de los emblemas.
- ✓ Recurrir a diccionarios kinésicos para buscar información sobre el significado, el uso o los exponentes lingüísticos asociados a un emblema. En este punto es importante la ayuda y guía del profesor para manejar y entender los diccionarios gestuales. Para facilitar el proceso, el docente puede señalar directamente dónde se encuentran los gestos trabajados en los diccionarios kinésicos que considere apropiados (véase el subapartado 1.3.2.2. *Frecuencia en los inventarios kinésicos* del capítulo 1 para consultar los repertorios kinésicos disponibles).
- ✓ Crear su propio diccionario kinésico en formato digital donde los estudiantes se graben a sí mismos, incluyan enlaces de vídeos donde aparezcan los emblemas (proporcionados por el profesor o encontrados por sí mismos), incorporen las unidades léxicas asociadas a los gestos emblemáticos, anoten información pragmática, discursiva y sociolingüística sobre su uso, establezcan comparaciones con la lengua materna, etc. La organización de los emblemas deberá ser escogida por el estudiante dependiendo de sus preferencias o necesidades: por campo semántico, por orden alfabético del núcleo semántico, por extremidades empleadas,

por orden de aparición en el curso, por tipo de emblema respecto a la lengua materna u otras L2/LE que conozcan, etc. La idea es que amplíen progresivamente este repertorio tanto cuantitativamente, es decir, en número de gestos, como cualitativamente, esto es, en exponentes lingüísticos asociados a cada emblema, en recursos donde se pueden visualizar estos gestos, etc.

- ✓ Revisar su diccionario kinésico y las actividades de clase periódicamente para reforzar su aprendizaje y la fijación a largo plazo.
- ✓ Tratar de utilizar, en la medida de lo posible, los emblemas en la comunicación: ya sea fuera del aula con nativos u otros estudiantes de español, ya sea en interacciones en la clase, las cuales no tienen por qué ser específicas para trabajar los emblemas o la CNV, sino que pueden utilizarse como parte adquirida de la lengua española para comunicarse.
- ✓ Utilizar los gestos emblemáticos como estrategia comunicativa ante las dificultades verbales o de sonido (por ejemplo, si hay mucho ruido o se debe permanecer en silencio).
- ✓ Bajo la experiencia de esta doctoranda viviendo en un contexto internacional, las conversaciones donde se comparan gestos de diferentes culturas siempre despiertan interés y motivación entre los interlocutores. Por ello, los estudiantes pueden hacer partícipes a sus compañeros, amigos y familiares (sin necesidad de que sean hispanohablantes o estudiantes de español) de qué emblemas han aprendido y cuáles son las diferencias con la lengua materna y otras L2/LE. Esta práctica no solo les hará repasar y transmitir el contenido cultural emblemático aprendido en el aula, sino que además les situará como *expertos* interculturales, lo cual también puede considerarse como estrategia afectiva.

#### **5.3.6.2. Estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, donde se incluyen actividades de preparación y autoevaluación (Cohen, 2011: 19). Estas estrategias ayudan al estudiante a tener el control del proceso, ser el protagonista del aprendizaje y asumir su responsabilidad desempeñando un papel activo. Seguidamente presentamos algunas estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los emblemas:

- ✓ Reconocer la importancia de la CNV y los emblemas del español para comunicarse efectivamente en la lengua, así como conocer la propia CNV materna para poder entender y evitar posibles malentendidos interculturales. Debido a la relación entre los malentendidos culturales y las actitudes y emociones hacia la lengua y cultura extranjera, esta estrategia también puede clasificarse como afectiva.
- ✓ Verificar y corregir las hipótesis que se habían planteado sobre el significado, uso y exponentes lingüísticos asociados a los gestos para reflexionar sobre los procesos y las etapas de su aprendizaje.
- ✓ Partir de los conocimientos y experiencias emblemáticas previas, activarlos y construir sobre ellos los nuevos contenidos aprendidos.
- ✓ Identificar las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los diferentes objetivos para la identificación y la producción de emblemas.
- ✓ Identificar las dificultades en el aprendizaje de los emblemas y reflexionar sobre las causas y las dimensiones donde se enmarcan (en la forma, en el significado, en los exponentes lingüísticos o en el uso).
- ✓ Reconocer el tipo de gesto emblemático que se está aprendiendo en contraste con la lengua materna u otras lenguas extranjeras para ser conscientes de los posibles errores dependiendo de su naturaleza.
- ✓ Aceptar el error como algo normal en el proceso de adquisición de los emblemas y reflexionar sobre la tipología y causas de los errores que aparezcan en el proceso de aprendizaje. Es decir, controlar los propios errores: para ello, se puede los estudiantes pueden elaborar un cuaderno donde se anote el tipo de error, se fijen metas y se indique la forma de superación.
- ✓ Tras una unidad, secuencia didáctica o curso, reflexionar sobre lo aprendido y sobre el nivel de capacidad adquirido en las habilidades emblemáticas, no verbales y culturales desarrolladas a lo largo de las clases.
- ✓ Reconocer los objetivos de las diferentes actividades planteadas por el profesor para sacar el máximo rendimiento de ellas.

- ✓ Expresar al profesor y a los compañeros los propios intereses y necesidades de aprendizaje en relación con los emblemas y la CNV.

### 5.3.6.3. *Estrategias sociales*

Las estrategias sociales implican la interacción, colaboración y cooperación con hablantes nativos y no nativos para el desarrollo de las tareas y la comunicación (Cohen, 2011: 19). Estas estrategias también incluyen la negociación, la empatía y el entendimiento interpersonal. A continuación presentamos una serie de estrategias sociales para el aprendizaje de los gestos emblemáticos:

- ✓ Estimular la capacidad de negociación de significados y usos de los emblemas con los compañeros.
- ✓ Estimular la capacidad de negociación en la resolución de malentendidos culturales fruto de la CNV y los emblemas: en el proceso de reflexión de las posibles fórmulas y recursos para resolver este tipo de malentendidos, los estudiantes pueden negociar con sus compañeros sobre las maneras más adecuadas para conseguir los objetivos, interactuando entre ellos y transmitiendo experiencias previas. Así, pueden reflexionar sobre posibles malentendidos en los que se pueden ver inmersos en el futuro, proponer estrategias de prevención y debatir las mejores soluciones posibles para resolverlos en el caso de que se produzcan. Es decir, los alumnos comentan sus experiencias, discuten sobre cómo resolvieron malentendidos pasados y entre todos construyen soluciones y estrategias ante malentendidos culturales.
- ✓ En relación con lo anterior, colaborar y cooperar en las actividades, de manera que todos los miembros de un grupo o pareja sean importantes para el desarrollo satisfactorio de la tarea.
- ✓ Promover la creación de lazos afectivos entre los individuos usando la lengua.
- ✓ Situar al alumno en un contexto real de comunicación para que pueda enfrentarse a situaciones similares en la comunicación intercultural.
- ✓ Empatizar con las personas fuera y dentro del aula: desarrollar el entendimiento cultural y ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás.

#### **5.3.6.4. Estrategias afectivas**

Estas estrategias ayudan a regular las emociones, la motivación y las actitudes (Cohen, 2011: 19). Colaboran en la regulación de la ansiedad, en la estima y en la confianza sobre las capacidades de uno mismo. También contribuyen al control de las emociones y fomentan las actitudes positivas hacia la lengua y cultura extranjera dentro y fuera del aula. Seguidamente recogemos algunas estrategias afectivas para el aprendizaje de los emblemas:

- ✓ Estimular la confianza en la capacidad para aprender los gestos emblemáticos y el resto de signos no verbales.
- ✓ Relacionar el aprendizaje con la propia experiencia vital, es decir, personificarlo para que responda a las necesidades.
- ✓ Tener una actitud positiva de éxito para la comprensión y producción de mensajes donde intervienen emblemas.
- ✓ Tener seguridad a la hora de utilizar emblemas para comunicarse con los compañeros y con hablantes nativos de la lengua.
- ✓ No desanimarse ante las dificultades y reducir la ansiedad a la hora de utilizar emblemas en español entendiendo que los errores no son un fracaso sino que son comunes y necesarios para aprender.
- ✓ Reconocer que cada estudiante tiene diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias, conocer los propios y sacar el máximo partido de ellos en el aprendizaje de los emblemas y los signos no verbales. Esta estrategia puede clasificarse como afectiva por el componente motivacional de aprender en función de las características propias, pero también como metacognitiva, puesto que el estudiante es consciente de sus características de aprendizaje.
- ✓ Apreciar las diferencias culturales como riqueza y no como obstáculo.
- ✓ Reconocer la importancia de ser capaz de conocer los diferentes signos no verbales del español como medio para satisfacer las necesidades de comunicación y como forma de entendimiento entre las personas.



## 5.4. Evaluación

El objetivo de este apartado es reflexionar sobre cómo evaluar los gestos emblemáticos en ELE. A este respecto, es importante distinguir entre los conceptos de evaluación y nivelación. Para el propósito de este trabajo, la evaluación la concebimos como las técnicas e instrumentos para medir el aprendizaje, mientras que la nivelación la entendemos como el procedimiento para situar el nivel lingüístico de los estudiantes de acuerdo a unos estándares curriculares establecidos (por ejemplo, los niveles de referencia en el MCRE: A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Para poder llevar a cabo una nivelación rigurosa, es preciso contar con unos estándares claramente definidos y desarrollados, algo que, como ya hemos dado cuenta en el apartado 2.1. *Enfoques curriculares* del capítulo 2, no existe actualmente para los emblemas. Debido al alcance de esta tesis, no es posible elaborar esos estándares ni el proceso de nivelación consecuente, por lo que en este apartado nos centraremos en el primer concepto: la evaluación del aprendizaje de los gestos emblemáticos en ELE. Para ello, exponemos una breve clasificación de diferentes tipos de evaluación para medir y valorar el aprendizaje de los emblemas y, a partir de unas observaciones reflexivas sobre las pruebas del pretest y el postest de nuestra experimentación, ofrecemos una serie de recomendaciones para crear pruebas e instrumentos para evaluar estos gestos en ELE.

### 5.4.1. Tipos de evaluación

En el apartado 2.4.3. *Tipos de evaluación* recogíamos los tipos de evaluación establecidos por el MCRE (2002: 183-193) que considerábamos más pertinentes para la evaluación de la CNV. A partir de esa clasificación, presentamos a continuación una reagrupación en cuatro categorías de técnicas para evaluar los emblemas. Es importante tener en cuenta que los diferentes tipos no son excluyentes, esto quiere decir que se relacionan entre sí de manera complementaria. Por ello, deberán reorganizarse en función del grupo de estudiantes, el estadio del curso y los contenidos que se trabajen.

#### 5.4.1.1. Según el nivel de ejecución o los elementos considerados para la evaluación

La evaluación puede concebirse desde un punto de vista global u holístico, donde se produce una valoración sintética de un conjunto, y desde una perspectiva analítica, donde se valoran aspectos específicos por separado. Para los gestos emblemáticos, esta distinción puede aplicarse de dos maneras:

- En la primera, los emblemas se podrán evaluar, por un lado, en una evaluación global como parte del conjunto de elementos lingüístico-culturales, es decir, dentro de las diferentes competencias lingüísticas y generales: por ejemplo, las competencias sociolingüística y pragmática (en relación con el uso adecuado de los emblemas en función del contexto comunicativo, la situación o los interlocutores), la competencia lingüística (específicamente junto con la competencia léxica), la competencia intercultural (en relación con el conocimiento de las diferencias inter e intraculturales, la resolución de malentendidos culturales provocados por emblemas, la capacidad de reflexionar sobre su propio código emblemático, etc.) o la competencia estratégica (por ejemplo, en el uso de gestos emblemáticos ante las dificultades verbales). Por otro lado, el aprendizaje de los emblemas podrá evaluarse aisladamente, esto es, sin tener en cuenta el resto de elementos de la lengua y la cultura que intervienen en la realización de la tarea que se evalúa.
- En la segunda, los emblemas pueden evaluarse globalmente si se tienen en cuenta todos los elementos que intervienen en su naturaleza o analíticamente si se consideran las diferentes dimensiones: la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos. A estos efectos, en el apartado 5.4.2.3. *Modelos de rúbricas de evaluación* propondremos una rúbrica que podrá tomarse para evaluar la producción de los emblemas global y analíticamente.

#### ***5.4.1.2. Según las habilidades y destrezas implicadas en las tareas de evaluación***

En el subapartado 2.4.3. *Tipos de evaluación* distinguíamos entre evaluación de la actuación y evaluación de los conocimientos. Recordamos que la evaluación de la actuación se basa en una muestra lingüística del alumno por medio de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos se lleva a cabo a través de preguntas que evidencian el grado de conocimiento y control lingüístico. Esta distinción nos lleva a considerar el tipo de habilidades emblemáticas que se pueden evaluar a partir de la clasificación de la CCI: las habilidades cognitivas, las habilidades comportamentales y las habilidades afectivas. De esta manera, las comportamentales deberán evaluarse a través de la actuación, mientras que las habilidades cognitivas se relacionan con la evaluación del conocimiento. A la dicotomía actuación-conocimiento deberemos añadir un tercer tipo que encaje con la evaluación de las habilidades afectivas, así, podríamos considerar la clasificación de actuación-conocimiento-control afectivo. Asimismo, es importante tener en cuenta que el conocimiento emblemático

también podrá evaluarse indirectamente en la actuación, puesto que para usar correctamente un emblema se necesitará un conocimiento previo.

En relación con las diferentes habilidades, podemos mencionar las destrezas que se evalúan. Debido a la naturaleza de los emblemas, lo más lógico es que se evalúen en las destrezas orales, específicamente, en la comprensión audiovisual y visual, en la exposición e interacción oral y en la mediación oral. Las anteriores pueden sintetizarse en evaluación de la producción y evaluación de la identificación. Profundizamos posteriormente en esta distinción en el subapartado *5.4.2.1. Reflexiones sobre las pruebas del pretest y el postest* de este apartado.

#### ***5.4.1.3. Según el momento de evaluación***

La temporalidad de la evaluación puede concebirse desde dos perspectivas complementarias: por un lado, la dicotomía de evaluación continua-en un momento concreto y, por otro lado, la evaluación formativa-sumativa. Recordamos que la evaluación continua recoge diferentes actuaciones, trabajos o tareas realizadas a lo largo de todo un curso, mientras que la evaluación en un momento concreto se realiza en un lugar y día puntual y suele tener forma de examen o prueba. La evaluación formativa consiste en un proceso continuo de evaluación de elementos no cuantificables y en la cual la retroalimentación por parte del profesor resulta imprescindible, mientras que la sumativa es el aprovechamiento final del curso que se refleja en una calificación. De esta manera, la formativa es un tipo de evaluación continua mientras que la sumativa se produce en un momento concreto.

Las habilidades cognitivas y comportamentales de los emblemas pueden evaluarse de ambas formas, es decir, no solo atendiendo a un producto final sino también prestando atención a las diferentes tareas desarrolladas para su aprendizaje. Es conveniente que no solo se evalúen en un momento concreto, el cual se asocia generalmente al final de la instrucción, sino que también se produzcan otras ocasiones a lo largo del proceso para que tanto los estudiantes como el profesor puedan medir y valorar el desarrollo del aprendizaje y, consecuentemente, se puedan diseñar diferentes actividades en función de los resultados de esas evaluaciones. Asimismo, la evaluación continua y sumativa permitirá observar la interlengua emblemática, de manera que partir de este tipo de evaluación se podrán observar las dificultades de los estudiantes y las diferentes etapas de su aprendizaje. Además, como hemos explicado en el apartado *5.3.1. Instrucción diferenciada* de este

capítulo, también es conveniente realizar una pre-evaluación, antes de comenzar la instrucción, que sirva como diagnóstico y guíe las prácticas didácticas.

Las habilidades afectivas, por último, siguiendo las orientaciones de Lussier et al. (2007: 30) para la evaluación de la CCI, es recomendable que se evalúen de manera continua y formativa en lugar de sumativamente. Igual que para las habilidades cognitivas y comportamentales, la pre-evaluación puede ofrecer mucha información acerca de las emociones y actitudes hacia el componente emblemático del que los estudiantes parten antes de comenzar el proceso de aprendizaje.

#### ***5.4.1.4. Según el agente o responsable de la evaluación***

En último lugar, tenemos en cuenta quién lleva a cabo la evaluación, donde se pueden concebir dos opciones: por un lado, la evaluación puede realizarse por una persona diferente a quien desempeña la tarea evaluada, es decir, el evaluador puede ser el profesor, el examinador, el investigador o, incluso, los compañeros de aula; por otro lado, se puede producir la autoevaluación, esto es, la misma persona que realiza la tarea valora su propio dominio y aprendizaje. Lo más frecuente en los cursos de ELE es que sea el profesor quien evalúe, puesto que es quien dispone de las herramientas y la formación necesaria para medir rigurosamente el aprendizaje. No obstante, la evaluación por parte de los compañeros y la autoevaluación son alternativas muy útiles que pueden contribuir muy satisfactoriamente al proceso. A continuación comentamos algunas características y beneficios de ambas en el caso de los emblemas:

- La autoevaluación puede aplicarse a todas las habilidades emblemáticas, si bien desempeñará un papel clave en las afectivas, así como en la conciencia intercultural y la conciencia sobre su propio aprendizaje. Para que la autoevaluación sea verdaderamente útil para los estudiantes, los docentes deben crear unos instrumentos efectivos que les guíen a la hora de reflexionar sobre los procesos subyacentes de su aprendizaje. Además, consideramos apropiado que los alumnos se autoevalúen a lo largo del curso en diferentes ocasiones para que ellos mismos puedan observar sus reflexiones previas en las diferentes etapas. Deben diseñarse en función de las características y necesidades del curso y del alumnado, pero es conveniente que dentro de las mismas aparezcan diferentes habilidades para que los estudiantes puedan obtener una visión global sobre su nivel de capacidad y dominio. Asimismo, también podrán incluirse aspectos que se relacionen con sus prácticas y hábitos de aprendizaje, por ejemplo, cuánto y cómo practican los gestos

emblemáticos fuera y dentro del aula o qué tipo de actividades les resultan más efectivas para aprender las diferentes dimensiones del emblema.

- La evaluación entre compañeros o co-evaluación puede resultar también muy provechosa, ya que, por un lado, al evaluar a otro compañero el estudiante es consciente de que no solo él comete errores, sino que en el proceso de aprendizaje de una L2/LE los errores son comunes y necesarios, de manera que esta evaluación puede concebirse como estrategia afectiva. Por otro lado, los errores en los emblemas de los compañeros les pueden servir para no cometerlos ellos mismos, puesto que ya habrán estado expuestos explícita y medítadamente a ellos. Además, para evaluar a sus compañeros deberán reflexionar sobre todos los elementos que intervienen en el gesto (*¿ha hecho mi compañero la forma del gesto bien: el número de repeticiones, la velocidad, etc.?, ¿es correcto el uso de esa expresión para ese gesto?, ¿lo ha usado en una situación apropiada?, etc.*). Por último, es importante que se resalte la importancia de observar lo que el compañero *hace bien* y no solo los errores, ya que por la experiencia docente que esta doctoranda posee, en ocasiones los alumnos son demasiado duros y exigentes entre ellos, lo cual puede negativamente acarrear consecuencias afectivas. Respecto a lo anterior, este tipo de evaluación deberá ser cuidadosamente considerada por el profesor, de manera que se aplique en grupos donde haya lazos afectivos y en momentos donde no haya mucho estrés y carga lectiva para los alumnos. También es fundamental que se expliquen los beneficios didácticos de esta práctica: el objetivo no es juzgar a los compañeros, sino aprender los unos de los otros.

#### **5.4.2. Pruebas e instrumentos de evaluación**

En este apartado vamos a tratar sobre los recursos para evaluar los emblemas en ELE. Para ese cometido, en primer lugar, reflexionamos sobre las ventajas y limitaciones encontradas en las pruebas diseñadas y aplicadas a nuestro estudio empírico. En segundo lugar, a partir de esas reflexiones, así como de las orientaciones pedagógicas recogidas a lo largo de esta tesis, planteamos una serie de criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de crear pruebas que evalúen la competencia emblemática. En tercer y último lugar, basándonos en todas las consideraciones anteriores, proponemos dos modelos para la elaboración de rúbricas que permitan evaluar la identificación y la producción de los emblemas.

#### **5.4.2.1. Reflexiones sobre las pruebas del pretest y el postest**

Recordamos que el pretest y el postest constan de cuatro pruebas: la primera es una práctica de producción libre, la segunda de producción semicontrolada, la tercera de identificación semicontrolada y la cuarta de identificación controlada. Las pruebas de producción se realizan en parejas y las de identificación se llevan a cabo individualmente. Como explicábamos en el apartado 3.3. *Descripción de las pruebas del pretest y el postest* del capítulo 3, el orden de la tipología práctica tiene una justificación experimental: si la secuencia se hubiera establecido de controlada a libre y, por lo tanto, de identificación a producción, en los resultados de las pruebas no solo hubiera afectado el aprendizaje y la adquisición de los emblemas, sino también las capacidades cognitivas, a las que denominábamos *priming emblemático*. En otras palabras, la exposición previa a los emblemas en la visualización de las pruebas 3 y 4 podría haber interferido en la producción subsecuente de las pruebas 1 y 2.

A lo largo de este trabajo hemos corroborado que la naturaleza de las pruebas es diferente, es decir, miden la competencia emblemática desde una perspectiva distinta. A continuación presentamos algunas ventajas y limitaciones de cada una de ellas, las cuales deberán tenerse en cuenta en función de qué tipo de conocimiento y control tengamos como objetivo evaluar en nuestros estudiantes.

- Prueba 1: producción libre

La principal ventaja de la prueba 1 es que permite evaluar la producción de emblemas en una interacción lo más cercana posible a la realidad, donde se pueden observar las cuatro dimensiones del gesto: forma, significado, uso y exponentes lingüísticos. Así, en esta prueba se puede elaborar un análisis de errores completo donde se relacione una evaluación analítica de cada dimensión con una evaluación holística que mida la eficacia del uso de los emblemas en la comunicación. Además, sirve para analizar la relación entre la competencia léxica y la competencia emblemática, ya que en nuestro estudio hemos observado que los participantes utilizaron en algunas ocasiones las unidades léxicas trabajadas durante la instrucción sin acompañarlas del emblema correspondiente. En este sentido, serían interesantes futuros trabajos donde se utilizara esta prueba para comparar dos grupos de instrucción, uno donde se hayan trabajado los emblemas con sus exponentes lingüísticos y otro donde se hayan incluido los exponentes lingüísticos pero sin los emblemas, de manera que se comprobara si la práctica de la competencia emblemática repercute en la competencia léxica.

Asimismo, en el análisis cuantitativo hemos comprobado que esta prueba podría servir también para observar la conciencia metalingüística relacionada con los gestos emblemáticos. Recordamos que en el pretest los participantes no produjeron ningún emblema de la categoría *comunes*, es decir, equimorfos-sinónimos, aquellos cuya forma y significado es el mismo en su lengua materna. Sin embargo, en el postest sí produjeron este tipo de gestos, lo cual mostró un progreso significativo tras el aprendizaje de los emblemas del español. Una de las explicaciones que hemos sugerido para este resultado es que la instrucción ha podido potenciar la conciencia metalingüística de la CNV al haber estado expuestos continua y conscientemente a este tipo de comunicación. Dicho de otro modo, tras hacer explícito y practicar conscientemente este recurso, los estudiantes han sido conscientes de su utilidad comunicativa y, por ello, han decidido utilizarlo en la interacción.

Sin embargo, esta prueba también tiene algunas limitaciones que deben considerarse a la hora de valorar el aprendizaje de los emblemas. Por un lado, el hecho de que en la muestra de lengua obtenida a través de esta interacción los estudiantes no utilicen emblemas no significa que no los hayan aprendido, sino que en ese momento no han considerado preciso utilizarlos para comunicarse. Recordamos que en las instrucciones no se les pide que produzcan gestos como parte del objetivo que tienen que cumplir, sino que es una actividad flexible en cuanto a forma y contenido, donde los alumnos tienen el control y, por ende, deciden el contenido verbal y no verbal de su discurso. En relación con lo anterior, en el postest recordamos que los estudiantes produjeron menos emblemas en esta prueba que los que produjeron en la prueba 2 o identificaron en las pruebas 3 y 4. Como explicábamos en el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo*, esa diferencia puede explicarse por el tipo de actividad que se desarrolla en la prueba 1, la cual trata de simular una situación comunicativa real en español. Así, nos preguntamos si el hecho de producir al menos seis emblemas por persona (los máximos que pueden producir o identificar en el resto de las pruebas) en una interacción de 2 minutos sería un uso real de la lengua o si lo natural sería un número menor como el que se ha obtenido. Por ello, como ya mencionábamos en el apartado anteriormente referido, para poder establecer el alcance real que posee esta prueba serían necesarios estudios donde se comparara la realización en hablantes nativos con los resultados de los estudiantes extranjeros.

Por otro lado, uno de los objetivos deseados de la prueba 1 era poder medir el conocimiento procedimental de los emblemas. Sin embargo, es difícil determinar si los participantes produjeron los emblemas inconscientemente como parte de su nuevo código adquirido o si los produjeron conscientemente queriendo poner en práctica lo aprendido a lo largo de la

instrucción, motivados por el interés de utilizar lo que han experimentado como parte de la lengua española, es decir, fruto de la conciencia metalingüístico-emblemática que comentábamos anteriormente.

Por último, es importante tener en cuenta que, si bien los *role-plays* son una actividad con la que los alumnos están generalmente familiarizados, el hecho de que el profesor esté presente, así como grabando su actuación, puede cohibir la producción lingüística de los estudiantes, de manera que intervengan otros factores externos como la ansiedad o nerviosismo. A propósito de los factores externos, también se debe considerar el hecho de que sea una interacción en parejas: por un lado, el contenido de la conversación depende de ambos miembros, por lo que si uno de ellos experimenta dificultades en la comunicación es posible que afecte en el discurso de su compañero. Por otro lado, en relación con el *priming emblemático* que comentábamos en el comienzo de este apartado, este también puede aparecer a partir de los emblemas producidos por el compañero. No obstante, resulta imposible deshacerse de esta limitación, puesto que para observar la interacción se necesitan al menos dos participantes.

- Prueba 2: producción semicontrolada

A diferencia de la prueba 1, en la prueba 2 los estudiantes tienen que realizar los gestos emblemáticos para unas unidades léxicas que ya se ofrecen, luego es más fácil medir la producción que en la prueba 1. Además, la producción de los emblemas no depende de la actuación del compañero, ni se puede producir el efecto de *priming emblemático*, puesto que ambos tienen papeles y emblemas diferentes. No obstante, en esta prueba no se pueden medir todas las dimensiones del gesto, ya que no es una interacción real. Así, solo se puede evaluar la forma y el significado. También podría prestarse atención a los exponentes lingüísticos, puesto que para poder gesticular la parte de la conversación asignada deben reconocer las unidades léxicas asociadas a un emblema. Sin embargo, recordamos que para asegurarnos de que la competencia léxica no afectara a la producción de estos gestos, escogimos las unidades más sencillas (por ejemplo, *estar loco* y no *estar como una cabra*) y ofrecimos las traducciones que consideramos pertinentes. El uso tampoco puede ser evaluado, puesto que mediante el simple doblaje gestual no se puede observar si el estudiante ha aprendido las características sociolingüísticas y pragmáticas del emblema. Por lo tanto, el hecho de que produzcan los emblemas correctamente en esta prueba no significa necesariamente que los produjeran correctamente en la interacción real.



Por último, otra limitación que encontramos es que a pesar de que se pretende que los estudiantes doblen la conversación con el mayor número de emblemas posibles, en las instrucciones solo se especifica que deben doblarlo con gestos, lo cual puede acarrear que no utilicen emblemas para unidades léxicas que los poseen, sino que se sirvan de otro tipo de gestos. Esto es lo que sucedió en la secuencia *hay muchísima gente*: donde correspondería /mucho/, un estudiante realizó una pictografía subiendo los brazos y extendiéndolos hacia cada lado correspondiente.

- Prueba 3: identificación semicontrolada

La principal ventaja de esta prueba es que los estudiantes observan los emblemas dentro de una conversación en un contexto real: dos amigas en una fiesta con mucho ruido. No obstante, a pesar de que el vídeo de esta prueba se diseñó para que se acercara lo más posible a una interacción real entre nativos, como hemos comentado anteriormente, no podemos asegurar que en una conversación real de 1:13 minutos aparecerían naturalmente 6 emblemas o si, por el contrario, este número resulta excesivo.

Asimismo, a la hora de medir el aprendizaje en la identificación de los emblemas, esta prueba presenta las siguientes limitaciones: por un lado, los estudiantes pueden escribir en todo momento, tanto mientras se reproduce el vídeo como después, donde disponen de 10 minutos para crear su texto, por lo que si en algún momento escriben a la vez que el vídeo se está reproduciendo (ya que no pueden pausarlo a su antojo), pueden perder la reproducción de un emblema. No obstante, consideramos que las tres reproducciones del vídeo pueden ayudar a compensar esta limitación. Por otro lado, puesto que el texto que tienen que crear es de carácter libre, los docentes e investigadores deben decidir si algunas unidades léxicas se pueden asociar a los gestos emblemáticos presentes en el vídeo o no. En nuestro estudio, por ejemplo, una estudiante escribió *ser chismoso* en el lugar del texto donde podría haber correspondido un exponente lingüístico para /blablablá/. Para suplir esta limitación, en nuestra experimentación creamos la variable *incompletos* para los emblemas que no fueron identificados con la unidad léxica correcta pero mostraban cierta relación, como es el caso anterior. Para futuros estudios o aplicaciones didácticas, quizás habría que plantearse modificar las instrucciones de la prueba, por ejemplo, señalando explícitamente que explicaran los gestos que han identificado y no solo que escribieran el posible contenido de la conversación.

- Prueba 4: identificación controlada

En esta prueba se ofrecen opciones, por lo que la respuesta no puede tener diferentes interpretaciones como sucedía en la prueba 3. Además, no hay distractores de contexto ni deben prestar atención constante para identificar los momentos en los que ocurren emblemas, ya que estos aparecen aisladamente, en secuencias claramente marcadas y ordenadas. Sin embargo, el hecho de que se muestren aisladamente también puede considerarse una limitación, ya que falta contenido informativo importante para la descodificación. Esto también lo observábamos en el cuestionario a hablantes nativos desarrollado para encontrar el núcleo semántico de los emblemas, donde comprobábamos que este tipo de práctica podía llevar a equivocaciones, ya que la interpretación de los mismos admitía diferentes opciones: por ejemplo /por estas/ lo identificaron como *riquísimo* o *perfecto*. De los gestos emblemáticos presentes en la prueba 4, el que más confusión podía crear es /darle vueltas a algo/ por su similitud con /loco/, cuya unidad léxica asociada *estar loco* se incluía como una de las respuestas incorrectas o distractores.

Para concluir, tras presentar las principales ventajas y desventajas de las cuatro pruebas de evaluación en nuestra experimentación, es oportuno realizar una reflexión del conjunto y la secuencia que forman. Como ya hemos adelantado en el apartado 4.3. *Discusión del análisis evolutivo*, estas pruebas de evaluación sumativa servirán para evaluar el aprendizaje, el control y el conocimiento consciente. Sin embargo, para evaluar la adquisición, el control y el conocimiento inconsciente se necesitará una evaluación formativa. Esta evaluación podrá llevarla a cabo, por un lado, el profesor, donde observe las interacciones entre compañeros y, por otro lado, el propio alumno, donde reflexione sobre el uso que hace de la lengua con preguntas como las siguientes: *¿uso los gestos que hemos aprendido cuando hablo español?, ¿los uso a propósito para practicar lo aprendido o me salen solos?, además de en clase, ¿uso esos gestos para comunicarme fuera del aula con personas nativas?*, etc. Asimismo, es preciso recordar que estas pruebas han servido para evaluar las habilidades comportamentales y cognitivas, pero no las afectivas, las cuales, como hemos señalado en el anterior apartado, deberán evaluarse formativamente a través de autoevaluaciones o notas del profesor.

Por último, resaltamos tres de las principales ventajas del test en su conjunto: en primer lugar, se puede evaluar tanto la producción como la identificación en diferentes tipos de práctica (libre, semicontrolada y controlada); en segundo lugar, se ha realizado en un periodo de tiempo razonable (30 minutos por estudiante), lo cual permite que sea un instrumento fácilmente aplicable en el aula o en otras investigaciones; y en tercer y último

lugar, el diseño de las cuatro pruebas permite que la producción y la identificación de los emblemas sea fácilmente observable y cuantificable, lo cual posibilita el análisis de datos, como se ha llevado a cabo en nuestra experimentación, así como la asignación de una calificación en la evaluación sumativa de un curso.

#### **5.4.2.2. Recomendaciones para la creación de pruebas e instrumentos de evaluación**

- Para la evaluación por parte del docente o el investigador

En primer lugar, como ya hemos resaltado a lo largo de los apartados de este capítulo, es importante que se evalúen las diferentes habilidades emblemáticas, a saber: cognitivas, comportamentales y afectivas. En la medida de lo posible, deberán crearse pruebas que evalúen de manera equilibrada las tres habilidades, si bien las afectivas se evaluarán formativamente a través de autoevaluaciones o notas del profesor. Es importante también que se diseñen actividades donde se puedan medir las cuatro dimensiones del emblema: forma, significado, exponentes lingüísticos y uso. Como hemos comentado en el apartado previo, el uso es la dimensión más difícil de observar y evaluar, puesto que para comprobar las características pragmáticas y sociolingüísticas, deberían producirse en conversaciones reales. A este respecto, las dramatizaciones o *role-plays* son el tipo de actividad más adecuado para poder observar el uso del emblema junto con el resto de elementos constitutivos. Sin embargo, no deben olvidarse las limitaciones que este tipo de actividades poseen (véase la sección dedicada a la *Prueba 1* del apartado anterior para retomar este asunto), por lo que deberán combinarse con otras pruebas de evaluación para poder obtener una valoración íntegra del aprendizaje.

En relación con lo anterior, apuntamos que para una evaluación sumativa completa, el docente o investigador deberá crear un conjunto de pruebas donde se integren diferentes actividades que midan distintas habilidades (comportamentales, cognitivas y afectivas), conocimientos (procedimental y declarativo) y destrezas (exposición, interacción y comprensión—oral, audiovisual o visual) a través de diferentes tipos de práctica (libre, semicontrolada o controlada). Para la evaluación formativa, en cambio, se podrán crear pruebas donde no necesariamente se evalúen todas las habilidades y destrezas, sino las que en ese momento sean más interesantes y útiles para las necesidades del grupo de alumnos. Por ejemplo, tras la presentación de los emblemas y algunas actividades de práctica donde se relacionen con sus significados y exponentes lingüísticos, se puede realizar una actividad de evaluación donde solo se mida la identificación, en contexto o aisladamente. De esta manera, tras los resultados obtenidos, el docente podrá valorar si el grupo necesita más

práctica para la comprensión emblemática o léxica antes de comenzar a trabajar con actividades de producción. Asimismo, a través de este tipo de evaluación más específica, el investigador podrá ir observando la evolución a lo largo de los diferentes estadios del aprendizaje. De la misma manera, en la producción se podrá comenzar con actividades de evaluación donde solo se preste atención a una de las dimensiones del emblema, por ejemplo, la forma. Es decir, a pesar de que abogamos por la creación de test de evaluación donde se puedan evaluar globalmente las diferentes habilidades, destrezas y dimensiones implicadas en el aprendizaje de los emblemas para poder entender todos los procesos subyacentes que intervienen conjuntamente, en la evaluación continua y formativa resultarán extremadamente útiles actividades de evaluación más específicas, analíticas y parciales que den claves sobre cómo está sucediendo el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, puedan guiar las prácticas didácticas.

En segundo lugar, será imprescindible elaborar cuidadosamente las instrucciones de las pruebas de evaluación, de manera que no puedan dar lugar a ambigüedades y aseguren la comprensión total de los objetivos de las actividades por parte de los estudiantes. Por ello, será importante considerar el nivel lingüístico que se emplee, incluir las traducciones pertinentes o, en el caso de los niveles iniciales, redactar las instrucciones en la lengua materna si fuera necesario. De esta manera, el profesor o investigador se asegurará de que la falta o dificultad de comprensión del cometido de la actividad no es la razón por la cual no se identifican o producen gestos emblemáticos. En relación con lo anterior, también deberá tenerse en cuenta el nivel lingüístico dentro de la prueba. Por ejemplo, si consiste en el doblaje gestual de una conversación (como en la prueba 3 de nuestra experimentación), deberá cuidarse el nivel incluido en las oraciones que deben doblar; o si se trata de una identificación donde se ofrecen diferentes opciones a través de selección múltiple (como en la prueba 4) o en un banco de palabras, deberá prestarse atención a las unidades léxicas seleccionadas.

Asimismo, es importante reflexionar sobre el objetivo de cada prueba de evaluación: si solo se está midiendo el aprendizaje de los emblemas desde el binomio significante-significado, sería conveniente utilizar las unidades léxicas más sencillas posibles, por ejemplo, para /mucho/ utilizar *mucha gente* y no *petado*. Es interesante en este punto recordar los resultados de la autoevaluación, donde hemos observado que aprender el significado de los gestos del español les resultó más fácil que aprender lo que denominábamos para los estudiantes *expresiones coloquiales*, esto es, las unidades léxicas asociadas a los emblemas trabajados en la instrucción. Por ello, si a la hora de identificar el emblema /mucho/ se

incluye *petado* como opción y no *mucha gente*, es posible que los estudiantes no seleccionen la opción correcta no porque no comprendan el significado del emblema, sino porque no comprenden el exponente lingüístico. Por el contrario, si el objetivo es evaluar la competencia léxica junto con la competencia emblemática, en el ejemplo anterior convendría entonces incluir *petado* u otros exponentes lingüísticos que se hayan trabajado junto con /mucho/.

Si el objetivo es evaluar ambas opciones, es decir, por un lado, el binomio significante-significado y, por otro lado, la competencia léxica asociada a los emblemas, puede establecerse una secuencia de actividades donde primero se incluyan unidades léxicas más sencillas y después de incorporen otras de un nivel lingüístico superior: por ejemplo, para el emblema /loco/, se puede comenzar por *estar loco* e introducir en una prueba posterior *estar como una cabra*. Otra alternativa para evaluar la identificación del significado es no incluir opciones de selección, sino que los estudiantes escriban libremente con sus propias palabras el significado del emblema que están visualizando. Así, la clave para crear pruebas efectivas es que el docente o el investigador se pregunte qué es lo que quiere medir, en otras palabras, cuáles pretende que sean los objetivos de las pruebas de evaluación: ¿quiere saber si los estudiantes han comprendido el significado del emblema?, ¿pretende comprobar si han aprendido los exponentes lingüísticos relacionados con un gesto emblemático?, ¿quiere observar si son capaces de producir estos gestos en la conversación sin la necesidad de que aparezca el componente verbal?, ¿le gustaría conocer si pueden producir emblemas en la conversación junto con determinados exponentes lingüísticos?, etc.

En tercer lugar, para la evaluación donde los estudiantes reciben una calificación, como criterio pedagógico consideramos que deben diseñarse pruebas cuya naturaleza ya conozcan los estudiantes de antemano. Dicho de otro modo, deben ser actividades similares a las que ya han realizado como actividades de práctica, refuerzo o adquisición a lo largo de la instrucción. Esto, por un lado, resuelve el problema de que los estudiantes entiendan o no las instrucciones y el objetivo de la prueba, puesto que ya habrán realizado algo similar en el pasado. Por otro lado, contribuye a que su grado de ansiedad ante la evaluación se disminuya, ya que se sentirán más seguros que si se tratara de una actividad nueva con la que no han tenido la oportunidad de familiarizarse. Por lo tanto, para diseñar pruebas de evaluación puede partirse de la clasificación de tipos de actividades que hemos realizado en el apartado 5.3.5. *Progresión didáctica y tipos de actividades* de este capítulo, la cual hemos organizado en identificación y producción.

---

Asimismo, es imprescindible que para la evaluación sumativa se valoren los aspectos que se han trabajado previamente en clase a través de una secuencia didáctica completa. Además, como comentábamos en el apartado 2.4. *La evaluación* del capítulo 2, es recomendable que los alumnos conozcan los criterios de evaluación antes de realizar las pruebas. Para ello, el docente podrá ofrecerles previamente los instrumentos para ese cometido, esto es, las rúbricas (listas de control, escalas o parrillas) (Fernández, 2007: 10-11). A este respecto, si los estudiantes tienen la oportunidad de analizar los criterios evaluativos para las pruebas donde los emblemas se evalúan junto con otros elementos de la lengua, serán conscientes de que también se va a analizar su competencia emblemática, lo cual resaltará su importancia e interés.

En cuarto lugar, como ya hemos comentado previamente, en la secuencia de pruebas será importante prestar atención al orden de realización para evitar el efecto de *priming emblemático*. De esta manera, se debe comenzar por actividades de producción y, en el caso de incluir diferentes prácticas de este tipo, debe empezarse por la producción libre (por ejemplo, un *role-play*), seguir por semicontrolada (por ejemplo, un doblaje como el de la prueba 2) y después por controlada (por ejemplo, donde tengan que producir emblemas aisladamente para una secuencia de unidades léxicas). Posteriormente, se deben incluir las actividades de identificación, de nuevo, comenzando por las de tipología más libre hasta finalizar en las de más controlada: por ejemplo, se puede empezar por una identificación en contexto donde los estudiantes tengan que escribir libremente el contenido de la interacción o los emblemas identificados, como es el caso de la prueba 3 en nuestra experimentación, seguir por otra actividad de identificación en contexto donde se ofrezcan los emblemas o unidades léxicas y los alumnos tengan que ordenarlos en función de su orden de aparición en la conversación, continuar por una identificación aislada donde no se ofrezcan opciones y solo deban escribir el significado del emblema o las unidades léxicas (tantas como puedan si se pretende también evaluar la competencia léxica asociada) y terminar por otra identificación aislada con selección múltiple (como la prueba 4). A propósito de lo anterior, en las selecciones múltiples es importante que las opciones incorrectas actúen como distractores, es decir, que se incluyan unidades léxicas con relación icónica con el emblema (por ejemplo, para /caradura/: *dolor de muelas*) o exponentes lingüísticos que se correspondan con otros emblemas que han aprendido en la instrucción. Si no se siguiera este criterio, es posible que los estudiantes escogieran la opción correcta solo porque *les suena* más que el resto y no porque verdaderamente hayan aprendido a relacionar la forma del emblema con su significado o unidad léxica.

En quinto lugar, es imprescindible que las actividades de producción sean grabadas por el docente o investigador, con el propósito de que puedan ser visualizadas posteriormente en lugar de ser evaluadas en el momento en el que se están realizando. Esta práctica, por un lado, ayudará a crear una evaluación más objetiva donde se pueda prestar atención cuidadosamente a todos los elementos del emblema (visualizando las grabaciones en más de una ocasión si fuera necesario, pausándolas mientras se toman notas, ralentizando la velocidad para poder observar perfectamente la forma del emblema, etc.); y, por otro lado, contribuirá a calmar la ansiedad de los estudiantes ante una prueba de evaluación, ya que si ven tomando notas al profesor o investigador, puede que lo interpreten como que están cometiendo errores y eso interfiera en su producción posterior. Además, las grabaciones podrán servir para las revisiones en el caso de que los estudiantes quieran consultar los resultados obtenidos, de manera que el profesor pueda justificar sus decisiones apoyándose en el vídeo.

Por último, antes de aplicar cualquier actividad de evaluación a estudiantes, conviene realizar una prueba piloto con hablantes nativos para validar el instrumento y realizar los cambios oportunos en función de los resultados obtenidos.

- Para la autoevaluación y la evaluación a otros compañeros

Como hemos recogido en el apartado 5.4.1. *Tipos de evaluación* de este capítulo, además de la evaluación por parte del profesor, se pueden incorporar la autoevaluación y la evaluación por parte de los compañeros. Ambas presentan numerosos beneficios pedagógicos que ya hemos introducido previamente, entre otros, el papel activo que desempeñan en las actividades evaluativas y el grado de control que los estudiantes adquieren sobre su progreso (a este respecto, recordamos que a partir de la evaluación a los compañeros también se puede reflexionar sobre el propio aprendizaje).

En cuanto a la autoevaluación, resaltábamos la necesidad de que se repitiera a lo largo del curso como evaluación continua y formativa para que los alumnos puedan comprobar su evolución en el aprendizaje de los emblemas, así como en la capacidad de reflexionar sobre ello, de manera que también progresen metalingüística y estratégicamente. De esta manera, en las autoevaluaciones no solo deben aparecer listas de control o preguntas cortas donde los estudiantes anoten qué son capaces de hacer en ese momento del curso, sino que también deben incluirse otro tipo de cuestiones como los obstáculos con los que se han encontrado o las técnicas que utilizan para superar las dificultades. De hecho, junto con la ayuda del docente, podrían comparar las diferentes técnicas en las distintas etapas del

aprendizaje y comprobar cuáles funcionan cuándo y cómo. Esta comparación se podría también aprovechar para desarrollar estudios sobre las estrategias que intervienen en el aprendizaje de los gestos emblemáticos.

La autoevaluación puede realizarse tanto para la identificación como para la producción. Por ejemplo, en el caso de la identificación, tras haber realizado una actividad donde deban identificar una serie de emblemas, los estudiantes pueden plantearse por qué algunos gestos les resultan más difíciles de identificar que otros: *¿por qué piensas que te resulta difícil identificar ese gesto?, ¿la dificultad tiene que ver con una interferencia de tu lengua materna, con la velocidad, con las expresiones que has escuchado junto con el gesto, porque conoces gestos similares con otro significado, etc.?* Después de esa reflexión, se puede plantear otra pregunta donde deban señalar qué técnicas pueden ayudarles para superar esas dificultades. En esta parte, sería conveniente que el docente incluyera una serie de opciones estratégicas que pudieran guiar al estudiante. Respecto a la producción, una actividad de autoevaluación podría consistir en que los alumnos se grabaran realizando los emblemas trabajados en clase, posteriormente visualizar esas grabaciones y responder a una serie de cuestiones que les permitan considerar su propia producción. Tanto para la identificación como para la producción, aunque es el alumno quien se evalúa a sí mismo, el profesor deberá previamente crear instrumentos adecuados para que la autoevaluación se lleve a cabo con éxito y resulte provechosa.

Todas las autoevaluaciones realizadas a lo largo del curso pueden formar parte de un portafolio del estudiante. Este portafolio debe tener preferiblemente un formato electrónico, por un lado, para poder incorporar grabaciones y, por otro lado, para que el profesor tenga acceso remoto, de manera que pueda realizar un seguimiento del trabajo de sus alumnos, incluir retroalimentación e intervenir cuando lo considere necesario, por ejemplo, si observa que un estudiante ha reportado las mismas dificultades a lo largo de diferentes etapas del aprendizaje y manifiesta que todavía no ha conseguido superarlas.

En ese portafolio del estudiante también se podrán incorporar las reflexiones realizadas en las evaluaciones a otros compañeros. Como hemos señalado anteriormente, este tipo de evaluación puede resultar muy útil como estrategia afectiva, puesto que les puede servir para descubrir que otros alumnos también cometen errores; como estrategia metacognitiva, ya que deberán reflexionar directamente sobre los diferentes elementos que intervienen en los emblemas para poder evaluar correctamente a los compañeros; y como estrategia social, ya que tras la evaluación podrán poner en común lo observado y compartir impresiones y consejos para superar las dificultades. No obstante, es muy importante aclarar a los



estudiantes los objetivos pedagógicos de este tipo de evaluación para que no desencadene en conflictos afectivos.

En este sentido, sería conveniente que los alumnos se agruparan por niveles lingüísticos semejantes, de manera que puedan realizar evaluaciones simétricas. Además, deberían evaluar aspectos específicos, es decir, deberían tratarse de evaluaciones analíticas donde valoren aspectos concretos de la producción de sus compañeros, fijándose tanto en los errores como en lo que hacen correctamente. Asimismo, consideramos que este tipo de evaluación no debería resultar en una nota sumativa ni debería repercutir en ninguna de sus calificaciones, sino que se debería utilizar como un instrumento formativo que contribuya a su proceso de aprendizaje. No obstante, evaluar a otros compañeros de acuerdo a las pautas establecidas por el profesor podría exigirse como requisito o medirse como *completado/no completado*.

Para concluir, tanto para la autoevaluación como para la evaluación a los compañeros, será imprescindible que el docente actúe como guía y establezca una serie de pautas y recursos para llevarla a cabo. De lo contrario, en lugar de ser beneficiosas, pueden resultar contraproducentes, ya que los alumnos podrían frustrarse ante la falta de dominio, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. A propósito de esto último, la guía del profesor podrá progresivamente disminuirse de manera que los estudiantes obtengan más libertad para llevar a cabo las evaluaciones en función de las herramientas y el grado de control adquirido. Por ello, puesto que cada estudiante progresará en su competencia metalingüística y estratégica de manera dispar, será importante que se también se aplique en este punto un enfoque diferenciado, en otras palabras, algunos alumnos podrán (auto)evaluar(se) más autónomamente que otros en los mismos estadios de aprendizaje.

#### ***5.4.2.3. Modelos de rúbricas de evaluación***

Finalizamos este apartado con dos modelos para la creación de rúbricas que faciliten la evaluación los emblemas en ELE. El primero sirve para situar al estudiante en las diferentes etapas del aprendizaje que hemos establecido a partir del análisis de la interlengua emblemática en nuestra experimentación (véase el apartado 5.2. *Interlengua emblemática* de este capítulo). El segundo se centra en la producción de los emblemas y tiene como objetivo orientar la creación de rúbricas que conjuguen elementos holísticos y analíticos. Los docentes e investigadores podrán tomar y adaptar estos modelos en función de sus necesidades, objetivos, estadio del curso/instrucción y nivel lingüístico de los estudiantes,

creando listas de control, escalas o parrillas con diferentes ítems que reflejen las ideas que proponemos.

- Para evaluar las diferentes etapas del aprendizaje

Tras el análisis descriptivo de los errores en la experimentación, hemos podido extraer una serie de conclusiones pedagógicas que nos han permitido reflexionar sobre los diferentes estadios que atraviesa el estudiante hasta conseguir un aprendizaje completo del emblema. En la Tabla 79 presentamos esos estadios, distinguiendo entre identificación y producción, con diferentes niveles en los que poder situar al alumno en función de la competencia emblemática adquirida. Denominamos a esta rúbrica EAE (*etapas de aprendizaje de los emblemas*).

<b>Detección (identificación)</b>	El estudiante no es consciente de la presencia de un gesto que comunica en la conversación.
	El estudiante percibe la presencia de un gesto que comunica, aunque no logra realizar una asociación significativa-significado. Prefiere hacer caso omiso o no le da importancia y continúa con la actividad (comunicativa) valiéndose de otros recursos.
	El estudiante es consciente de la presencia de un gesto que comunica, aunque no logra realizar una asociación significativa-significado. Se interesa por hacer esa asociación y se formula hipótesis, verificándolas con el profesor o interlocutor.
<b>Asociación y relación (identificación)</b>	El estudiante visualiza un emblema y realiza una asociación entre su significativo y su significado, pero aplica su filtro perceptivo materno sin ser consciente de que es posible que existan diferencias interculturales. Así, comete errores en los emblemas (cuasi)equimorfos-dimónimos, (cuasi)equimorfos-antónimos y (cuasi)equimorfos-sinónimos parciales.
	El estudiante visualiza un emblema y realiza una asociación entre su significativo y su significado, entendiendo que existen diferencias inter e intraculturales. Relaciona las diferentes cualidades parakinésicas con un concepto, aunque pueden aparecer errores relacionados con su criba emblemática, pudiendo no distinguir entre alomorfos del mismo emblema y diferentes emblemas con una forma similar.
	El estudiante visualiza un emblema y realiza una asociación entre su significativo y su significado, entendiendo que existen diferencias inter e intraculturales y dominando las cualidades parakinésicas de la forma, de manera que puede distinguir entre diferentes alomorfos emblemáticos y diferentes emblemas con una forma similar.
<b>Asociación y relación (producción)</b>	El estudiante produce un emblema realizando una asociación entre su significativo y su significado, pero aplica su código materno sin ser consciente de que es posible que existan diferencias interculturales. Así, comete errores en los emblemas (cuasi)equimorfos-dimónimos, (cuasi)equimorfos-sinónimos parciales, dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales.
	El estudiante produce un emblema realizando una asociación correcta entre su significativo y su significado teniendo en cuenta las diferencias inter e intraculturales. Pueden aparecer errores en alguna de las cualidades parakinésicas del emblema, por ejemplo, en la velocidad o el número de repeticiones.
	El estudiante produce un emblema realizando una asociación correcta entre su

	significante y su significado, entendiendo que existen diferencias inter e intraculturales y dominando todas las cualidades parakinésicas de la forma.
<b>Contextualización discursiva (identificación)</b>	El estudiante no es consciente de las restricciones de uso asociadas al emblema y no es capaz de identificar los errores pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos de los interlocutores en una conversación.
	El estudiante es consciente de las restricciones de uso asociadas al emblema y puede de identificar los errores pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos de los interlocutores en una conversación.
<b>Contextualización discursiva (producción)</b>	El estudiante no es consciente de las restricciones de uso asociadas al emblema y comete errores pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos a la hora de producir el emblema en la conversación.
	El estudiante es consciente de las restricciones de uso asociadas al emblema y produce el emblema de acuerdo a su naturaleza pragmática, discursiva y sociolingüística.

Tabla 79. Modelo de rúbrica para evaluar las etapas en el aprendizaje de los emblemas (EAE)

- Para la evaluar holística y analíticamente la producción de los emblemas

Recordamos que los emblemas pueden evaluarse de manera holística o global si se presta atención a todos los elementos que intervienen en su realización para la comunicación, o de manera analítica, donde se separan las diferentes dimensiones de su naturaleza para obtener una visión más detallada de la producción. En la Tabla 80 presentamos un modelo a partir del cual desarrollar rúbricas que permitan evaluar la producción de los gestos emblemáticos desde ambas perspectivas. Los docentes e investigadores deberán crear secciones dentro de cada dimensión para medir y comparar objetivamente las diferentes producciones de acuerdo a sus objetivos de evaluación. Este modelo puede denominarse con las siglas PHAE (*producción holística y analítica de los emblemas*).

<b>Forma</b>	Aquí se mide si el estudiante realiza correctamente todas las cualidades parakinésicas del emblema (velocidad, dirección y orientación del movimiento, número de repeticiones, extremidades empleadas, etc.). Para ello se podrá presentar una lista de control donde el profesor, investigador o examinador apunte lo necesario en función de las cualidades parakinésicas de cada emblema. Por ejemplo, para /mucho/:			
	<b>CUALIDAD</b>	Correcta	Semicorrecta	Incorrecta
	Dirección de la mano			
	Nº de repeticiones			
	Velocidad			
	Realización del emblema respecto a la unidad léxica			
	Grado de apertura de los dedos			
<b>Significado</b>	En esta parte se valora si el estudiante ha comprendido el significado del emblema y si lo asocia a la forma correcta.			

<b>Exponentes lingüísticos</b>	Aquí se evalúa el aprendizaje de los exponentes lingüísticos asociados al emblema. En este caso también se evalúa la competencia léxica.
<b>Uso</b>	En este punto se mide el uso correcto del emblema: la situación y contexto comunicativo donde se enmarca, los interlocutores y la jerarquía social, la función comunicativa que desempeña, la variación intracultural, el registro, etc.
<b>EVALUACIÓN HOLÍSTICA O GLOBAL</b>	Aquí se valora la producción del emblema en conjunto, es decir, si el estudiante se ha comunicado correctamente mediante el uso del emblema y ha cumplido sus necesidades comunicativas, su interlocutor lo ha entendido, si el emblema ha contribuido a la conversación, etc.

Tabla 80. Modelo de rúbrica para la evaluación de la producción holística y analítica de un emblema (PHAE)

La tabla esbozada puede contribuir a los estudios de análisis de errores, ya que supone una categorización para medir objetiva y sistemáticamente la realización analítica y holística de los emblemas, lo cual servirá para distinguir entre errores que afectan a la comunicación y errores que no interfieran en ella. Por ejemplo, respecto a las cualidades parakinésicas, es probable que en /mucho/ el número de repeticiones no interfiera en la transmisión del mensaje, pero sí la dirección u orientación de la mano, ya que, si se sitúa horizontalmente en lugar de colocarse en posición vertical, la forma del gesto puede interpretarse como /blablablá/. De esta manera, se podrían cuantificar y clasificar los diferentes errores en la evaluación analítica y relacionarlos con la evaluación global para extraer conclusiones que respondan a preguntas como las siguientes: *¿qué cualidades parakinésicas son las que afectan más frecuentemente a la comunicación?, ¿los errores de qué dimensión son los que más interfieren en la transmisión del mensaje?, ¿qué tipo de errores despiertan más afán cooperativo por parte del interlocutor?, etc.*

## 5.5. Resumen del capítulo 5

En este capítulo hemos presentado una serie de consideraciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los emblemas fruto de la reflexión teórica y el estudio empírico llevado a cabo a lo largo de esta tesis. En primer lugar, analizamos la autoevaluación que los estudiantes de nuestra experimentación realizaron tras la instrucción. En la primera parte, cuyo objetivo es medir el nivel de capacidad para desarrollar las diferentes habilidades trabajadas, hemos descubierto que en las tres habilidades interculturales (cognitivas, comportamentales y afectivas), el porcentaje de respuestas de *bastante capaz* ha sido superior al de *algo* y *poco capaz*. Además, las habilidades afectivas han sido las que

más respuestas de *bastante capaz* han recibido. En la clasificación de los ítems por sistema, hemos encontrado que en todos los casos el porcentaje de *bastante capaz* ha sido el superior.

En la segunda parte de la autoevaluación, la cual pretende que los estudiantes reflexionen sobre los desafíos que se han encontrado en su proceso de aprendizaje, hemos hallado que las habilidades comportamentales les han presentado mayor grado de dificultad que las cognitivas. Además, hemos comprobado que en los sistemas kinésico, proxémico y cronémico existe una correspondencia entre el grado de capacidad tras la instrucción y el nivel de dificultad en el proceso de aprendizaje, ya que en el anterior apartado los resultados nos habían mostrado que los participantes se sentían más capaces de identificar y comprender los signos no verbales de esos sistemas que de producirlos en una conversación. Una de las conclusiones más importantes de este análisis es que la adecuación contextual ha resultado uno de los procesos más complejos para los estudiantes, por lo que deberían ampliarse las actividades que trabajen los usos sociolingüísticos y pragmáticos de los signos no verbales.

En la tercera parte, donde debían valorar una serie de ítems con carácter general sobre las sesiones y su aprendizaje, hemos comprobado que el 99,07% de las puntuaciones se sitúan en *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, por lo que el grado de satisfacción es alto. Esto indica que sus necesidades comunicativas han sido cubiertas y están satisfechos con su aprendizaje, que el nivel de español, la temporalización y el papel del profesor han sido los adecuados, y que se ha desarrollado su interés y autoaprendizaje por la lengua y culturas españolas, dentro y fuera del aula.

En segundo lugar, hemos realizado un sucinto recorrido por la teoría de la interlengua para fundamentar nuestro análisis descriptivo de los errores que cometieron los estudiantes en la experimentación. En este análisis, hemos descubierto que los errores afectan a los cuatro elementos que configuran la naturaleza del emblema: uso, significado, forma y exponentes lingüísticos asociados. Asimismo, pueden haberse producido por diferentes causas: transferencia, omisión, hipergeneralización, hipercorrección, simplificación y sobreproducción, las cuales pueden considerarse estrategias de comunicación y aprendizaje. Además de los anteriores, en la forma hemos encontrado errores de control kinésico relacionados con los mecanismos que intervienen en el sistema perceptivo y de producción. A partir de los errores encontrados, hemos establecido una serie de etapas de aprendizaje en las destrezas de identificación y producción: (1) detección, (2) asociación y relación y (3) contextualización discursiva.

En tercer lugar, hemos dedicado un apartado a la metodología didáctica para la enseñanza de los emblemas. Hemos comenzado sugiriendo la aplicación ocasional de la instrucción diferenciada de acuerdo con las diferentes inteligencias de los estudiantes, su adquisición del español (ELE o ELH) y su grado de competencia intercultural y emblemática. Asimismo, hemos relacionado las competencias emblemática y léxica presentando los procesos similares que se llevan a cabo en ambas. En ese sentido, hemos sugerido que en el lexicón mental no solo se almacenan las formas verbales y sus significados, sino que también se incluyen las formas gestuales como parte de esa red mental donde se organizan las categorías que permiten denominar el mundo que nos rodea.

También hemos tratado la integración y nivelación de los gestos emblemáticos en las clases de español. A este respecto, los emblemas deberán enseñarse junto con el resto de elementos lingüístico-culturales, estableciendo redes paradigmáticas en torno a los campos semánticos de los exponentes lingüísticos asociados. Así, en los niveles iniciales deberán asociarse con unidades léxicas más simples que en los subsecuentes intermedios y avanzados. Además, hemos subrayado la necesidad de recuperar progresivamente estos gestos a lo largo de los diferentes niveles, ampliando el vocabulario en torno a agrupaciones conceptuales y funcionales. Para que su aprendizaje sea significativo e integrador, en los cursos de español general lo más adecuado es que se incorporen dentro de unidades temáticas que muestren su funcionalidad y uso en la comunicación. Por último, hemos hecho hincapié la importancia de trabajar la variación intracultural emblemática.

A partir de las etapas establecidas por Cestero para la enseñanza de la CNV (2004, 2017a), hemos realizado una serie de consideraciones para la progresión didáctica en la enseñanza de los gestos emblemáticos. En cuanto a la *presentación*, esta puede realizarse a través de materiales reales o creados por el profesor que se ajusten al nivel y a las necesidades concretas de los estudiantes. Además, los emblemas se pueden presentar partiendo de las unidades léxicas o comenzando por los gestos y a partir de ellos ofrecer diferentes exponentes lingüísticos asociados (donde se fomentará más el análisis interpretativo y el aprendizaje autónomo). Asimismo, puede ser una presentación aislada (donde se observarán mejor las cualidades parakinésicas) o en contexto (donde se podrá obtener información discursiva, pragmática y sociolingüística). Respecto a la segunda (práctica cerrada y dirigida) y tercera (de refuerzo semicerrado y dirigido) fase, hemos agrupado las actividades en destrezas de *identificación* y *producción*. En ellas hemos ofrecido una lista de ejemplos donde hemos tenido en cuenta si los emblemas aparecen aisladamente o en contexto. En estas fases se comparará reflexivamente con el código materno y se establecerán las

diferencias culturales pertinentes. Por último, para la fase de actividades semidirigidas y abiertas para conseguir la adquisición, junto con dramatizaciones, hemos propuesto tareas conectadas con la realidad de la lengua.

Además, basándonos en una clasificación funcional de la competencia estratégica, hemos elaborado una amplia nómina de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al aprendizaje de los emblemas, de manera que se activen una serie de operaciones mentales que permitan superar los diferentes estadios de aprendizaje, se resuelvan los problemas y se alcancen los nuevos objetivos. Los docentes y programadores podrán incorporarlas dependiendo de sus necesidades concretas.

En cuarto lugar, hemos dedicado un último apartado a la evaluación de los gestos emblemáticos. Primero hemos reflexionado sobre las ventajas que los diferentes tipos de evaluación tienen para el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos gestos. Así, realizamos una propuesta según el nivel de ejecución o los elementos considerados, donde hemos distinguido entre evaluación global/holística y analítica; según las habilidades y las destrezas implicadas; según el momento de evaluación, donde hemos tratado la evaluación formativa/continua y la sumativa/y en un momento concreto; y según el agente o responsable de la evaluación, donde hemos considerado al profesor/examinador/investigador y a los estudiantes, ya sea evaluando a otros compañeros, ya sea autoevaluándose a sí mismos.

A continuación, hemos realizado un análisis crítico sobre las pruebas del pretest y del postest, donde hemos concluido que servirán para evaluar el aprendizaje, el control y el conocimiento consciente de los emblemas. No obstante, para la adquisición, el control y el conocimiento inconsciente se necesitará implementar una evaluación formativa. Asimismo, hemos destacado la utilidad de nuestra propuesta para evaluar tanto la producción como la identificación en un periodo de tiempo razonable y a través de diferentes tipos de prácticas (libre, semicontrolada y controlada). Además, su diseño permite que la producción y la identificación sean fácilmente observables y cuantificables. Para terminar, a partir de todas las reflexiones anteriores, hemos incluido una serie de recomendaciones para la creación de pruebas e instrumentos de evaluación.

Este capítulo lo concluimos con la propuesta de dos modelos de rúbricas de evaluación de los emblemas. La primera, EAE, se ha creado con el propósito de situar al estudiante en las diferentes etapas del aprendizaje y la segunda, PHAE, tiene como objetivo evaluar la producción a través de criterios holísticos y analíticos. Ambas suponen un instrumento de

gran valor para futuras investigaciones sobre la identificación y la producción de los gestos emblemáticos, así como para el diseño de materiales didácticos de evaluación.



## CONCLUSIONES

El objetivo y la motivación principal de este trabajo era describir y analizar en profundidad el proceso de aprendizaje de los gestos emblemáticos en estudiantes estadounidenses de ELE. A partir de ese objetivo general, en la introducción formulábamos una serie de preguntas de investigación que teníamos como propósito responder a lo largo de esta tesis. En las páginas siguientes, revisaremos las conclusiones más importantes en torno a los tres grandes apartados del trabajo: conclusiones teóricas, conclusiones sobre la investigación empírica y conclusiones pedagógicas.

### Conclusiones teóricas

En el primer capítulo hemos comenzado situando la disciplina de la comunicación no verbal en el campo de la lingüística. A este respecto, hemos compendiado las características principales de los signos no verbales y sus funciones en la comunicación a partir de los estudios de Poyatos (1994a, 1994b, 2017) y Cestero (1999, 2004, 2017a). Seguidamente, hemos recogido y descrito la clasificación recogida por los anteriores autores en sistemas de comunicación no verbal primarios (paralenguaje y kinésica) y secundarios o culturales (proxémica y cronémica). Puesto que el contexto en el que se enmarca esta tesis es el de la enseñanza de una lengua extranjera, donde la CNV es causante de muchas de las diferencias interculturales surgidas durante el aprendizaje, hemos presentado numerosos ejemplos de dichas diferencias, provenientes tanto de trabajos publicados, como de la experiencia intercultural de esta doctoranda. La relevancia y longitud de este apartado responde a la importancia de incluir información sobre todos los signos no verbales que después se enseñarán en las clases de ELE. De hecho, en la instrucción diseñada en nuestra experimentación se han incluido signos no verbales procedentes de todos los sistemas de comunicación, no solo de la kinésica.

Tras esta conceptualización previa, nos hemos centrado en nuestro objeto de estudio, los emblemas. A partir de los estudios pioneros sobre estos gestos (Efron, 1941, 1972; Ekman y Fiesen, 1969), recogemos seguidamente la serie de características que los definen:

- Su emisión es intencionada y deliberada (Johnoson, Ekman y Friesen, 1975: 335).
- Poseen una forma y significado sistemáticos, establecidos y conocidos por un grupo social (Kendon, 1988; Payratò, 2003), es decir, son gestos convencionales (Stam y McCafferty, 2008) y culturales (Poyatos, 1994a).

- Pueden tener una codificación *icónica* o *arbitraria* (Ekman y Friesen, 1969), aunque Poyatos (2017) prefiere denominarla como *intrínseca* o *arbitraria* y Poortinga, Schoots y Van de Koppel (1993) distinguen entre emblemas *referenciales* y *convencionales*.
- Poseen un valor autónomo del lenguaje verbal (Payratò, 2003).
- Pueden repetir, sustituir o contradecir alguna parte del componente verbal (Ekman y Friesen, 1969), ocurren frecuentemente cuando el discurso está reducido o no es posible su realización verbal (Johnson, Ekman y Friesen, 1975) y se utilizan independientemente del componente verbal o junto con este último cuando las construcciones léxicas no son suficientes para expresar lo que el emisor necesita (Kendon, 1988: 135). En nuestra opinión, no solamente se emplean junto con elementos léxicos cuando estos no son suficientes o para repetirlos, lo cual contradeciría la máxima de cantidad (Grice, 1975), sino que en la coaparición con signos verbales los emblemas desempeñan una función comunicativa, por ejemplo, otorgar énfasis al mensaje.
- En relación con lo anterior, cumplen un objetivo comunicativo y poseen una fuerza ilocutiva (Payratò, 2003).
- Poseen un núcleo semántico que puede expresarse con una o varias palabras, a las cuales se les puede denominar *palabras clave* o *lemas* (Payratò, 2003).

En el proceso de revisión bibliográfica acerca de la configuración lingüística de estos gestos, hemos destacado que distintos autores se refieren a ellos desde diferentes dimensiones. Sin embargo, una de las conclusiones de este trabajo es que no se había realizado una sistematización donde se relacionaran las contribuciones que los autores aportan a cada dimensión. Esta sistematización no solamente la considerábamos necesaria desde el punto de vista teórico, sino que es necesario conocer la naturaleza lingüístico-comunicativa de estos gestos para poder llevar a cabo unas prácticas didácticas fundamentadas. Es decir, para poder diseñar un curso de español donde enseñar estos signos, así como para crear un instrumento de evaluación efectivo, necesitábamos conocer de manera pormenorizada qué dimensiones son las que hay que enseñar y evaluar de estos gestos. Por ello, nuestras preguntas de investigación teóricas giraban en torno a la determinación de su tipología lingüística, sus características discursivas, su uso en la

conversación, sus propiedades de codificación y decodificación y su valor cultural. De ahí que las mayores aportaciones dentro del apartado teórico de nuestra propuesta estén relacionadas, como veremos a continuación, con la clasificación contrastiva de los emblemas, con la determinación de su naturaleza lingüístico-comunicativa, con la propuesta de criterios para encontrar su núcleo semántico y con la elaboración de materiales para la inserción de estos gestos en pruebas experimentales.

La revisión sistemática ha sido realizada abordando los emblemas desde diferentes aproximaciones lingüísticas: pragmática, sociolingüística, contrastiva y cognitiva. En la dimensión pragmática hemos descrito los diferentes actos de habla y las funciones comunicativas que desempeñan los emblemas en la comunicación. Algunos de los hallazgos más importantes son los encontrados en el estudio sobre emblemas catalanes de Payratò (1993), quien descubrió que los más abundantes son los asertivos o representativos. Además, también encontró que algunas categorías se *emblematican* más fácilmente que otras, entendiendo por *emblematicación* la convencionalización de una acción corporal. Esto ocurre con los emblemas directivos (pero no los asertivos), los emblemas de control interpersonal y las acciones interactivas. Los estudios de Kendon (1981; 1983), Poggi (1983, 1987) y Matsumoto y Hawang (2013) también nos han brindado información muy valiosa, ya que clasifican los emblemas según las diferentes funciones comunicativas que cumplen estos gestos.

En este sentido, en relación con la propuesta de clasificación de Poggi (1983, 1987) en gestos *holifrásticos* y gestos *léxicos*, proponemos que un mismo emblema puede desempeñar más de una función comunicativa y un acto de habla en la conversación. Por ejemplo, el emblema /robar/ puede servir para señalar que alguien es un ladrón, de manera que puede ser un acto de habla asertivo, o para advertir de que alguien está robando, lo cual es un acto de habla directivo.

Para estudiar el valor pragmático de los signos no verbales, partimos de la metodología de investigación desarrollada por Cestero (2016). A partir de la adaptación de las orientaciones de esta autora, hemos establecido el siguiente código para referirnos a los emblemas: la denominación de cada gesto emblemático ha sido representada entre barras oblicuas (/ /), el significado se ha delimitado con comillas simples ( ‘ ’ ), las diferentes unidades léxicas asociadas se han marcado en cursiva y la descripción de la forma se ha presentado en letra redonda. También hemos considerado oportuno incluir un soporte visual, ya sea en una imagen de la parte central del emblema, ya sea mediante un enlace a un vídeo donde aparezca y pueda observarse su realización kinésica.

Seguidamente, nos hemos aproximado a los gestos emblemáticos desde una perspectiva sociolingüística, ya que una de nuestras preguntas de investigación era averiguar si existían diferencias de uso en los emblemas. Aquí hemos presentado trabajos que incluyen información sobre el contexto social en el que se producen estos gestos, como son la edad (Saitz y Cervenka, 1972; Ekman, 1976; Meo-Zillio y Mejía, 1980; Martinell, Forment y Vallés, 2002; Nascimento Dominique, 2008a), el sexo (Saitz y Cervenka, 1962, 1972; Nascimento Dominique, 2012), la clase social (Saitz y Cervenka, 1972; Martinell, 1996), factores situacionales y contextuales (Saitz y Cervenka, 1962; Payratò, 1993; Hamiru-aquí y Alien Chang, 2004), el registro comunicativo (Martinell, 1996) y la distancia social, incluyendo la familiaridad y la jerarquía (Saitz y Cervenka, 1972; Martinell, 1996).

Los factores pragmáticos y sociolingüísticos han sido claves a la hora de diseñar la instrucción de la parte experimental de esta tesis, puesto que no solo hemos tenido en cuenta la relación forma-significado, sino que se han incluido actividades donde los estudiantes debían reflexionar sobre las diferencias de uso de los gestos y otros signos no verbales. Asimismo, ha sido tenida en cuenta la variación geográfica, también relacionada con la dimensión sociolingüística, y la variación inter e intracultural. En líneas generales podemos destacar que:

- Todas las culturas tienen emblemas y existen emblemas exclusivos de cada cultura, es decir, varían de una cultura a otra. Además, hay culturas que poseen más gestos emblemáticos que otras (Harrison, 1983).
- La variación puede deberse a las diferentes convenciones para la asociación de forma y significado, a los distintos procesos cognitivos, a las diferencias pragmáticas en la comunicación (Kita, 2009: 162), a las diferentes maneras de vivir y ver el mundo en cada cultura, a las fronteras nacionales y lingüísticas, a la afluencia cultural a lo largo del tiempo, a la historia en relación a las guerras y la inmigración (Matsumoto y Hwang, 2013) y a las distintas simbologías (Morris et al., 1979).
- Hay gestos emblemáticos multiculturales o pan-culturales, es decir, presentes en varias culturas. Esta pan-culturalidad existe por el contacto cultural entre áreas geográficamente contiguas (Morris et al., 1979; Kita 2009: 146-148), por los procesos de migración (Ekman y Friesen, 1975) y por los medios de comunicación (Ekman, 2004: 39).

En relación con las diferencias culturales, otra de nuestras preguntas de investigación teóricas buscaba encontrar qué categorías contrastivas pueden determinarse para establecer esas diferencias. Por ello, a partir de los trabajos de Poyatos (1994a), Payratò (2003) y Matsumoto y Hwang (2013), hemos elaborado una taxonomía propia que clasifica los emblemas desde el punto de vista contrastivo que permite elaborar comparaciones inter e intraculturales sistemáticas y rigurosas. La denominación de cada categoría se compone dos términos, el primero referente a la forma y el segundo al significado. Las categorías incluidas son las siguientes: *equimorfos-sinónimos* (misma forma y mismo significado), *equimorfos-sinónimos parciales* (misma forma y un significado sinónimo parcial, donde la parcialidad puede deberse a factores semánticos que afectan directamente al significado del emblema, por ejemplo, cuando un emblema solo incluye uno de los significados del otro, a factores semióticos donde cambie el referente que el gesto posee, o a factores sociolingüísticos, como son la edad o el sexo del emisor), *equimorfos-dimónimos* (misma forma y diferente significado), *equimorfos-antónimos* (misma forma y significado opuesto), *cuasiequimorfos-sinónimos* (forma muy similar y mismo significado), *cuasiequimorfos-sinónimos parciales* (forma muy similar y significado sinónimo parcial), *cuasiequimorfos-dimónimos* (forma muy similar y significado diferente), *cuasiequimorfos-antónimos* (forma muy similar y significado opuesto), *dimorfos-sinónimos* (forma diferente y significado sinónimo), *dimorfos-sinónimos parciales* (forma diferente y significado sinónimo parcial) y *unimorfos* (sin equivalente en forma ni significado en la lengua con la que se esté comparando). No hemos tenido en cuenta las categorías *dimorfos-antónimos* y *dimorfos-dimónimos* porque esas combinaciones no comparten ningún elemento del binomio forma-significado, por lo que no son productivas para un análisis contrastivo donde se establezca una comparación entre dos lenguas o culturas.

La creación de esta taxonomía ha sido un paso previo muy importante para nuestra experimentación. En este punto, recordamos que uno de nuestros objetivos empíricos era averiguar las diferencias en el aprendizaje de los emblemas en función de su tipología contrastiva. Para ello, necesitábamos previamente establecer las categorías que pudieran comparar los emblemas interculturalmente y así aplicarlas a nuestra investigación sobre el español de España y el inglés de Estados Unidos. Además de la utilidad dentro de este trabajo, consideramos que esta propuesta contribuye a la creación de una metodología común para la clasificación y sistematización del contraste emblemático, especialmente a la hora de elaborar repertorios e inventarios. En este sentido, podrá ser muy útil para futuros trabajos, tanto para la comparación intercultural como intracultural, la cual podrá ser modificada y ampliada de acuerdo a las necesidades específicas de cada estudio.

La última aproximación lingüística que hemos tenido en cuenta es la cognitiva. La naturaleza cognitiva de los emblemas incide en el hecho de que son imágenes visuales compartidas por una comunidad cuyo significado ha sido almacenado en la memoria colectiva a partir de una experiencia con el mundo compartido. Esto explica que muchos gestos emblemáticos posean una forma icónica, motivada por la relación entre el concepto que se quiere transmitir y los recursos del mundo que nos rodea y que nuestro cuerpo nos ofrece para poder expresarnos. Así, en relación con lo anterior, distintas culturas poseen emblemas con una forma diferente pero con el mismo significado (dimorfos-sinónimos), por ejemplo, para expresar ‘comer’, en España se llevan los dedos a la boca mientras que en Japón se simulan unos palillos y un cuenco.

Para poder responder a la pregunta de investigación que planteábamos sobre los fenómenos cognitivos que experimenta un hablante extranjero a la hora de percibir y categorizar los emblemas de la lengua meta, hemos profundizado en la teoría de los prototipos. A partir de los trabajos de Rosch (1978), Langacker (1987) y Kleiber (1995), y estableciendo un paralelismo con la fonología cognitiva, denominamos a las diferentes realizaciones gestuales que se consideran el mismo emblema *alomorfos emblemáticos*. Así, los hablantes categorizan los movimientos que perciben como miembros de la misma unidad si comparten las propiedades kinésicas con los elementos que ya ha registrado en su experiencia. De esta manera, otra conclusión de nuestro trabajo es la concepción del emblema en torno a un prototipo emblemático: una entidad donde se produce una intersección de los rasos articulatorios típicos de un emblema. De esta manera, cada realización del emblema tendrá diferentes grados de prototipicidad dependiendo de su acercamiento a ese modelo ejemplar. Basándonos en los trabajos de Coleman y Kay (1985) y Kleiber (1995), hemos propuesto la representación del emblema prototípico a partir de una lista de rasgos o *continuum* cuyo orden responde al grado de importancia y necesidad dentro de cada categoría. Los rasgos compartidos por todos los alomorfos emblemáticos constituyen el esquema del emblema.

A partir de lo anterior y del concepto de *criba fonológica* (Trubetzkoy, 1973), sugerimos el término *criba emblemática* para referirnos al proceso donde un hablante extranjero aplica un filtro perceptivo gestual involuntario a la hora de categorizar los rasgos que configuran los gestos emblemáticos a partir de los modelos cognitivos y culturales, buscando, a la hora de interpretar los gestos extranjeros, los rasgos comunes con el repertorio emblemático de la lengua materna. Esta criba estará condicionada por la estructura emblemática de la lengua materna y la L2/LE, así como por el nivel de dominio de esta última.

Esta reflexión cognitiva ha abierto nuevas líneas de investigación donde se podría profundizar en los sistemas perceptivos gestuales de hablantes de diferentes lenguas y culturas. También consideramos interesantes para un futuro estudios que ahonden en los rasgos articulatorios de los conjuntos de variantes que se agrupan en torno a los prototipos emblemáticos, así como en los rasgos que comparten los alomorfos de un emblema.

La integración de toda la información recogida a lo largo de las aproximaciones anteriores (pragmática, sociolingüística, contrastiva y cognitiva) nos ha llevado a extraer unas conclusiones sobre la naturaleza de estos gestos: en el proceso de codificación-descodificación intervienen cuatro elementos que se relacionan intrínsecamente, participando conjunta, dependiente y necesariamente en su configuración: la forma, el significado, el uso (donde se recogen aspectos pragmáticos y sociolingüísticos) y los exponentes lingüísticos asociados. Esta relación surge fruto de unos modelos cognitivos y culturales compartidos por un grupo social que posibilitan que la identificación de los gestos emblemáticos no sea ambigua y, consecuentemente, posean un valor autónomo de lenguaje verbal. Por lo tanto, las diferentes realizaciones de un mismo emblema, es decir, sus alomorfos emblemáticos, deben participar en la relación dependiente de los cuatro elementos, pues si esta relación no se produjera, ya no se trataría del mismo emblema, sino de diferentes emblemas que deberían ser analizados desde un punto de vista contrastivo. Para representar esta correspondencia de manera visual, hemos creado una figura (véase la pág. 103) que también sirve para realizar comparaciones culturales sistemáticas y completas. A través de la información otorgada en cada uno de los cuatro elementos, los gestos podrán clasificarse adecuadamente dentro de la taxonomía contrastiva propuesta anteriormente.

Es importante señalar también que la relación dependiente entre los cuatro elementos no es unívoca, puesto que para un mismo gesto emblemático se pueden encontrar diferentes exponentes lingüísticos asociados. Esta univocidad ha sido la que ha motivado el acercamiento empírico al estudio de estos gestos: el hecho de que haya diferentes unidades léxicas asociadas a un mismo emblema nos ha planteado la pregunta de cuál escoger como denominación. Responder a esta pregunta era de especial relevancia para nuestra investigación ya que así se denominarían los emblemas de nuestra instrucción.

Por ello, hemos considerado imprescindible llevar a cabo un proceso de búsqueda y selección para determinar el núcleo semántico de los emblemas incluidos en la parte experimental que recoja el significado principal y abarque el mayor número posible de funciones comunicativas que cada emblema puede desarrollar. No escoger una sola unidad

como denominación de todas las posibles nos hubiera conducido a una heterogeneidad y confusión a la hora de referirnos a estos gestos.

A partir de los modelos de investigación para los signos no verbales (Payrató, 1993, 2001; Ueda, 1998; y Cestero, 2016) hemos propuesto una nómina de metodologías –no excluyentes– para determinar el núcleo semántico de la manera más precisa y sistemática posible. Esta metodología ha sido aplicada para encontrar el núcleo semántico de los emblemas incluidos en nuestra experimentación, aunque podrá emplearse en futuros estudios con el mismo cometido. A continuación, detallamos en qué consiste cada criterio metodológico.

- **Análisis de la iconicidad:** este criterio busca una relación directa entre la forma del gesto emblemático y las unidades léxicas asociadas. Por ejemplo, para el emblema con significado ‘estar a dos velas’, la unidad *a dos velas* tiene una relación icónica mayor que el exponente *no tener dinero*. Como hemos remarcado apoyándonos en motivos cognitivos, este criterio es el más importante, puesto que en los emblemas se produce una asociación mental entre significado y significante directa con la experiencia del mundo que nos rodea. Sin embargo, no podrá aplicarse a los emblemas con una codificación arbitraria. Así, estos gestos pueden clasificarse en tres categorías según su grado de iconicidad: alta (por ejemplo, /comer/), media (por ejemplo, /me parto/, en el cual se puede interpretar que el cuerpo se está partiendo en dos al dar golpes en el tronco) y sin relación icónica aparente (por ejemplo, /mucho/).
- **Diccionarios de la lengua:** el segundo criterio propuesto es la búsqueda de las unidades léxicas en los diccionarios de la lengua para conocer su significado preciso, establecer comparaciones entre los significados de los diferentes exponentes lingüísticos asociados al mismo emblema, obtener información sobre su marca lingüística y comprobar si en las definiciones o ejemplos se incluye el gesto asociado. Para este trabajo, hemos consultado cinco diccionarios: *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE –DLE (RAE y ASALE, 2014)–, el *Diccionario de Uso del Español. María Moliner* –DUE (Moliner, 2007)–, el *Diccionario del Español Actual* –DEA (Seco, Andrés y Ramos, 2011)–, el *Diccionario Salamanca* –DS (Pascual y Guitérrez, 2006)– y el *Diccionario de expresiones y locuciones del español* –DELO (Martínez López y Jørgensen, 2009).



- Estudios experimentales: este criterio plantea la elaboración de propuestas metodológicas donde se analicen el reconocimiento y la denominación de los emblemas por hablantes nativos. En esta línea, hemos elaborado un cuestionario donde 288 participantes nativos de español han propuesto la denominación de los emblemas tras una visualización donde cada gesto aparecía aisladamente y sin sonido.
- Análisis de los inventarios kinésicos: otro de los criterios de determinación del núcleo semántico es consultar los trabajos previos como inventarios, repertorios y diccionarios de gestos del español para observar qué lemas han escogido para presentar cada emblema. Para nuestro estudio, hemos analizado todos los inventarios encontrados sobre emblemas del español: *Colombian and North American Gestures. A contrastive Inventory* (Saitz y Cervenka, 1962), *Handbook of Gestures: Colombia and The United States* (Saitz y Cervenka, 1972), *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish* (Green, 1968), *Diccionario de Gestos. España e Hispanoamérica* (Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983), *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* (Coll, Gelabert y Martinell, 1990), *Pequeño Diccionario de Gestos Hispánicos* (Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert, 1998), *Diccionario de gestos españoles* (Martinell y Ueda, s.f.), *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo* (Nascimento Dominique, 2008a) y *Diccionario de Gestos Españoles* (Gaviño Rodríguez et al., 2012). En este análisis hemos encontrado que solo dos emblemas son incluidos por los nueve inventarios (/dinero/ y /mucho/) y que los lemas con menos variabilidad en su denominación son /comer/, /cuernos/, /pillarlo/ y /me parto/. En el caso de los dos últimos, esto se produce porque solo están presentes en un inventario, luego es el único lema recogido.

Junto a los procedimientos descritos, también proponemos el análisis de corpus audiovisuales de conversaciones entre nativos. No obstante, este enfoque entraría dentro de la línea de análisis de corpus audiovisuales y conllevaría la elaboración de una metodología específica que escapa a los límites de este trabajo. Por tanto, este es el único criterio que no se ha llevado a la práctica para determinar el núcleo semántico de los emblemas en nuestra investigación. La combinación de las cuatro metodologías anteriormente expuestas ha dado como resultado a la denominación de los 25 gestos emblemáticos incorporados en nuestra experimentación. Además, de esta propuesta puede beneficiarse la comunidad investigadora general. Las grabaciones de los emblemas son fácilmente accesibles a través de los enlaces

proporcionados en el Anexo I, por lo que podrán ser utilizadas en posteriores estudios de corte experimental.

Tras este acercamiento a los gestos emblemáticos desde el marco teórico de la comunicación no verbal, el segundo capítulo está centrado, desde la lingüística aplicada, en la enseñanza de los signos no verbales en las clases de ELE. Este capítulo ha sido imprescindible para poder diseñar y llevar a cabo nuestra instrucción a partir de unos modelos metodológico-didácticos adecuados para el aprendizaje de la CNV. En primer lugar, hemos realizado una búsqueda de la presencia de los signos no verbales en los enfoques curriculares del Consejo de Europa, el Instituto Cervantes, ACTFL y NCSSFL.

Del Consejo de Europa hemos analizado el MCRE en los volúmenes de 2002 y 2018. En el 2002 hemos encontrado que el sistema de CNV con mayor incidencia es el cronémico y, dentro de este, predominan los signos no verbales relacionados con la cronémica interaccional y los turnos de palabra. En el volumen de 2018, los signos no verbales presentes más frecuentes son los que sirven como estrategia comunicativa ante las limitaciones lingüísticas de los niveles iniciales. En ninguno de los volúmenes se han localizado referencias a los emblemas.

En línea con Cestero (2007), del análisis del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) concluimos que los inventarios de *Gramática, Pronunciación y prosodia, Funciones y Géneros discursivos y productos textuales*, los signos pertenecientes a los sistemas de CNV primarios (kinésica y paralingüística) se recogen en más ocasiones que los secundarios o culturales (proxémica y cronémica). Además de los inventarios tratados por Cestero (2007), hemos analizado el de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, donde hemos encontrado que solo se han incluido los signos paralingüísticos, aunque puede considerarse que hay una referencia implícita a la cronémica interaccional. En el inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*, hemos observado que la kinésica, la proxémica interaccional y el paralenguaje se repiten en los signos que intervienen en las convenciones sociales de interacción. En el inventario *Habilidades y actitudes interculturales*, hemos observado mayor presencia de signos no verbales kinésicos y proxémicos.

De esta manera, hemos concluido que los inventarios de *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales* incluyen la CNV más que los dedicados a *Gramática, Pronunciación, Funciones y Géneros discursivos y productos textuales*. En cuanto a la presencia de los emblemas, solo se han encontrado dos referencias explícitas (en *Saberes y comportamientos socioculturales* y en *Habilidades y actitudes*

*interculturales*), lo cual nos ha llevado a señalar la poca atención a estos signos kinésicos en el PCIC. Por ello, consideramos necesario que, además de ampliar su incorporación en los dos inventarios donde ya aparecen, deberían incluirse en los de *Funciones y Tácticas y Estrategias pragmáticas*, puesto que una de las características de estos gestos es su plurifuncionalidad. Además, también por su relación indiscutible con el contenido verbal, específicamente con el léxico, es imprescindible su inclusión en los apartados *Nociones generales y Nociones específicas*.

Respecto a ACTFL y NCSSFL, hojas de ruta curricular del contexto estadounidense, hemos analizado sus principales publicaciones: *Actfl Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012; 2015), *Can-do statements* (NCSSFL-ACTFL, 2012; 2015), *Intercultural can-do statements* (NCSSFL-ACTFL, 2014), *NCSSFL-ACTFL can do statements* (NCSSFL-ACTFL, 2017), *21st Century Skills Map* (ACTFL-P21, 2011) y *Language Educator* (ACTFL, publicación periódica). Tras una búsqueda exhaustiva en estos documentos, hemos confirmado que la CNV no se recoge de manera sistemática, si bien aparece en varias ocasiones en los ejemplos para los diferentes indicadores de aprendizaje. En el nivel principiante hemos encontrado que la kinésica, específicamente los gestos, se incluye como recurso estratégico para la comunicación. En todos los niveles aparecen referencias no verbales: la mayoría pertenece al sistema cronémico, seguido por el proxémico y el kinésico. El paralenguaje, en cambio, es prácticamente inexistente. Además, hemos comprobado que hay referencias explícitas a la CNV en general, no obstante, en ningún momento se explica en qué consiste, qué elementos la forman o cómo incluirla en los diferentes programas lingüísticos. En cuanto al objeto de estudio de esta tesis, podemos señalar que no hemos encontrado ninguna referencia explícita a los emblemas, aunque puede interpretarse que en las menciones a gestos propios de una cultura se refieren también a este tipo de gestos.

Así pues, una de las conclusiones de este trabajo es que la CNV no se incluye de manera sistemática y coincidente a lo largo de los enfoques curriculares y, además, el trabajo con los gestos emblemáticos está especialmente ausente. Por ello, abocamos por una incorporación necesaria, puesto que de ellos se parte para la creación de programas, manuales y materiales didácticos. Como apunta Cestero (2017b), la ausencia de una base común es, probablemente, una de las razones por las que la CNV no se incluya dentro de un proceso de aprendizaje significativo en la mayoría de materiales didácticos hasta la fecha en el mercado.

Seguidamente, hemos profundizado en los signos no verbales dentro de las diferentes competencias comunicativas. Los signos no verbales deberán enseñarse teniendo en cuenta los procesos que se desarrollan en la competencia intercultural: aceptar que las prácticas individuales están influenciadas por la cultura y que no hay una sola manera de actuar correctamente; valorar la propia cultura y otras culturas; emplear el conocimiento cultural previo como recurso para aprender sobre nuevas culturas; y encontrar un estilo y una identidad cultural personal y propia (Liddicoat y Scarino, 2013). Además, para ser competente interculturalmente se deberá relacionar, comparar e interpretar la cultura materna y la cultura meta, así como emplear estrategias que permitan establecer contacto entre ellas y actuar como intermediarios culturales.

Dada la importancia de la cultura en los signos no verbales, para ser competentes interculturalmente, necesariamente hay que ser competentes no verbalmente. Esta competencia la hemos explicado a través de tres categorías: la cognitiva, en la cual se reflejan los conocimientos no verbales del español y los valores culturales que poseen los signos no verbales; la afectiva, donde aparecen actitudes positivas hacia estos signos y, consecuentemente, se evitan situaciones incómodas, prejuicios y estereotipos; y la comportamental, donde se ponen en práctica los conocimientos adquiridos y las estrategias para poder establecer diferencias entre culturas y actuar como mediadores ante malentendidos producidos por la CNV.

Seguidamente, hemos tratado la CNV en las competencias sociolingüística, pragmática y discursiva. En la pragmática, se debe trabajar el uso y la interpretación del significado de los signos no verbales en los diferentes actos de habla, lo cual no solo implica descodificar su significado, sino también llevar a cabo procesos inferenciales que permitan interpretar la intención comunicativa. La competencia sociolingüística se debe tener en cuenta desde dos perspectivas: la diafásica, ya que la relación entre los interlocutores y el grado de formalidad marcarán el tipo de gestos, maneras y contacto corporal en las interacciones, y la diastrática, puesto que factores como el sexo o la edad marcarán el uso de determinados signos no verbales. Respecto a la competencia discursiva, hemos resaltado el papel de la cronémica interaccional (especialmente de los turnos de palabra) y la kinésica (en particular, los gestos marcadiscursos y reguladores).

Posteriormente, hemos profundizado en las competencias lingüísticas, específicamente la gramatical, la fónica y la léxico-semántica. En la gramatical, se pueden considerar los gestos deícticos, marcatiempos y marcaespacios. En la fónica, hemos explicado la relación entre el paralenguaje y el componente fónico, donde hemos hablado de la “fonología no

verbal” (Crystal y Quirk, 1964). En la léxico-semántica, defendemos que las teorías sobre el aprendizaje del léxico y la configuración del lexicón mental deberían aprovecharse para estudiar el aprendizaje de los emblemas y, así, fundamentar la metodología didáctica para llevar a cabo su enseñanza.

La última competencia que hemos tratado es la estratégica. En ella, se demuestra que el uso de gestos ilustradores tiene un impacto positivo en el aprendizaje y la memorización del léxico (Engelkamp y Krumnacker, 1980; Cohen, 1981; Saltz y Donnenwerthloan, 1981; Cohen y Stewart, 1982; Bäckman y Nilsson, 1984; Helstrup, 1984; Kauser et al., 1986; Feyereisen, 2009; Kelly, McDevitt y Esch, 2009; Macedonia, Muller y Friederici, 2011). Además, diferentes autores argumentan que el uso de gestos en una lengua extranjera sirve como estrategia compensatoria de las limitaciones lingüísticas, así como de refuerzo, apoyo y corroboración del contenido verbal (Faerch y Kasper, 1983; Sainsbury y Wood, 1997; Gullberg, 1998; Nobe, 2001; Hadar, Dar y Teitelman, 2002; Fernández López, 2004; Sherman y Nicoladis, 2004; Yoshioka, 2005; Cohen, 2011; Macedonia, Muller y Friederici, 2011). A este respecto, hemos advertido sobre el uso de los emblemas como estrategia comunicativa intercultural: a pesar de que su asociación significado-significante es directa y no conlleva ambigüedades en la lengua materna, esta relación es posible que no se dé en la lengua meta, por lo que solo los (cuasi)equimorfos-sinónimos y los unimorfos con una relación icónica clara entre significado y significante contribuirán estratégicamente a la comunicación.

Este recorrido por las competencias comunicativas nos lleva a extraer otra de las conclusiones de nuestro trabajo: la CNV aparece transversalmente en todas ellas y, por lo tanto, deberá estar presente a la hora de diseñar y crear materiales didácticos que las trabajen para que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa completa de la L2/LE.

Seguidamente, hemos profundizado en la metodología didáctica para la enseñanza de la CNV en ELE. Los trabajos sobre la integración y la nivelación de los signos no verbales (Forment Fernández, 1997; Cestero, 2004, 2017; Cabañas Martínez, 2005; Méndez Guerrero, 2016; Poyatos, 2017) están de acuerdo en que deben seguirse criterios como la funcionalidad, la frecuencia de aparición y la dificultad. Además, destacamos que los signos no verbales deben integrarse en un proceso significativo donde aparezcan progresivamente y se reorganicen los ya adquiridos para asumir los nuevos estableciendo de puentes cognitivos (Méndez Guerrero, 2016). A este respecto, resaltamos la importancia de recuperar los diferentes signos no verbales a lo largo de todos los niveles del aprendizaje.

Asimismo, pensamos que el profesor debe desempeñar un rol transcultural, aplicar la teoría del descubrimiento para el aprendizaje de la CNV y aprovechar los malentendidos culturales no verbales como herramienta pedagógica en el aula.

En cuanto a la progresión didáctica, adoptamos la propuesta de Cestero (2004): (1) presentación, explícita o implícita, (2) actividades de práctica cerrada y dirigidas por el profesor, (3) actividades de refuerzo semicerradas y dirigidas y (4) actividades semidirigidas, abiertas e interactivas para lograr la adquisición. Junto con las etapas establecidas por Cestero (2004), consideramos apropiado añadir en último lugar actividades de evaluación donde se pueda comprobar y medir el aprendizaje de los signos no verbales. Ante la falta de atención encontrada a la evaluación en trabajos sobre CNV, hemos propuesto una serie de criterios para evaluar los signos no verbales. En primer lugar, la evaluación debe realizarse de acuerdo con las diferentes habilidades interculturales (cognitivas, comportamentales y afectivas). Además, deberán tenerse en cuenta diferentes tipos de evaluación (global/analítica; directa/indirecta; actuación/conocimientos; continua/en un momento concreto; formativa/sumativa; autoevaluación/por otra persona), los cuales deberán conjugarse para obtener una evaluación completa en la identificación y la producción de los signos no verbales. También consideramos que la CNV puede evaluarse dentro de las diferentes destrezas orales: comprensión (donde hemos resaltado que los signos no verbales deberán evaluarse tanto en la comprensión auditiva como audiovisual), mediación y expresión e interacción.

En estas últimas hemos analizado los exámenes DELE, donde hemos encontrado escasas referencias a la CNV. La cronémica interaccional y los elementos paralingüísticos se mencionan ocasionalmente, mientras que la kinésica y la proxémica no aparecen en ninguna ocasión. Esto lo explicamos por las limitaciones de la prueba: los participantes están sentados, sin libertad de movimiento espacial y resulta difícil que el hablante extranjero sea capaz de olvidar que está conversando con su examinador y recurra a la conducta táctil que sería habitual en una conversación entre amigos real. La última consideración sobre la evaluación en este capítulo ha sido la necesidad de crear rúbricas (escalas, parrillas o listas de control) tanto para la evaluación holística de la producción oral, donde también deberá incluirse la CNV, como para la evaluación analítica de los signos no verbales.

Debido a que la experimentación se realiza con alumnos de Estados Unidos, hemos recogido las diferencias no verbales entre este país y los países hispanohablantes. Esto nos ha permitido concluir que existen diferencias en todos los sistemas de CNV, es decir, en el paralenguaje, en la kinésica, en la proxémica y en la cronémica. Asimismo, debido a la

diversidad de orígenes de los habitantes de EE.UU., otra conclusión importante es que deberán tenerse en cuenta las características identitarias de los alumnos, las cuales pueden condicionar sus conocimientos, comportamientos y habilidades afectivas hacia la CNV. Esto es especialmente reseñable para los estudiantes de español como lengua de herencia, ya que el hecho de que no reconozcan determinados signos no verbales o no se identifiquen con ellos puede que fomente su inseguridad y frustración por no responder a lo que un latino *debería* saber o hacer. Hasta la fecha, no se ha localizado ningún trabajo que estudie los signos no verbales en este grupo de alumnos, por lo que una de las líneas de investigación que podrían seguir a esta tesis sería la competencia no verbal en los estudiantes de ELH y la comparación entre el aprendizaje en estos alumnos y estudiantes de ELE.

El capítulo segundo lo hemos concluido recogiendo los escasos estudios que han investigado el aprendizaje de la CNV y los emblemas en las clases de L2/LE (Jungheim, 1991, 1994, 1995; O'Shullivan, 1995, 1996), así como estudios que miden la identificación de los emblemas en hablantes nativos y hablantes de una L2/LE que no han recibido una instrucción previa sobre estos signos no verbales (Jungheim, 2008; Salvato, 2011). Esta escasez de estudios nos lleva a concluir que existe cierta falta de atención a la investigación empírica del aprendizaje de la CNV y, más concretamente, de los emblemas. En las publicaciones consultadas, además, hemos encontrado información incompleta que nos ha impedido realizar un análisis pormenorizado de las investigaciones. No obstante, hemos localizado diferentes tipos de pruebas que pueden aplicarse a la evaluación de los emblemas. Las dos principales conclusiones extraemos sobre el análisis de estas pruebas, y que tenemos en cuenta para nuestra experimentación, son las siguientes:

(1) la selección múltiple es una prueba objetiva de evaluación indirecta que permite medir eficazmente si el estudiante ha comprendido o no el significado del emblema. En este tipo de prueba, es más apropiado utilizar un vídeo que una ilustración, puesto que un emblema está formado por diferentes cualidades parakinésicas (velocidad, movimiento, número de repeticiones, etc.) que no pueden observarse en una ilustración;

(2) los *role-plays* o simulaciones son actividades muy útiles para realizar una evaluación directa de la producción de la CNV, aunque es importante tener en cuenta que, para evaluar signos no verbales específicos, deberían plantearse situaciones que fomentaran el uso de los signos no verbales que se quieran evaluar.

## Conclusiones sobre la investigación empírica

El objetivo principal de esta segunda sección del trabajo doctoral era conocer en profundidad los procesos subyacentes al aprendizaje de los emblemas en estudiantes de ELE, para lo cual se ha diseñado un estudio cuasiexperimental intra-sujetos a través de un pretest, un periodo de instrucción y un postest. La instrucción ha estado formada por nueve clases divididas en tres módulos con una tarea final en cada una de ellas. Además de veinticinco emblemas de la variedad del español de España, la instrucción incluye signos no verbales de los diferentes sistemas de CNV, aunque en el pretest y en el postest solo hemos recogido datos sobre los gestos emblemáticos.

En el test se han incorporado doce de los emblemas presentes en la instrucción, clasificados en tres categorías tipológicas: *comunes* (equimorfos-sinónimos), *diferentes* (dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) y *únicos* (unimorfos). Está formando por cuatro pruebas: la primera consiste en una interacción en parejas a través de una actividad de *role-play* donde se evalúa la producción libre de los emblemas; la segunda es un doblaje kinésico en parejas de una conversación donde solo pueden valerse de lenguaje gestual; la tercera consiste en una comprensión visual donde los estudiantes deben identificar en contexto los emblemas; y en la cuarta, después de una proyección de un vídeo donde aparecen los emblemas aisladamente en secuencias, los alumnos deben identificarlos en una selección múltiple.

A partir de las preguntas de investigación que nos planeamos antes de realizar esta investigación, presentamos a continuación las conclusiones más importantes extraídas del análisis cuantitativo.

### *P1 ¿Pueden aprenderse los emblemas en un contexto de no inmersión?*

La primera pregunta de investigación formulada estaba acompañada de la hipótesis de que, efectivamente, los estudiantes podrían aprender los emblemas con una instrucción adecuada. A pesar de que esta pregunta podía parecer muy obvia, el hecho de no haber encontrado ninguna investigación previa que evaluara el aprendizaje de estos gestos tras una instrucción como la que hemos diseñado para nuestro estudio, donde hemos tenido en cuenta diferentes destrezas orales (producción e identificación) y diferentes tipos de emblemas según su tipología contrastiva, ha sido la causa de no asumir taxativamente que los estudiantes iban a mejorar del pretest al postest.



El análisis cuantitativo ha confirmado la hipótesis, ya que la diferencia entre los datos obtenidos en el pretest y en el postest ha resultado significativa, con medias más altas en el postest. Esto se ha producido no solo en los resultados totales, sino también en los tres tipos de gestos: *comunes*, *diferentes* y *únicos*. Así, determinamos que los emblemas pueden aprenderse por parte de estudiantes universitarios de ELE en Estados Unidos.

*P2 ¿El tipo de prueba de evaluación influye a la hora de observar el aprendizaje?*

Nuestra hipótesis era que diferentes pruebas de evaluación miden diferentes tipos de control y conocimiento: las pruebas de producción libre pueden medir el control y conocimiento tanto procedimentales como declarativos, mientras que las de producción guiada y cerrada solo puede medir el control y conocimiento declarativo. Las de comprensión, ya sean libres, guiadas o cerradas, solo pueden medir el conocimiento declarativo.

Para poder aceptar o rechazar la hipótesis, hemos analizado los resultados en cada prueba por separado. En este análisis, hemos observado una evolución significativa del pretest al postest tanto en las actividades de producción como en las de comprensión. Asimismo, podemos confirmar que ha habido evolución en los tres tipos de práctica: libre, semicontrolada y controlada, sin una diferencia significativa entre ellas. En los resultados hemos comprobado que en ninguna de las pruebas han evolucionado más o menos que en las otras y que en todas ha habido una evolución o mejora.

Sin embargo, en el análisis de los datos del pretest y del postest por separado hemos comprobado que en la prueba 1 ha habido menos aciertos en comparación con las pruebas 2, 3 y 4. Aun así, la diferencia en la evolución entre pruebas no ha resultado significativa porque en la prueba 1 comenzaron en el pretest con menos aciertos que en el resto de las pruebas pero alcanzaron también menos aciertos en el postest. Para este resultado hemos encontrado dos posibles explicaciones: la primera, el tipo de práctica de la prueba 1, ya que se trata de un *role-play* donde los estudiantes eligen el contenido lingüístico de su producción, por lo que la función comunicativa de la actividad puede ser perfectamente cumplida sin la necesidad de utilizar emblemas (de hecho en las instrucciones de esta prueba no se les indica en ningún momento que deben incluir gestos); y, la segunda, el tipo y tiempo de interacción, ya que no podemos asegurar que en una interacción real entre nativos se produjeran al menos 6 emblemas por persona, número de emblemas que aparecen en las subsecuentes pruebas.

Los resultados anteriores nos posibilitan concluir que la naturaleza de las pruebas es diferente, ya que cada una mide la competencia emblemática desde una perspectiva distinta. A continuación exponemos algunas conclusiones sobre la naturaleza de las cuatro pruebas:

- Prueba 1 (producción libre)

La principal ventaja de la prueba 1 es que permite evaluar la producción en una interacción lo más natural posible, donde se pueden observar las cuatro dimensiones del emblema: forma, significado, uso y exponentes lingüísticos. Además, sirve para analizar la relación entre la competencia léxica y la competencia emblemática. A este respecto, planteamos la posibilidad de utilizar esta prueba en futuras investigaciones donde se comprobara si la práctica de la competencia emblemática repercute en la léxica. Esto podría hacerse a través de una comparación de un grupo experimental, donde se incluyan los emblemas dentro de la instrucción, y un grupo control, al cual se le enseñen solo las unidades léxicas. No obstante, es importante señalar que el hecho de que en la muestra de lengua obtenida a través de esta prueba los estudiantes no utilicen emblemas no significa que no los hayan aprendido, sino que en ese momento no han considerado preciso utilizarlos para comunicarse. Además, será difícil medir el conocimiento procedimental de estos gestos, ya que es difícil determinar si los participantes produjeron los emblemas inconscientemente como parte de su nuevo código adquirido o si los produjeron fruto de la conciencia metalingüístico-emblemática.

- Prueba 2 (producción semicontrolada)

A diferencia de la prueba 1, en la prueba 2 los estudiantes tienen que producir los gestos emblemáticos para unas unidades léxicas que ya se ofrecen, por lo que es más fácil medir si han aprendido los emblemas en esta prueba que en la prueba 1. No obstante, como no es una interacción real, solo se pueden medir dos dimensiones lingüísticas de estos gestos: la forma y el significado. Además, aunque se pretende que los estudiantes doblen la conversación con el mayor número de emblemas posibles, en las instrucciones solo se especifica que deben doblarlo con gestos, lo cual puede acarrear que no utilicen emblemas para unidades léxicas que los poseen, sino que se sirvan de otro tipo de gestos.

- Prueba 3 (identificación semicontrolada)

En esta prueba se evalúa la comprensión visual de los emblemas en contexto. La principal ventaja de esta prueba es que los estudiantes observan los gestos emblemáticos dentro de una conversación en una situación real. No obstante, hay que tener en cuenta que el hecho de dar libertad formal en el texto producido por los estudiantes puede dar lugar a respuestas ambiguas que dificulten el análisis de datos.

- Prueba 4 (identificación controlada)

Esta prueba también evalúa la comprensión visual, en este caso aisladamente y a través de una selección múltiple. En esta selección se ofrecen opciones, por lo que la respuesta no puede ser ambigua como sucedía en la prueba 3. El hecho de que los emblemas aparezcan aisladamente puede considerarse una limitación, ya que falta contenido informativo importante para la descodificación, como el valor pragmático, discursivo y contextual.

Así, concluimos señalando que no podemos afirmar nuestra hipótesis de investigación, ya que no podemos confirmar que la prueba 1 sirva para medir el control y conocimiento inconscientes. No obstante, las cuatro pruebas sirven para evaluar el aprendizaje, el control y el conocimiento consciente. Como pondremos de manifiesto en las conclusiones del apartado pedagógico, para evaluar la adquisición, el control y el conocimiento inconsciente se necesitará otro tipo de evaluación, formativa y no sumativa como el caso de este test.

*P3 ¿Hay una diferencia de aprendizaje en los emblemas según su tipología contrastiva?*

La tercera pregunta que hemos planteado ha sido si hay diferencia en el aprendizaje de los emblemas en función de su tipología contrastiva. Bajo esa pregunta, hemos desarrollado dos hipótesis, la primera, que los emblemas con una correspondencia en forma y significado entre la lengua materna y la lengua meta (es decir, los *comunes*) tendrán una evolución menor que los que no poseen esa correspondencia (esto es, los *diferentes* y los *únicos*). En los resultados globales, donde no los hemos dividido por pruebas, esta hipótesis ha sido confirmada, ya que la diferencia en la evolución total de los emblemas *comunes* ha resultado menor que la de *diferentes* y que la de *únicos*.

Para profundizar en la pregunta anterior, también hemos analizado la evolución de los distintos tipos de emblemas en las cuatro pruebas que forman el pretest y el postest. En la prueba 1 hemos comprobado que en los tres tipos de emblemas ha habido una evolución del pretest al postest, y esa evolución no es significativamente diferente en los tres tipos de emblemas, por lo que la primera hipótesis de esta pregunta se rechaza en la prueba 1. En las pruebas 2, 3 y 4, en cambio, ha habido una evolución para los emblemas *únicos* y *diferentes* pero no para los *comunes*, por lo que en esta prueba se acepta la hipótesis. Esto puede explicarse por el tipo de emblema y el tipo de prueba: en las pruebas 2, 3 y 4 se especifica que los estudiantes deben identificar o producir gestos, por lo que, en el pretest, los estudiantes se valieron estratégicamente de los gestos emblemáticos presentes en su lengua materna, esto es, los *comunes*. Sin embargo, en la prueba 1 el contenido que producen los estudiantes es libre, por lo que no necesitan incluir emblemas para responder a las

instrucciones de la prueba y cumplir su objetivo comunicativo. Estos resultados también pueden explicarse por el “efecto techo” (*ceiling effect*): las medias de aciertos de emblemas *comunes* en las pruebas 2, 3 y 4 son muy altas en el pretest, por lo que su capacidad de mejora se reduce. Es decir, la actuación de los participantes en estas pruebas es tan buena que no permite encontrar diferencias en las condiciones experimentales establecidas por la comparación del pretest y del postest.

La segunda hipótesis que planteábamos para esta pregunta era que, debido a la interferencia lingüística, los emblemas que tienen una forma diferente en la lengua materna y la lengua meta pero comparten el significado (esto es, los que hemos denominado *diferentes* y que abarcan las categorías dimorfos-sinónimos y dimorfos-sinónimos parciales) tendrán una evolución menor que los que no tienen ni la forma ni el significado en común en la lengua materna y la lengua extranjera (*únicos*, es decir, unimorfos en nuestra taxonomía contrastiva). Esta hipótesis ha sido rechazada, ya que no ha habido una diferencia entre la evolución de los emblemas *diferentes* y los *únicos*, ni en los resultados globales ni en los obtenidos en cada una de las pruebas. Este resultado hemos intentado explicarlo a través del dominio lingüístico de los participantes: puesto que tienen un nivel alto, no necesitan realizar tantas comparaciones con su lengua materna como en los niveles inferiores, por lo que la interferencia lingüística será también menor. Serían interesantes futuros trabajos que pudieran profundizar al respecto.

#### *P4 ¿Qué factores influyen en el aprendizaje de los emblemas?*

Para poder responder a esta pregunta, hemos realizado un segundo análisis donde hemos incluido variables independientes, es decir, hemos buscado qué factores externos han podido influir en el aprendizaje de los emblemas. En primer lugar, hemos tenido en cuenta la edad, el sexo, el nivel del español, las faltas a clase y si los estudiantes habían estado en una situación de inmersión. De las anteriores, solo ha resultado significativa la variable inmersión en la evolución de los emblemas *comunes*: los estudiantes que han estado en inmersión han evolucionado menos que los que no. En la comparación de los resultados del pretest y del postest por separado hemos descubierto que el grupo que ha estado en inmersión tiene una media de aciertos ligeramente más alta en el pretest que los que no han estado en inmersión mientras que en el postest sucede lo contrario. No obstante, hemos indicado la falta de información sobre la situación de inmersión de estos estudiantes para poder extraer unas conclusiones firmes. Por lo tanto, habría que realizar investigaciones que valoraran la incidencia de los contextos de inmersión en el aprendizaje de la CNV, donde se

---

podría averiguar si los alumnos aumentan la sensibilidad hacia ella o si realmente la experimentan y asimilan.

En cualquier caso, el hecho de que solo los emblemas *comunes* hayan tenido una diferencia de evolución significativa, nos indica que la competencia no verbal emblemática debe entrenarse en el aula: no solo es importante el conocimiento y la práctica implícita, sino que una metodología explícita también debe formar parte de la instrucción para adquirir esa competencia no verbal emblemática en general y una conciencia metalingüístico-emblemática en particular.

El hecho de que no haya habido resultados significativos en el resto de variables puede deberse a la homogeneidad de los participantes. En el caso del nivel de español, a pesar de que el grupo tenía desde un B1 hasta un C1-, no poseemos sujetos con todos los niveles recogidos por el MCRE (Consejo de Europa, 2002: 23-43), por lo que, en futuros estudios, sería interesante comparar la adquisición de emblemas en clases de ELE de diferentes niveles, desde un A1, hasta un C2. En cuanto a la edad, los estudiantes tenían de 18 a 20 años, por lo que sería conveniente replicar la investigación con sujetos de edades más dispares.

Los resultados anteriores nos han conducido a una segunda fase de variables independientes. Así, hemos considerado el contexto cultural, la sensibilidad intercultural, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje. De este análisis destacamos los resultados en la inteligencia kinestésica: los sujetos que poseen esta inteligencia como una de sus tres principales han evolucionado más que los sujetos sin ella, tanto en los resultados globales como en cada tipo de emblema. Además, esta inteligencia kinestésica no solo ha influido en el dominio activo, sino también en su conocimiento declarativo, lo cual hemos relacionado con la posesión de habilidades cognitivas relacionadas con el movimiento. Sin embargo, en el pretest los estudiantes con inteligencia kinestésica no han obtenido más aciertos que los que no la tienen. Por lo tanto, una de las conclusiones de este trabajo es que para que la inteligencia kinestésica muestre su potencial, debe ser entrenada, desarrollarla a través de diferentes actividades como hemos realizado a lo largo de nuestra instrucción.

Para entender mejor las características de estos estudiantes, hemos consultado diferentes trabajos (Gardner, 1983, 1999; Nolen, 2003) donde se resalta el desarrollo de las habilidades motoras para producir movimientos precisos y la capacidad de enfrentarse al mundo a través del movimiento. A pesar de que no hemos conseguido localizar ningún estudio empírico que relacione esta inteligencia kinestésica con el aprendizaje de la CNV,

existen trabajos donde los emblemas se sugieren como elemento para trabajar la inteligencia kinestésica en las clases de L2/LE (Tomlinson, 1999; Schewe, 2002; Arnold y Fonseca, 2004). Además, hay autores que señalan que el hecho de practicar actividades donde esté involucrada la inteligencia que se posee, potencia la motivación de los alumnos (Schumann, 1988; Jacobs y Schumann, 1992; Lorenzo Bergillos, 2004). A partir de estos trabajos, hemos ahondado en la motivación en las clases de L2/LE: varios estudios señalan que los estudiantes motivados consiguen mejores resultados en el desarrollo de sus competencias (Kleinmann, 1977; Purcell y Suter, 1980; Moyer, 1990; Gardner y MacIntyre, 1991; Kasper y Schmidt, 1996; Guthrie y Wigfield, 1997; Al-Hazemi, 2000; Lozano Fernández, García-Cueto y Gallo Álvaro, 2000; Laufer y Hulstijn, 2001; Robinson, 2001; Tercanlioglu, 2001; Al-Otaibi, 2004; Melendy, 2008). Además, estudios neurolingüísticos demuestran que ciertas áreas cerebrales se activan y movilizan cuando se produce un input lingüístico interesante o se dan situaciones de aprendizaje satisfactorias, produciendo mecanismos mentales de adquisición como la memoria, la atención o las estrategias (Caine y Caine, 1999). En nuestra experimentación, la inteligencia kinestésica se ha desarrollado mediante la práctica de los emblemas y otros gestos, así como a través de la dinamización y contenido de diversas actividades.

Estos resultados nos han conducido también a considerar la *Respuesta física total* (Asher, 1977, 1995), teoría que sostiene que la memorización de los elementos de la lengua se favorece por la asociación con actividades motoras a través de la estimulación del sistema kinestésico-sensorial de los estudiantes. A este respecto, nos hemos planteado la necesidad de investigar en el futuro la diferencia de aprendizaje de unidades léxicas a través de una instrucción en la que se trabajen con gestos emblemáticos y otra en la que se haga sin ellos.

Otra de nuestras reflexiones a partir de los resultados obtenidos es la consideración de la instrucción diferenciada, la cual aboga por partir de la competencia que posee el estudiante y adaptarse a sus necesidades y características particulares. Dentro de estas últimas, considera a las inteligencias múltiples como uno de los factores que deben valorarse para adaptarse a las diferentes modalidades de aprendizaje (Tomlinson, 1999). A partir de estas consideraciones metodológicas, la instrucción diferenciada podría emplearse en determinados momentos de la enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos podrían seguir diferentes caminos para el cumplimiento de los objetivos comunes de una actividad. Esto también fomentaría el aprendizaje cooperativo, ya que los estudiantes trabajarían desempeñando distintos papeles, todos necesarios e importantes, para lograr una meta compartida. La instrucción diferenciada nos ha llevado a plantear futuros estudios donde se

pudiera observar el impacto que esta metodología pudiera tener en el aprendizaje de los emblemas u otros signos no verbales.

En este punto, es importante recordar que el análisis desarrollado no está exento de limitaciones, por lo que será necesario replicarlo con una muestra mayor de participantes y, ahora que somos conscientes de las principales ventajas y desventajas de cada una de las pruebas del pretest y postest, su diseño debería adaptarse a los fines de las nuevas investigaciones. No obstante, consideramos que nuestra contribución puede ser un punto de partida relevante a la hora de desarrollar estudios sobre el aprendizaje y la evaluación de los gestos emblemáticos.

## **Conclusiones pedagógicas**

Aunque a lo largo de los apartados anteriores hemos esbozado algunas conclusiones que necesariamente entrarían dentro de un apartado pedagógico, a continuación vamos a profundizar en las aportaciones de esta tesis para fundamentar las prácticas didácticas en la enseñanza de los emblemas.

Además de los hallazgos relacionados con las preguntas de investigación, tras el desarrollo de la experimentación hemos dado cuenta de dos aspectos que merecían una profundización: la autoevaluación y la interlengua emblemática. Puesto que su análisis no formaba parte de los objetivos de esta tesis, no se planificó un instrumento metodológico completo sobre el cual realizar un análisis cuantitativo. No obstante, hemos realizado un análisis descriptivo que nos ha ayudado a comprender mejor los mecanismos subyacentes al aprendizaje de los emblemas y los signos no verbales.

El análisis de la autoevaluación ha aportado una perspectiva introspectiva del aprendizaje de los estudiantes. Las tres conclusiones principales que extraemos de este análisis descriptivo son las siguientes: (1) en las tres habilidades interculturales (cognitivas, comportamentales y afectivas), los estudiantes sienten que poseen un nivel de capacidad alto, pero el desarrollo de habilidades comportamentales les ha presentado mayor dificultad que el de las cognitivas; (2) una de las mayores dificultades e inseguridades que han experimentado es la relacionada con factores de adecuación contextual en la interacción, por lo que deberán ampliarse y reforzarse las actividades donde se trabaje el uso social de los signos no verbales; y (3) el grado de satisfacción que los alumnos sienten sobre su aprendizaje es alto: sus necesidades comunicativas han sido cubiertas y están satisfechos

con su aprendizaje, el nivel de español, la temporalización y el papel del profesor han sido los adecuados, y se ha desarrollado y potenciado su interés y autoaprendizaje por la lengua y culturas españolas, dentro y fuera del aula.

Es importante recordar que la autoevaluación solo se suministró después de la instrucción, por lo que el análisis solo ha podido realizarse comparando las diferentes partes, habilidades interculturales y sistemas de comunicación incluidos en los ítems de la autoevaluación. Para el futuro, sería interesante poder replicar la experimentación añadiendo la misma autoevaluación antes de comenzar la instrucción para poder, así, comparar los resultados antes y después, de la misma manera que hemos realizado con el pretest y el postest.

El segundo análisis descriptivo, el de la interlengua emblemática, se ha desarrollado a partir de las grabaciones del postest y de las notas tomadas a lo largo de la instrucción mientras se estaba produciendo el aprendizaje, cuyo objetivo era la documentación de aspectos relevantes y las dificultades de los estudiantes para la futura adaptación de la instrucción y la creación de cursos de ELE donde se enseñen los signos no verbales. Las principales conclusiones de este análisis descriptivo son las siguientes:

- Se confirma la existencia de una interlengua emblemática. Los errores afectan a los cuatro elementos que configuran la naturaleza del emblema: uso, significado, forma y exponentes lingüísticos asociados. Las modificaciones que afectan a cualquiera de las cuatro dimensiones que configuran los emblemas son percibidas por el hablante nativo como error.
- Los errores se pueden clasificar según su tipología: transferencia, omisión, hipergeneralización, hipercorrección, simplificación y sobreproducción, las cuales pueden considerarse estrategias de comunicación y aprendizaje. Además de estos, aparecen errores de control kinésico relacionados con los mecanismos que intervienen en el sistema perceptivo y de producción.
- A partir de la interlengua analizada, se pueden establecer una serie de etapas de aprendizaje en las destrezas de identificación y producción: detección, asociación y relación, y contextualización discursiva.
- Este análisis de errores y la consulta de trabajos sobre la interlengua en una L2/LE nos ha permitido esbozar una serie de consideraciones pedagógicas que deberán tenerse en cuenta en las prácticas didácticas:



- i. El hecho de que sigan apareciendo algunos errores como parte de la interlengua de los estudiantes no significa que no se haya producido un aprendizaje de los contenidos trabajados.
- ii. Los errores son necesarios y valiosos, puesto que nos están mostrando que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo y nos permiten enfocar las actividades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en cada momento.
- iii. Puesto que la interlengua posee un componente idiosincrásico, deberemos individualizar la atención a los errores de cada estudiante.
- iv. Es muy importante tener en cuenta la lengua materna para entender la transferencia y la criba emblemática, así como otras segundas lenguas o lenguas extranjeras de los estudiantes, por lo que será muy útil crear materiales contrastivos.

Este análisis de la interlengua nos suscita la necesidad de desarrollar futuros estudios en este campo que nos permitan acceder a los procesos cognitivos y socioculturales que determinan el aprendizaje de los gestos emblemáticos. Así, podrían diseñarse estudios sistemáticos que profundizaran en cada dimensión del emblema (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos) y definieran y explicaran rigurosamente la tipología y las causas de los errores, lo cual fundamentaría las prácticas didácticas. Además, serían interesantes investigaciones donde se relacionara la interlengua emblemática y la interlengua léxica, puesto que varios de los errores encontrados se encontraban en las unidades léxicas asociadas a los emblemas.

Todas las nuevas líneas de investigación surgidas a partir de los resultados cuantitativos y descriptivos obtenidos son una consecuencia de la inquietud por continuar la investigación sobre los signos no verbales, la cual demanda más atención empírica para poder comprender y explicar el proceso de aprendizaje y la adquisición de los emblemas en las clases de español como lengua extranjera.

A partir de estos resultados y la reflexión teórica expuesta a lo largo de esta tesis, hemos presentado una serie de consideraciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los gestos emblemáticos que nos han permitido responder a las preguntas de investigación que formulábamos en la introducción en torno al objetivo pedagógico de este trabajo. Exponemos las principales conclusiones de esta reflexión pedagógica:

- La instrucción diferenciada, además de aplicarse en torno a factores como las inteligencias múltiples, también debería tenerse en cuenta en función del grado de competencia intercultural y emblemática de los alumnos, y de la tipología de aprendizaje de la lengua (ELE o ELH). Además, es importante partir de las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas que poseen los estudiantes para poder elaborar una instrucción completa y consecuente con sus necesidades.
- La relación entre la competencia emblemática y léxica debe ser tenida en cuenta en los procedimientos didácticos. A este respecto, hemos hablado sobre la similitud en los procesos cognitivos que se producen cuando se aprende una nueva unidad léxica y un nuevo emblema: como parte de la red mental donde se organizan las categorías que permiten denominar el mundo, en el lexicon se almacenan, junto con las palabras y unidades léxicas, las formas gestuales. Por lo tanto, estos gestos deberán integrarse junto con el resto de elementos lingüístico-culturales, estableciendo redes paradigmáticas en torno a los campos semánticos de los exponentes lingüísticos asociados.
- Los emblemas deberán incorporarse progresivamente a lo largo de los diferentes niveles de lengua, asociándose con unidades léxicas más simples en los iniciales que en los intermedios y avanzados. Además, también es importante su recuperación en los subsecuentes niveles, de manera que se amplíe el vocabulario en torno a agrupaciones conceptuales y funcionales. Así, en los cursos de español general, estos gestos deberán incluirse dentro de unidades temáticas que muestren su funcionalidad y uso en la comunicación, promoviendo así un aprendizaje significativo.
- Es muy importante establecer conexiones con la lengua materna y presentar las variedades intercultural e intracultural, donde los estudiantes conozcan las diferencias emblemáticas dentro del mundo panhispánico.
- A partir de una clasificación funcional de la competencia estratégica, hemos ofrecido una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al aprendizaje de los emblemas, de manera que activan una serie de operaciones mentales que les permitan superar los diferentes estadios de aprendizaje, resolver los problemas con los que se encuentren en cada uno de ellos y alcanzar los nuevos objetivos que se propongan.

- Tomando como punto de partida las etapas establecidas por Cestero para la enseñanza de la CNV (2004, 2017a), elaboramos nuestra propia propuesta en relación con la progresión didáctica:
  - i. La presentación puede realizarse a través de materiales reales o mediante materiales creados por el profesor que se ajusten al nivel y a las necesidades concretas de los estudiantes. Preferiblemente se utilizarán vídeos (aunque imágenes de la parte central del emblema también pueden ser útiles si se acompañan de la representación completa por parte del profesor). Asimismo, la presentación puede comenzar con el exponente lingüístico asociado y de ahí llegar al emblema o, al contrario, partir del gesto y seguidamente trabajar las diferentes unidades léxicas asociadas. Esta última opción promueve más el análisis interpretativo y el aprendizaje autónomo de los alumnos. Además, se pueden presentar aisladamente (donde se observarán mejor las cualidades parakinésicas) o en contexto (donde se podrá obtener información discursiva, pragmática y sociolingüística). Una combinación de todas las anteriores será lo más adecuado para obtener una visión completa y pormenorizada de las cuatro dimensiones del emblema (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos).
  - ii. Las actividades de la segunda fase (práctica cerrada y dirigida) y de la tercera fase (de refuerzo semicerrado y dirigido) las hemos dividido en destrezas de identificación y producción. En ellas hemos ofrecido una lista de ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo, donde hemos tenido en cuenta también si los emblemas aparecen aisladamente o en contexto. En estas fases se comparará reflexivamente y se practicará el componente emblemático con la lengua materna y se establecerán las diferencias inter e intraculturales pertinentes.
  - iii. En la fase de actividades semidirigidas y abiertas para conseguir la adquisición, además de dramatizaciones y *role-plays*, proponemos tareas conectadas con la realidad de la lengua. En este estadio se pondrá especial atención a la adecuación sociolingüística y al valor pragmático de los gestos emblemáticos.

Además de las etapas anteriores, consideramos que toda secuencia debe finalizar con actividades de evaluación. Resumimos a continuación las consideraciones a este respecto:

- Para obtener una visión completa del aprendizaje de los emblemas, deberán aplicarse diferentes tipos de evaluación. Por ello, deberán tenerse en cuenta, en primer lugar, el nivel de ejecución y los elementos considerados (evaluación holística/global vs. analítica); en segundo lugar, las habilidades y destrezas implicadas; en tercer lugar, el momento de la evaluación (formativa/continua vs. sumativa/en un momento concreto); y, en cuarto lugar, el agente o responsable de la evaluación (profesor/examinador/investigador vs. estudiantes –a sí mismos o a sus compañeros).
- Para una evaluación sumativa completa deberán crearse pruebas donde se integren diferentes actividades que midan las cuatro dimensiones del emblema (forma, significado, uso y exponentes lingüísticos) a través de distintas habilidades (comportamentales, cognitivas y afectivas), conocimientos (procedimental y declarativo) y destrezas (exposición, interacción y comprensión –oral: audiovisual o visual), así como a través de diferentes tipos de práctica (libre, semicontrolada o controlada). En relación con lo anterior, es importante diseñar secuencias donde las diferentes pruebas se ordenen adecuadamente para evitar el efecto de *priming emblemático*.
- En las instrucciones de las pruebas se deberá considerar el nivel lingüístico de los estudiantes (incluyendo traducciones o redactándolas en la lengua materna para los niveles iniciales) para evitar ambigüedades y asegurar la comprensión de los objetivos de las actividades. La falta de comprensión también podrá solventarse si se utilizan actividades que ya se hayan realizado previamente como parte de la secuencia didáctica del aprendizaje. Asimismo, esto ayudará a calmar la ansiedad de los alumnos, puesto que ya habrán tenido la oportunidad de familiarizarse con su dinámica.
- Conocer los criterios de evaluación de antemano fomentará la seguridad de los estudiantes. Además, si tienen la oportunidad de analizar los criterios evaluativos para las pruebas donde los emblemas se evalúan junto con otros elementos de la lengua, serán conscientes de que también se les va a evaluar su competencia emblemática, lo cual resaltará la importancia y el interés por su aprendizaje.

- El objetivo de cada prueba determinará su contenido lingüístico: si solo se pretende medir el binomio significante-significado de los emblemas, se deberán utilizar unidades léxicas sencillas; si se pretende evaluar tanto la competencia emblemática como la léxica, deberán incorporarse unidades más complejas; si el objetivo es evaluar las dos opciones anteriores, deberá establecerse una secuencia donde se comience por unidades más simples hasta llegar a las más complejas.
- Las pruebas de producción deberán ser grabadas en vídeo, visualizadas y evaluadas posteriormente por tres motivos: para asegurar una evaluación lo más objetiva posible donde se puedan analizar detenidamente las realizaciones kinésicas, para calmar la ansiedad de los estudiantes y para disponer de la muestra lingüística para posibles revisiones donde los alumnos quieran consultar sus resultados.
- Además de la evaluación del profesor, para que los estudiantes desempeñen un papel activo y reflexionen sobre su grado de control y progreso, será conveniente incorporar la autoevaluación y la co-evaluación como parte de la evaluación continua y formativa. Ambas deberán prestar atención a aspectos concretos, estar guiadas por el profesor y estar enfocadas tanto en los errores como en los logros. La guía del profesor puede disminuirse progresivamente, siempre teniendo en cuenta que habrá estudiantes que progresarán en su competencia metalingüística y estratégica de manera dispar, por lo que deberá aplicarse un enfoque diferenciado. Los alumnos podrán incorporar ambos tipos de evaluación dentro de su portafolio de aprendizaje.

El apartado pedagógico finaliza con la propuesta de dos rúbricas que podrán servir como modelo para la evaluación de la competencia emblemática en ELE. En la primera (EAE), se esbozan las características de cada estadio de aprendizaje en la producción e identificación de los emblemas. Esta rúbrica permitirá a los docentes e investigadores profundizar en el proceso de aprendizaje de estos gestos. En la segunda (PHAE), se presentan una serie de criterios para evaluar la producción de los emblemas holísticamente, junto con el resto de elementos que intervienen en la comunicación, y analíticamente, donde se analizan las diferentes dimensiones del emblema. Ambas rúbricas deberán adaptarse en función de los objetivos de cada evaluación y según se lleven a cabo más estudios que permitan entender mejor el aprendizaje de estos gestos.

Con esto quedan resumidas las principales aportaciones de esta tesis doctoral, así como las futuras líneas de investigación surgidas a partir de los hallazgos encontrados. Somos conscientes de las limitaciones de este trabajo, pero esperamos que contribuya a los estudios teóricos y empíricos sobre comunicación no verbal y a sus prácticas didácticas en las clases de lenguas extranjeras. Concluimos abogando por el desarrollo y el impulso de esta vía de estudio para así poder fundamentar una enseñanza completa del español donde los signos no verbales reciban la atención que se merecen de acuerdo con su importancia en la comunicación.

## BIBLIOGRAFÍA

### OBRAS CITADAS

- ACTFL (2012). *Actfl Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ACTFL (2015). *Actfl Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Adams, T. W. (1998). *Gesture in Foreigner Talk*. Boston: University of Pennsylvania.
- Aguaded Pérez, A., B. Cuenca I Ripol y P. Lorente Fernández (2014). “Esto me viene al pelo. La importancia del lenguaje no verbal en el aula de ELE”, en N. M. Contreras Izquierdo, *La enseñanza del español como L2/LE en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional de la ASELE. Jaen, 2013*, pp. 731-741.
- Ainciburu, M. C. (2007). “El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula de ELE”, en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, 1. Logroño: Universidad de Logroño, pp. 175-190.
- Al-Hazemi, H. (2000). “Lexical Attrition of Some Arabic Speakers of English as a Foreign Language: a Study of Word Loss”, en *The Internet TESL Journal*, vol. VI, nº 12. Disponible en: <https://goo.gl/eZJokd> (06/10/18)
- Allen L. Q. (1995). “The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions”, en *Modern Language Journal*, nº 79, pp. 521-529.
- Allen, L. Q. (2000). “Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk”, en *Applied Language Learning*, nº 11, pp. 155-176.
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Al-Otaibi, G. N. (2004). *Language Learning Technique Use among Saudi EFL Students and Its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and Motivation*. Tesis Doctoral Inédita. Indiana, PA: Indiana University of Pennsylvania.
- Alsina, J. (2013). “¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza?”, en J. Alsina (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro, pp. 8-13.
- Andersen, R. (1990). “Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom”, en B. Van Patten y J. Lee (eds.), *Second language Acquisition-Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-68.

- Aparicio, F. (1997). "La enseñanza del español para hispanohablantes o la pedagogía multicultural", en M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 206-221.
- Argyle, M. (1967). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnold, J. y M. C. Fonseca (2004). "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: a Brain-Based Perspective", en *International Journal of English Studies*, vol. 1, nº 1, pp. 119-136.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.
- Asher, J. (2011). "A new note about TPR", en *The International Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 6, nº 1, pp. 34-35.
- Bäckman, L. y L.G. Nilsson (1984). "Aging effects in free recall: An exception to the rule", en *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, nº 3, pp. 53-69.
- Balbino de Amorím Barbieri Durao, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Balboni, P. E. (2004). *Parole comuni culture diverse*. Venecia: Marsilio.
- Barakat, R. A. (1973). "Arabic gestures", en *Journal of Popular Culture*, nº 6, pp. 749-787.
- Baralo Ottonello, M. (2004). "La interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 369-389.
- Baralo, M. (1997). "La organización del lexicón en la lengua extranjera", en *Revista de Filología Románica*, vol. 1, nº 14, pp. 59-71.
- Baralo, M. (2001). "La construcción del lexicón en español / LE: transferencia y construcción creativa", en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza, pp. 165-174.
- Baralo, M. (2002). "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE", en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 152-165.
- Barbieri, F., A. Buonocore, R. Dalla Volta y M. Gentilucci (2009). "How symbolic gestures and words interact with each other", en *Brain & Language*, nº 110, pp. 1-11.
- Barnett, M. A. (1983). "Replacing teacher talk with gesture in language and in the language classroom", en *Foreign Language Annals*, nº 29, pp. 439-448.



- Beaudrie, S. M. (2012). "Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs", en S. M. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. Washington D. C.: Georgetown University Press, pp. 203-221.
- Beaudrie, S., C. Ducar y K. Potowski (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Belío-Apaolaza, H. S. (2014). *La comunicación no verbal en ELE*. Trabajo de fin de máster inédito. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Belío-Apaolaza, H. S. (2017). "La comunicación no verbal del español desde la perspectiva del estudiante de ELE estadounidense", en R. Hernández-Nieto y F. Moreno-Fernández (eds.), *Informes del Observatorio: Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching*. Boston: Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard, pp. 9-38.
- Bennett, M. (1986). "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", en *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, nº 2, pp. 179-195.
- Bergmann K. y S. Kopp (2012). "Gestural Alignment in Natural Dialogue", en R. P. Cooper, D. Peebles, N. Miyake (eds.), *Proceedings of the 34th Annual Conference of the Cognitive Science Society (CogSci 2012)*. Austin: Cognitive Science Society, pp. 1326-1331.
- Betti, S. y V.V. Costa (2006). "Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual", en E. Balsameda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE- Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja (27-30 /09/2006 Logroño)*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 365-377.
- Betti, S. (2007). "Comunicación no verbal y gestualidad: «el cómo se dice es más importante que lo que se dice» Estudio contrastivo español e italiano", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 6, pp. 57-69.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University of Louisville.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blanco Santos, C. (1998). "La comunicación y su relación con la cultura", en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 17-36.
- Bordón, T. (2009). "Evaluación y niveles de competencia comunicativa", en *MarcoELE*, nº 8, pp. 27-60.
- Brooks, D. M. y B. J. Wilson (1978). "Teacher verbal and nonverbal expression toward selected pupils", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, nº 2, pp. 147-153.
- Brosnahan, L. y T. Okada (1990). *Japanese and English Gesture*. Tokio: Taishukan.

- Brown (1984). *Principles of learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bruneau, T. J. (1980). "Chronemics and the verbal-nonverbal interface", en M. Key (ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal communication*. The Hague: Mouton, pp. 101-118.
- Bruner, J. S. (1961). "The Act of Discovery", en *Harvard Educational Review*, vol. 31, nº 11, pp. 21-32.
- Bryam, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Busà, G. M. (2015). "Teaching learners to communicate effectively in the L2. Integrating body language in the student's syllabus", en *Linguae e Linguaggi*, nº 15, pp. 83-98.
- Cabañas Martínez, M. J. (2005). "Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares", en *Interlingüística*, nº 16, pp. 225-236.
- Caine, R. N. y G. Caine (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calbris, G. (1990). *The semiotics of French gestures*. Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Capper, S. (2000). "Nonverbal communication and the Second Language Learner: Some pedagogic considerations", en *The Language Teaching online*, nº 24, pp. 19-23. Disponible en: <http://goo.gl/uqJzAn> (06/10/18)
- Carreira, M. (2016). "A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes", en D. Pascual y Cabo, *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 159-176.
- Carreira, M. y T. Beeman (2014). *Voces: Latino Students on Life in the United States*. Westport, CT: Praeger.
- Cavicchio, F. y S. Kita (2013). "English/Italian Bilinguals Switch Gesture Parameters when they Switch Languages", en *Proceedings of Tilburg Gesture Research Meeting*, pp. 305-309.
- Cestero Mancera, A. M. (1998). "El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 7-16.
- Cestero Mancera, A. M. (2007). "La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: apuntes para su enseñanza", en *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, nº 34, pp. 15-21.

- Cestero Mancera, A. M. (2006). “La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía”, en *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, nº 20, pp. 57-77.
- Cestero Mancera, A. M. (2016) “La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio”, en *LINRED*, vol. XIII, nº 2, pp. 1-36.
- Cestero Mancera, A. M. (2017a). “La comunicación no verbal”, en A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 1051-1122.
- Cestero Mancera, A. M. (2017b). “Comunicación no verbal y diversidad cultural: necesidades y recursos en EL2 y ELE”, en D. G. Níkleva (ed.), *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Bern: Peter Lang, pp. 339-382.
- Cestero Mancera, A. M. (1999). *La comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2004). “La comunicación no verbal”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 593-618.
- Cestero, A. M. y M. Gil (1995). “Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I”, en *Cuadernos Cervantes*, nº 4, pp. 62-66.
- Chen, G. M. y W. J. Starosta (2000). “The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale”, en *Human Communication*, nº 3, pp. 1-15.
- Chiapello, S., C. González Royo, T. Martín Sánchez y C. Pascual Escagedo (2012). “La evaluación de la interacción oral: la conversación didáctica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia)”, en D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (eds.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 2006-2021.
- Ciarra Tejada, A. (2012). “El lenguaje no verbal: los diccionarios de gestos disponibles en la red como recurso de enseñanza/aprendizaje en ELE. Propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)”, en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. XXII Congreso Internacional de la ASELE. Valladolid, 2011*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 185-194.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1992). “Teoría de los prototipos y funcionalidad semántica”, en *E.L.U.A.*, nº 8, pp. 133-177.

- 
- Cohen, A. D. y E. Macaro (2007). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language, 2<sup>nd</sup> edition*. Harlow: Pearson, Longman.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, R. L. (1981). "On the generality of some memory laws", en *Scandinavian Journal of Psychology*, nº 22, pp.267-281.
- Cohen, R. L. y M. Stewart (1982). "How to avoid developmental effects in free recall", en *Scandinavian Journal of Psychology*, nº 23, pp. 9-15.
- Coll, J., M. J. Gelabert y E. Martinell (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa e Insituto Cervantes (Trad.) (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of references for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Sin Ciudad: Consejo de Europa.
- Corbett, S. y J. Moore (1981). "Teaching non verbal communication in the Second Language Classroom", en M. W. Conner (ed.), *A Global Approach to Foreign Language Education*. Skokie: National Textbook Company, pp. 83-92.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors", en *International Review of Applied Linguistics*, nº 5, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncrasic Dialects and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics*, nº 9, pp. 147-160.
- Corros Mazón, F. J. (2002). "Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE.", en J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.) *Forma: Interculturalidad*. Alcobendas: SGEL, pp. 119-136.
- Creider, C. A. (1977). "Towards a description of East African gestures", en *Sign Language Studies*, nº 15, pp. 1-20.
- Crystal, D. y R. Quirk (1964). *Systems of prosodic and paralinguistic features in English*. Paris: Mouton and Co.
- Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dahan, G. y J. Cosnier (1997). "Sémiologie des quasi-linguistiques français", en *Psychologie Médicale*, vol. 9, nº 11, pp. 2053-2072.

- Darn, S. (2005). "Aspects of Nonverbal Communication", en *The Internet TESL Journal*, vol. XI, nº 2. Disponible en: <https://goo.gl/qHEJ4q> (22/04/18)
- Darwin, C. (1972). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres: Murray.
- Davis, F. (1971). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davis, J. J. (1988). "Teaching Cultural Gestures in the Foreign Language Classroom: A Review of Literature", en *Information Analyses*, pp. 1-12. Disponible en: <https://goo.gl/iLbdf1> (28/09/2018)
- Dubois, D. (1983). "Analyse de 22 catégories sémantiques du français", en *L'Année Psychologique*, nº 83, pp. 465-489.
- Duque de la Torre, A. (1998). "Repertorio de gestos en una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE", en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 53-78.
- Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. Nueva York: King's Crown Press.
- Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton Press.
- Ekman, P y W. Friesen (1969). "The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding", en *Semiótica*, nº 1, pp. 49-98.
- Ekman, P. (1976). "Movements with Precise Meanings", en *Journal of Communication*, vol. 26, nº 3, pp. 14-26.
- Ekman, P. (2004). "Emotional and Conversational Nonverbal Signals", en J. M. Larrazábal y L. A. Pérez Miranda (eds.), *Language, Knowledge, and Representation*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, pp. 39-50.
- Engelkamp, J. y H. Krumnacker (1980). "Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials", en *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, nº 27, pp. 511-533.
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Escandell Vidal, M. V. (2011). "La pragmática", en M. V. Escandell Vidal (coord.), *Invitación a la lingüística*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 243-272.
- Faerch, C. y G. Kasper (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.
- Fernández López, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 411-434.
- Fernández Vítóres, D. (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://bit.ly/1NODpvB> (26/04/16)

- Fernández, S. (2007). “Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER”, en J. M. Izquierdo, F. Martos Eliche, A. Yagüe, F. Moreno Fernández, N. Sans y J. Eguiluz (eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de FIAPE: «Una lengua, muchas culturas»*, (RedELE). Disponible en: <http://goo.gl/Qy231p> (22/06/16).
- Feyereisen, P. (2009). “Enactment effects and integration processes in younger and older adults’ memory for actions”, en *Memory*, nº 17, pp. 374-385.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Longos: Sage.
- Fitch, K. L. (1985). “Teaching nonverbal communication in the ESL classroom”, en *Cross Currents*, vol. 12, nº 1, pp. 15-25.
- Forment Fernández, M. M. (1997). “La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE”, en *Frecuencia-L*, nº 4, pp. 27-31. Disponible en: <https://goo.gl/2xAD3s> (22/04/2018)
- Fritz, C. O., P. E. Morris y J. J. Richler (2012). “Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation”, en *Journal of Experimental Psychology*, vol. 141, nº 1, pp. 2-18.
- Gallego González, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://goo.gl/RresoK> (28/09/18)
- García García, M. (2001). *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva*. Trabajo de fin de máster. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://goo.gl/NNbnaJ> (07/05/14)
- García García, M. (2002). “El lugar de la comunicación no verbal en la clase de español”, en J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma: Interculturalidad*. Alcobendas: SGEL, pp. 137-160.
- García García, P. (2004). “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua”, en *Zona Frecuencia L, Cultura e Interculturalidad, La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española*. Disponible en <https://goo.gl/x7bneH> (12/04/16)
- Gardner, H., D. H. Feldman y M. Krechevsky (1998). *Building on Children’s Strengths: The experience of Project Spectrum. (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol. 1)*. Nueva York: Teacher College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

- Gardner, R. C. (2001). "Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher", en *Texas Papers in Foreign Language Education*, vol. 6, nº 1, pp.1-18.
- Gardner, R. C. y P. D. MacIntyre (1991). "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective", en *Studies in Second Language Acquisition*, nº 13, pp. 57-72.
- Gaviño Rodríguez, V., M. Centeno de Guirotane, P. Salieta Olvera y I. Camarena Molina (2012). *Diccionario de Gestos Españoles*. Disponible en: <https://goo.gl/vgAxY4> (28/09/18)
- Gelabert, M. J. y E. Martinell (1998). "Aprender una lengua es también aprender sus gestos", en R. Fenet, J. Andrés de Molina y A. Martínez (eds.), *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 297-305.
- Gentilucci, M., R. Dalla Volta y C. Gianelli (2008). "When the hands speak", en *Journal of Physiology*, nº 102, pp. 21-30.
- Gill, J. (2008). "Acerca de la interrelación Fonética/Fonología", en *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics. Special Issue 1: New Trends in Experimental Phonetics: selected Papers From the IV International Conference on Experimental Phonetics (Granada, 11.14 Feb. 2008)*, nº 1, pp. 87-109.
- Gimson, A. C. y A. Cruttenden (1994). *Gimson's Pronunciation of English*. Londres: Arnold.
- Glenberg, A. M. (2015). "Few believe the world is flat: How embodiment is changing the scientific understanding of cognition", en *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, vol. 69, nº 2, pp. 165-171.
- Gómez Molina, J. R. (2004). "La subcompetencia léxico-semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 491-510.
- Gozalo, P. y M. Martín (2008). *Pruebas de nivel. Modelos de examen de calificación*. Madrid: SGEL.
- Granville, P. (2011). "A framework for testing communicative competence", en *The Round Table: Partium Journal of English Studies*, nº 2, pp. 24-37.
- Green, J. R. (1968). *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Philadelphia: Chilton Books Educational Division.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

- 
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Gullberg, M. (2006). "Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon)", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 44, nº 2, pp- 103-124.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2004). "La subcompetencia pragmática", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 533-551.
- Hadar, U., R. Dar y A. Teitelman (2002). "Gesture during speech in first and second language. Implications for lexical retrieval", en *Gesture*, vol. 1, nº 2, pp. 151-165.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City: Doubleday.
- Hall, E. T. (1963). "A System for the notation of proxemic behavior", en *American Anthropologist*, vol. 65, nº 5, pp. 1003-1026.
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración local.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Nueva York: Anchor Press/Doubleday.
- Hall, E. T. (1980). "Los efectos del territorio y del espacio personal", en M. L. Knapp (ed.), *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación, pp. 113-142.
- Hall, E. T. y M. R. Hall (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Halverson, R. J. (1985). "Culture and vocabulary acquisition: A proposal", en *Foreign Language Annals*, vol. 18, nº 4, pp. 327-332.
- Hamiru-aqui y A. Chang (2004). *70 Japanese Gestures. No Language Communication*. Tokio: IBC Publishing.
- Hammer, M. R. y M. J. Bennett, (1998). *The intercultural development inventory manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Harrison, P.A. (1983). *Behaving Brazilian: A comparison of Brazilian and North American social behavior*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hauge, E. (1999). "Some common emblems used by British English teachers in EFL classes", en D. Killik y M. Perry (eds.), *Cross-cultural Capability – Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998*. Leeds: Leeds Metropolitan University, pp. 405-420.



- Helstrup, T. (1984). "Serial position phenomena: Memory for acts, contents and spatial position patterns", en *Scandinavian Journal of Psychology*, nº 25, pp. 131-146.
- Henzl, V. M. (1979). "Foreigner talk in the classroom", en *Internacional Review of Applied Linguistics*, nº 17, pp. 159-167.
- Hernández, R. y F. Moreno-Fernández (2018). "Mapa hispano de los Estados Unidos 2018", en *Informes del Observatorio. Instituto Cervantes at Fas-Harvard University*. Disponible en: <http://bit.ly/2Rroj99> (20/10/18)
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera-Soler, H., R. Martínez-Arias y M. Amengual-Pizarro (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: Editorial EOS.
- Hidalgo del Rosario, A. V. (2011). *Cultura y comunicación no verbal en la clase de EL2/LE con estudiantes sinófonos*. Trabajo de fin de Máster de la Universidad de Gran Canaria, en *RedELE*. Disponible en: <https://goo.gl/pxD1tg> (22/04/18)
- Hinde, R. A. (1972). *Non-Verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinner, M. B. (1998). "The Importance of Intercultural Communication in the Global World", en *Bergakademie Freiberg, Faculty of Economics and Business Administration Papers*. Disponible en: <https://goo.gl/xvDXSa> (28/09/18)
- Holler, J., y K. Wilkin (2011): "Co-speech gesture mimicry in the process of collaborative referring during face-to-face dialogue", en *Journal of Nonverbal Behavior*, vol. 35, nº 9, pp.133-153.
- Honey, P. y A. Mumford (1982). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey Ardingly House.
- Hughes, J. R. (1981). "How do you behave? Your nonverbal actions are critical to student motivation", en *Music Educators Journal*, vol. 67, nº 5, pp. 52-53.
- Iglesias Casal, I. (1998). "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", en K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*. Alcalá de Henares: ASELE, pp. 463- 472.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Jacobs, B. y J. H. Schumann (1992). "Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective", en *Applied Linguistics*, n° 13, pp. 282-301.
- Johanson, M. (2015) "Diez cosas que los extranjeros encuentran difíciles de manejar cuando hacen negocios en América Latina", en *BBC Mundo*. Disponible en: <https://goo.gl/bBo9dC> (21/03/18)
- Johnson, H. G., P. Ekman y W. V. Friesen (1975) "Communicative body movements: American emblems", en *Semiotica*, vol. 15, n° 4, pp.335-353.
- Jones, D. (1967). *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd.
- Jourard, S. M. (1966). "An exploratory study of body accessibility", en *British Journal of Social and Clinical Psychology*, n° 5, pp. 221-131.
- Jungheim, N. O. (1991). "A Study on the classroom acquisition of gestures in Japan", en *The Journal of Ryutsu Keizai University*, vol. 27, n° 2, pp. 61-68.
- Jungheim, N. O. (1994). "Assessing the nonverbal ability of foreign language learners", en *Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994)*. Disponible en: <https://goo.gl/xE4Bg9> (02/10/18)
- Jungheim, N. O. (1995). "Assessing the Unsaid: The Development of Tests of Nonverbal Ability", en J. D. Brown y S. O. Yamashita (eds.), *Language testing in Japan*. Tokio: Jalt-The Japan Association for Language Teaching, pp. 149-163.
- Kagan, O. (2012). "Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Curriculum", en B. Dupuy y L. Waugh (eds.), *Proceedings of the Third International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, vol. 2, pp. 72-84.
- Karr, P. J. y M. Beatty (1979). "Effects of verbal-vocal message discrepancy on teacher credibility", en *Educational Research Quarterly*, n° 4, pp. 76-80
- Kasper, G. y R. Schmidt (1996). "Developmental issues in interlanguage pragmatics", en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18, n° 2, pp. 149-169.
- Kausler D. H., W. Lichty, M. K. Hakami, J. S. Freund (1986). "Activity duration and adult age differences in memory for activity performance", en *Psychol Aging*, n° 1, pp. 80-81.
- Kelly S. D., T. McDevitt T y M. Esch (2009). "Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language", en *Language and Cognitive Processes*, vol. 24, n° 2, pp. 313-334.
- Kendon, A. (1981). "Geography of gesture", en *Semiotica*, n° 27, pp.129-163.

- Kendon, A. (1983). "Gesture and Speech: How they interact", en J. M. Wiemann y R. Harrison (eds.), *Sage Annual Reviews of Communication: Nonverbal Interaction, vol 11*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, pp.13-46.
- Kendon, A. (1988). "How gestures can become like words", en F. Poyatos (ed.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*. Nueva York: Hogrefe, pp. 131-141.
- Kendon, A. (1992). "Some Recent Work from Italy on *Quotable Gestures (Emblems)*", en *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 2, n° 1, pp. 92-108.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University.
- King de Ramírez, C. (2014). "Integrating culture in LSP courses: Developing Skills for the Global Workplace", en *Language Educator (ACTFL)*, vol. 9, n° 1 (Focus on Cultural Proficiency), pp. 39-41.
- Kinsbourne, M. (2006). "Gestures as embodied cognition. A neurodevelopmental interpretation", en *Gesture*, vol. 6, n° 2, pp. 205-214.
- Kita, S. (2009). "Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review", en *Language and Cognitive Processes*, vol. 24, n° 2, pp. 145-167.
- Kleiber, G. (1995). *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor Libros.
- Kleinmann, H. (1977). "Avoidance behaviour in adult second language acquisition", en *Language Learning*, n° 27, pp. 93-107.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Kretschmer, E. (1925). *Physique and Character. An Investigation of the Nature of Constitution and of the Theory of Temperament*. Londres: Harcourt, Brace & Company, Inc.
- Lacorte, M. y J. Suárez-García (2016). "Enseñanza de español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro", en *Informes del Observatorio, 18-02. Instituto Cervantes at Fas-Harvard University*. Disponible en: <http://goo.gl/0Yp9js> (26/04/16)
- LaFrance, M. y C. Mayo (1976). "Racial differences in gaze behaviour during conversation", en *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 33, pp. 547-552.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

- Laufer, B. y J. Hulstijn (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement", en *Applied Linguistics*, vol. 22, n° 1, pp. 1-26.
- Lazaraton, A. (2004). "Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry", en *Language Learning*, n° 54, pp. 79-117.
- Leipold, W. E. (1963). *Psychological Distance in a Dyadic Interview*. Tesis doctoral. Grand Forks: University of North Dakota.
- Levy, R. I. (1973). *Tahitians*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liddicoat, A. y A. Scarino (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Lippi-Green, R. (2004). "Language Ideology and Language Prejudice", en J. Rickford y E. Finegan (eds.), *Language in the USA: Themes for the 21st Century*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 289-304.
- Little, K. B. (1968). "Cultural Variations in Social Schemata", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 10, n° 1, pp. 237-243.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López García, A. (2000). "Lenguaje y Comunicación visual", en C. Hernández Sacristán y M. Veyrat Rigat (eds.), *Lenguaje, Cuerpo y Cultura. Estudios de Comunicación Intercultural*. Valencia: Universitat de València, pp. 13-28.
- López Morales, H. (2010). "La marcación sociolingüística en la lexicografía dialectal", en R. M. Castañer Martín y V. L. Lagüéns Gracia (coords.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M<sup>a</sup> Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución «Fernando El Católico», pp. 385-391.
- López Ojeda, E. (2007). "La evaluación de la expresión oral y auditiva del español como L2", en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, 2. Logroño: Universidad de Logroño, pp. 765-778.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE.", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: Sgel, pp. 305-328.
- Lozano Fernández, L. M., E. García-Cueto y P. Gallo Álvaro (2000). "Relación entre motivación y aprendizaje", en *Psicothema*, vol. 12, n° 2, pp. 344-347.
- Lussier, D., K. Golubina, D. Ivanus, S. Chavdarova Kostova, G. De La Maya Retamar, L. Skopinskaja, S. Wiesinger (2007). "Guideliness for the assessment of intercultural communicative competence (ICC)", en I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G.

- S. Matei y C. Peck (eds.), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: Council of Europe Publishing, pp.23-40.
- Lyman, S. M. y M. B. Scott (1967). "Territoriality: A neglected sociological dimension. Social Problems", en *Social Problems*, vol. 15, nº 2, pp. 236-249.
- Lyons, S. (1977). "Teacher nonverbal behavior related to perceived pupil social-personal attributes", en *Journal of Learning Disabilities*, nº 10, pp. 173-177.
- Macedonia, M. y K. von Kriegstein (2012). "Gestures Enhance Foreign Language Learning", en *Biolinguistics*, nº 6, pp. 393-416.
- Macedonia, M., K. Muller y A. D. Friederici (2011). "The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate", en *Human Brain Mapping*, nº 32, pp. 982-998.
- Maclaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Madrigal López, M. J. (1998). "Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera", en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 89-104.
- Marconi, D. (1997). *Lexical competence*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Marrero Aguiar, V. (2011). "Los «otros» signos: las lenguas signadas", en M. V. Escandell Vidal (coord.), *Invitación a la lingüística*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 60-65.
- Martín Martín, J. M. (2005). "La adquisición de la lengua maternal (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE): porcesos cognitivos y factores condicionantes", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: Sgel, pp. 261-286.
- Martín Peris, E., A. Arjonilla, E. Atienza Cerezo, M. D. Castro Carrillo, M. Higuera, M. Inglés Figueroa, C. López Ferrero, S. Pueyo Villa y A. Vañó Aymat (2005). *Diccionario de términos clave de ELE (2005) del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <https://goo.gl/HgJjAF> (21/08/2017)
- Martinell, E. (1996). "Peculiaridades de los gestos españoles", en *Quo vadis Romania*, nº 8, pp. 55-64.
- Martinell, E. y H. Ueda (Sin fecha). *Diccionario de gestos españoles*. Disponible en: <https://goo.gl/CJcGSo> (21/08/17)
- Martinell, E., M. Forment y N. Vallés (2002). "Aproximación al lenguaje gestual de los adolescentes", en F. Rodríguez González (ed.), *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, pp. 165-191.

- Martínez Díaz, M. P. (1998). "Maneras y posturas: su inclusión en la enseñanza del español como lengua extranjera", en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 79-88.
- Martínez, G. (2003). "Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach", en *Heritage Language Journal*, vol. 1, nº 1, pp. 1-14.
- Martínez López, J. A. y A. M. Jørgensen. *Diccionario de expresiones y locuciones del español* (2009). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Matsumoto D. y H. C. Hwang (2013). "Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures", en *Journal of Nonverbal Behaviour*, vol. 37, nº 1, pp. 1-27.
- Matsumoto, D. y S. Takeuchi (1998). "Emotions and intercultural communication", en *Ibunka communication kenkyu (Intercultural Communication Research, Kanda University of International Studies Intercultural Communication Institute)*, nº 11, pp. 1-32.
- Melendy, G. (2008). "Motivating writers: The power of choice", en *The Asian EFL Journal*, vol. 10, nº 3, pp. 187-198.
- Méndez Guerrero, B. (2014). *Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico*. Tesis doctoral. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Méndez Guerrero, B. (2016). "El componente no verbal en el aula de ELE. Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, nº 20, pp. 1-14.
- Meo-Zilio, G. y S. Mejía (1980). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol I*. Bogotá: Insituto Caro Cuervo.
- Meo-Zilio, G. y S. Mejía (1983). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol II*. Bogotá: Insituto Caro Cuervo.
- Merino Jular, E. (2010). "Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos", en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 3, nº 1, pp. 70-87.
- Messina Albarnque, C. (2015). "Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada", en *MarcoELE*, nº 20, pp. 1-31.
- Meyer, M. (1991). "Developing transcultural competence: casa studies of advanced foreign language learners", en D. Butjes y M. Byram (eds.), *Developing Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-159.
- Miquel, L. (1999). "El choque intercultural; reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL, pp. 27-46.

- Miquel López, L. (2004). "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: Sgel, pp. 511-532.
- Miquel, L. y N. Sans (1992). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, nº 9, pp. 15-21.
- Mol, L., E. Krahmer, A. Maes, y M. Swerts (2012). "Adaptation in gesture: Converging hands or converging minds?", en *Journal of Memory and Language*, nº 66, pp. 249-264.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de Uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mompeán, J. A. y P. Mompeán (2012). "La fonología cognitiva", en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, pp. 305-326.
- Monterubbianesi, M. G. (2011). *La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación didáctica de E/LE*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Monterubbianesi, M. G. (2013). "La comunicación no verbal en los manuales de E/LE", en *RedELE*, nº 25, pp. 127-158.
- Morain, G. (1978). *Kinesics and Cross-Cultural Understanding. Language in Education: Theory and Practice 7*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones Clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Morris, D., P. Collet, P. Marsh y M. O'Shaughnessy (1979). *Gestures: Their origin and distribution*. Nueva York: Stein and Day Publisher.
- Morsbach, H. (1973). "Aspects of Nonverbal Communication in Japan", en *Journal of Nervous and Mental Disease*, nº 157, pp. 262-277.
- Moyer, A. (1999). "Ultimate attainment in L2 phonology", en *Studies in Second Language Acquisition*, nº 21, pp. 81-108.
- Muñoz López, J. J. (2008). "Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE, Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija", en *RedELE*. Disponible en: <http://goo.gl/K8FW76> (7/5/14)
- Nascimento Dominique, N. (2005). "Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil", en *Linred: Revista electrónica de lingüística*, nº 2, pp. 1-14.
- Nascimento Dominique, N. (2008a). "Inventario de emblemas gestuales españoles y brasileños", en *Language Design*, nº 10, pp. 5-75.
- Nascimento Dominique, N. (2008b). "Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo", en *RedELE*, nº 9, pp. 1-203.

- Nascimento Dominique, N. (2012). *La comunicación sin palabras. Estudio comparativo de gestos usados en España y Brasil*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- NCSSFL-ACTFL (2014). *Intercultural can-do statements*. Alexandria, VA: The National Council of State Supervisors for Languages and The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- NCSSFL-ACTFL (2017). *NCSSFL-ACTFL can do statements*. Alexandria, VA: The National Council of State Supervisors for Languages and The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Nicoladis, E. (2007). "The effect of bilingualism on the use of manual gestures", en *Applied Psycholinguistics*, nº 28, pp. 441-454.
- Nicoladis, E., S. Pika y P. Marentette (2009). "Do French-English bilingual children gesture more than monolingual children?", en *Journal of Psycholinguistic Research*, nº 38, pp. 573-585.
- Nikleva, D. (2012). "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera", en *RESLA*, nº 25, pp. 165-187.
- Nobe, S. (2001). "On gestures of foreign language speakers", en C. Cavé, I. Guaitela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodeaux dans la Communication*. París: Harmattan, pp. 572-575.
- Noesjirwan, J. (1977). "Contrasting cultural patterns on interpersonal closeness in doctors' waiting rooms in Sydney and Jakarta", en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 8, nº 3, pp. 357-368.
- Noguerol López, M. y A. Blanco Canales (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Nolen, J. L. (2003). "Multiple intelligences in the classroom", en *Education*, nº 124, pp. 115-142.
- O'Connor, J. D. (1973). *Phonetics*. Middlesex: Harmondsworth.
- O'Sullivan, B. (1995). "Evaluating Gesture Production and Recognition", en *Bulletin of the Faculty of Education (Okayama University)*, nº 99, pp. 231-242.
- O'Sullivan, B. (1996). "The Evaluation of Gestures in Non-Verbal Communication", en G. van Troyer, S. Cornwell y H. Morikawa (eds.), *JALT 95: Curriculum and Evaluation. Proceedings of the JALT International Conference on Language Teaching/Learning (22nd, Nagoya, Japan, November 1995)*. Tokio: Jalt-The Japan Association for Language Teaching, pp. 302-306.
- Oates, M. (1977). "Should we train our students to be spies?", en *Conference on New Method in Modern Language Training, Cedar Falls, Iowa*. Disponible en: <https://goo.gl/nwmMmh> (22/04/18)



- Oberg, K. (1960). "Culture shock: adjustment to new cultural environments", en *Practical Anthropology*, nº 7, pp. 177-182.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Oliveras, A. (2005). "La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE", en *Mosaico*, nº 16, pp. 24-26.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*. Philadelphia: Open University Press.
- Paradis, M. (1994). "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA", en N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press, pp. 393-419.
- Parra, M. L. (2013). "Expanding Language and Cultural Compence in Advanced Heritage—and Foreign—Language Learners through Community Engagement and Work with the Arts", en *Heritage Language Journal*, vol. 10, nº 2, pp. 115-142.
- Parra, M. L. (2016). "Understanding identity among Spanish Heritage Learners. An interdisciplinary endeavor", en D. Pascual y Cabo, *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 177-204.
- Parrill, F. y I. Kimbara (2006). "Seeing and hearing double: The influence of mimicry in speech and gesture on observers", en *Journal of Nonverbal Behavior*, nº 30, pp. 157-166.
- Pascual, J. A. y J. Gutiérrez Cuadrado, (2006). *Diccionario de Salamanca*. Madrid: Santillana.
- Payratò, L. (1993). "A pragmatic view on autonomous gestures: A first repertoire of Catalan emblems", en *Journal of Pragmatics*, nº 20, pp. 193-216.
- Payratò, L. (2001). "Methodological remarks on the study of emblems: The need for common elicitation procedures", en C. Cavé, I. Guaitela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodeaux dans la Communication*. París: Harmattan, pp. 262-265.
- Payratò, L. (2003). "What does 'the same gesture' mean? A reflection on emblems, their organization and their interpretation", en M. Rector, I. Poggi y N. Trigo (eds.), *Gestures, Meaning and Use*. Porto: Fernando Pessoa University Press, pp. 73-81.
- Payratò, L. (2008). "Past, present and future research on emblems in the Hispanic tradition: Preliminary and methodological considerations", en *Gesture*, vol. 8, nº 1, pp. 5-21.

- Pike, K. (1972). *Phonetics: a critical analysis of phonetic theory and a technique for the practical description of sounds*. Michigan: Ann Arbor University Press.
- Poggi, I. (1983). “La mano a borsa: analisi semantica di un gesto emblematico olofrastico”, en G. Attili y P. E. Ricci bitti (eds.), *Comunicare senza parole*. Roma: Bulzoni, pp. 219-238.
- Poggi, I. (1987). “Frase e parole con la voce o con le mani”, en I. Poggi (ed.), *Le parole nella testa: Guida a un'educazione linguistica cognitivista*. Bologna: Il Mulino, pp. 329-337.
- Poggi, I. y M. Zomparelli (1987). “Lessico e grammatica nei gesti e nelle parole”, en I. Poggi (ed.), *Le parole nella testa: Guida a un'educazione linguistica cognitivista*. Bologna: Il Mulino, pp. 291- 327.
- Poortinga, Y. H., N. H. Schoots y J. M. H. Van de Koppel (1993). “The Understanding of Chinese and Kurdish Emblematic Gestures by Dutch Subjects”, en *International Journal of Psychology*, vol. 28, nº 1, pp. 31-44.
- Poyatos, F. (1970). “Paralingüística y kinésica: para una teoría del sistema comunicativo en el hablante español”, en C. H. Magis (coord.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas (1968, México D.F.)*. México D. F.: El Colegio de México, pp. 725-738.
- Poyatos, F. (1975). “Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III”, en *Yelmo*, nº 22, pp. 14-16.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2003). “La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación”, en *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VI, nº 2, pp. 67-63.
- Poyatos, F. (2004). “Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula”, en *Puertas a la lectura*, nº 17, pp. 116-127.
- Poyatos, F. (2017). “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera”, en A. M. Cestero (dir.), *E-eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- Poyatos, F. (2018). “Los estudios de comunicación no verbal como rama interdisciplinar de la lingüística”, en *Lingüística en la red (LinRed)*, nº 16, pp. 1-31. Disponible en: <https://goo.gl/rpRZUV> (29/09/18)
- Purcell, E. T. y R. W. Suter (1980). “Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination”, en *Language Learning*, nº 30, pp. 271-287.

- Quintillà Zanuy, M. T. (2004). “La interdicción lingüística en las denominaciones latinas para “prostituta””, en *Revista de estudios latinos: RELat*, nº 4, pp. 103-124.
- Rahim, F. (1998). “Saludos no verbales en España y Argelia: estudio comparativo”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 105-129.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª edición)*. Madrid: Espasa.
- Ricci, V. (2005). “Fitting distributions with R”, en *The Comprehensive R Archive Network*. Disponible en: <https://goo.gl/eQbGwM> (30/11/17)
- Robinson, P. (2001). “Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework”, en *Applied Linguistics*, nº 22, pp. 27-57.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo Alsina, M. (2000). “La comunicación intercultural”, en *Lecciones, Portal de Comunicación*. Disponible en: <https://goo.gl/r0zL1c> (29/03/16)
- Rodríguez Abella, R. M. (2004). “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, en D. A. Cusato, L. Frattale, G. Morelli, P. Taravacci y B. Tejerina (coords.), *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002, vol. 2 (La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia)*. Salamanca: Associazione Ispanisti Italiani, pp.241-250.
- Rosch, E. (1978). “Principles of Categorization”, en E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 27-48.
- Ruesch, J. y W. Kees (1956). *Nonverbal communication: Notes on the visual perception of human relations*. Berkeley: University of California Press.
- Ruilicky, S. y M. Cherny (2007). *Comunicación no verbal. Cómo la inteligencia se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Sainsbury, P. y E. Wood (1997). “Measuring gesture: Its cultural and clinical correlates”, en *Psychological Medicine*, vol. 7, nº 1, pp. 63-72.
- Saitz, R. L. y E. J. Cervenka (1962). *Colombian and North American Gestures: A contrastive Inventory*. Bogotá: Centro Colombo Americano.
- Saitz, R. L. y E. J. Cervenka (1972). *Handbook of Gestures: Colombia and the United States*. La Haya: Mouton.
- Saldaña Rosique, A. (2006). “Signos no verbales alemanes y españoles: estudio comparativo”, en *RedEle*. Disponible en: <https://goo.gl/ufKYFe> (22/04/18)

- Saltz E. y S. Donnenwerthnolan (1981). "Does motoric imagery facilitate memory for sentences? A selective interference test", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, nº 20, pp. 322-332.
- Salvato, G. (2011). "The interpretation of emblematic gestures in L2 users of Italian", en V. Cook y B. Bassetti (eds.), *Language and Bilingual Cognition*. Hove, UK: Psychology Press, pp. 385-405.
- Santiago Guervós, J. de y J. Fernández González (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 391-410.
- Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://goo.gl/D3guVv> (21/08/17)
- Schewe, M. L. (2002). "Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence.", en G.Bräuer (ed.), *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, pp. 73-93.
- Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schumann, J. H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language. Language Learning monograph series*. Malden/Oxford: Blackwell.
- Searle, J. R. (1975). "Indirect speech acts", en P. Colé y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 59-82.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2011). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, nº 10, pp. 209-231.
- Sheldon (1940). *The Varieties of Human Physique: an introduction to constitutional psychology*. Nueva York: Harper.
- Sheldon, H. (1940). *The varieties of human physique: an introduction to constitutional psychology*. Nueva York y Londres: Harper & Brothers.
- Shelton, L., J. Conan y H. Fulghum-Nutters (1992). *Honoring diversity. A Multidimensional Learning Model for Adults*. Sacramento: California State Library Fund.

- Shelton, L., P. Heavenridge y C.D. Beckerman (Sin fecha). "Multiple intelligences for adult literacy and education". Disponible en: <https://goo.gl/VUdw8h> (28/09/18).
- Sherman, J. y E. Nicoladis (2004). "Gestures by advanced Spanish-English second language learners", en *Gesture*, n° 4, pp. 143-146.
- Shuter, R. (1976). "Proxemics and tactility in Latin America", en *Journal of Communication*, n° 26, pp. 46-62.
- Sime, D. (2001). "The use and perception of illustrators in the foreign language classroom", en C. Cavé, I. Guañeta y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux dans la Communication*. París: Harmattan, pp. 582-585.
- Simón Cabodevilla, T. (2011). "La comunicación no verbal en la clase de ELE. Propuesta Práctica", en Instituto Cervantes, *Actas del I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en India/I.C. Nueva Delhi*. Nueva Delhi: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://goo.gl/7RijcC> (22/04/2018)
- Snyder, G. y M. R. Jones (2017). "The Role of Mirror Neurons relative to the Core Stuttering Pathology and Compensatory Stuttering Behaviors", en *Clinical Archives of Communication Disorders*, vol. 2, n° 1, pp. 1-6.
- Soler-Espiauba, D. (2000). "Lo no verbal como un componente más de la lengua (\*)", en *ELE Espéculo, Universidad Complutense de Madrid*. Disponible en: <https://goo.gl/gXnXmb> (21/03/2018).
- Song, A. (2011). "Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur", en *FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas Pedagógicas. Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: FIAPE, pp. 1-11.
- Soudek, M. Y L. I. Soudek (1985). "Non verbal channels in language learning", en *ELT Journal Volume*, vol. 39, n° 2, pp. 109-114.
- Sparhawk, C. M. (1978). "Contrastive-identificational features of Persian gesture", en *Semiotica*, n° 24, pp. 49-86.
- Stam, G. y S. G. McCafferty (2008). "Gesture studies and second language acquisition: A review", en S. G. McCafferty y G. Stam (eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. Londres: Routledge, pp. 3-24.
- Steele, N. A. (2010). "Three Characteristics of Effective Teachers", en *National Association for Music Education*, vol. 28, n° 2, pp. 71-78.
- Surkamp, C. (2014). "Non-verbal communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities", en *Scenario*, vol. 8, n° 2, pp. 28-43.

- Takagaki, T., H. Ueda, E. Martinell y M. J. Gelabert (1998). *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*. Tokio: Hakusuisya.
- Taylor, H. M. (1980). "Beyond words: nonverbal communication in EFL", en K. Croft (ed.), *Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher Trainees*. Cambridge, MA: Winthrop, pp. 559-551.
- Taylor, J. R. (2004). *Linguistic Categorization*. Oxford: Oxford University Press.
- Tercanlioglu, L. (2001). "The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency", en *The Reading Matrix*, vol. 1, nº 2, pp. 1-33.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trofimovich, P. y K. McDonough (2011). *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Troubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ueda, H. (1998). "Semántica de los gestos españoles", en *Lingüística Hispánica*, nº 20, pp. 165-182.
- Valdés, G. (1997). "The teaching of Spanish to heritage Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions", en M. C. Colombi y F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 8-44.
- Valdés, G. (2000a). "Introduction", en *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers K-16, vol. 1*. Nueva York: Harcourt College. pp. 1-20.
- Valdés, G. (2000b). "Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals", en O. Kagan y B. Rifkin (eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st*. Bloomington, IN: Slavica, pp. 375-403.

- Valdés, G. (2001). "Heritage language students: Profiles and possibilities", en J. K. Peyton, D. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America*. Washington, DC: Delta Systems; y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, pp. 37-80.
- Valenzuela, J., I. Ibarretxe-Antuñano y J. Hilfery (2012). "La semántica cognitiva", en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, pp. 34-60.
- Valladares Pineda, M. (2017). "Tu tono de voz no suena igual en todas las culturas", en *Transculturality*. Disponible en: <https://goo.gl/gPWY1h> (22/04/18)
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Vaz Orta, V. (2013). *La comunicación no verbal en la Península Ibérica: Análisis contrastivo entre España y Portugal*. Memoria de fin de máster. Comillas: Universidad de Cantabria.
- Vilà, R. (2003). "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación", en J. Perera (ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE. Disponible en: <https://goo.gl/uPHjsY> (06/10/18)
- Vivas Márquez, J. (2006). "El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula", en *RedELE*, nº 6. Disponible en: <https://goo.gl/4oN3YB> (29/03/16)
- Watson, O. M. (1970). *Proxemic Behavior: A Cross Cultural Study*. The Hague: Mouton.
- Watson, O. M. (1972). "Proxemics as non-verbal communication", en S. K. Ghosh (ed.), *Man, language and society: Contributions to the sociology of language*. The Hague: Mouton, pp. 224-231.
- Watson, O. M. y T. D. Graves (1966). "Quantitative Research in Proxemic Behavior", en *American Anthropologist*, vol. 68, nº 4, pp. 971-985.
- Weaver, G. (1986). "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress", en R. M. Paige (ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*. Lanham, MD: University Press of America, pp. 111-145.
- Wiener, M., S. Devoe, S. Rubinow y J. Geller (1972). "Nonverbal Behavior and nonverbal communication", en *Psychological Review*, nº 79, pp. 185-214.
- Wigfield, A. y J. T. Guthrie (1997). "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", en *Journal of Educational Psychology*, nº 89, pp. 420-432.
- Willems, R. M., A. Ózyürek y P. Hagoort (2007). "When language meets action: The neural integration of gesture and speech", en *Cerebral Cortex*, nº 17, pp. 2322-2333.

- Willis, F. N. y D. L. Reeves (1976). "Touch interactions in junior high students in relation to sex and race", en *Developmental Psychology*, vol. 12, nº 1, pp. 91-92.
- Woolfolk, A. E. y D. M. Brooks (1983). "Nonverbal communication in teaching", en *Review of Research in Education*, vol. 10, nº 1, pp. 103-149.
- Xu, J., P. J. Gannon, K. Emmorey, J. F. Smith y A. R. Braun (2009). "Symbolic gestures and spoken language are processed by a common neural system", en *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 109, nº 49, pp. 20664-20669.
- Yagüe, A. (2004). "Hablando por los codos. Enseñar gestos en la clase de español", en *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº 1. Disponible en: <https://goo.gl/1wA5dX> (06/10/18)
- Yap, D. F., W. Ch. So, J. M. Yap, Y. Q. Tan y R. S. Teoh (2010). "Iconic Gestures Prime Words", en *Cognitive Science*, vol. 35, nº 1, pp.171-183.
- Yoshioka, K. (2005). *Linguistic and Gestural Introduction and Tracking of Referents in L1 and L2 Discourse*. Groningen: Groningen Dissertations in Linguistics, Dep. of Linguistics.
- Zwaan, R. A., R. A. Stanfield y R. H. Yaxley (2002). "Language comprehenders mentally represent the shape of objects", en *Psychological Science*, vol. 13, nº 2, pp. 168-171.
- Zwaan, R. A. y R. H. Yaxley (2003). "Hemispheric differences in semantic-relatedness judgments", en *Cognition*, vol. 87, nº 3, pp. B79-B86.

## AUDIOVISUALES

- Alcántara, C. (prod.) y T. Rodríguez (dir.) (2015). *Lusers* [cinta cinematográfica]. Perú y Chile: Tondero Films y Bamboosa.
- Alvarado, D. (prod.) y D. Quemada-Díez (dir.) (2013). *La Jaula de Oro* [cinta cinematográfica]. México: Animal de Luz Films, Machete Producciones.
- Bender, L. (prod.) y Q. Tarantino (dir.) (1994). *Pulp Fiction* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Miramax Films. Disponible en: <https://goo.gl/UCqZoZ> (06/10/18)
- Bigot, T. (prod. ejec.) (2018). *Tribus XXI. San de Namibia, África* [programa de televisión]. Francia: TV5 Monde. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2-MEqNRptzc> (06/10/18)
- Bueno, D., A. Delgado, R. M. Martínez y E. Iglesias (11/04/2014). *Bailando* [archivo de vídeo]. Universal International Music B.V. Disponible en: <https://goo.gl/LwWMQX> (06/10/18)
- Cadaval, C. y J. Cadaval, "Los Morancos" (05/11/2014). *Mangando* [archivo de vídeo]. Forraje films. Disponible en: <https://goo.gl/HsDkLe> (06/10/18)



- Cadaval, C. y J. Cadaval, “Los Morancos” (11/09/2016). *La bicicleta* [archivo de vídeo]. Forraje films. Disponible en: <https://goo.gl/WN1h5y> (06/10/18)
- Cadaval, C. y J. Cadaval, “Los Morancos” (09/03/2017). *Despacito dependiendo del delito* [archivo de vídeo]. Forraje films. Disponible en: <https://goo.gl/u6jUnc> (06/10/18)
- Cadaval, C. y J. Cadaval, “Los Morancos” (16/07/2015). *La pelotera* [archivo de vídeo]. Forraje films. Disponible en: <https://goo.gl/LBzoMc> (06/10/18)
- Carrasco, P. y L. Trigo (prod. ejec.) (16/12/2015). *En la tuya o en la mía: Alaska y Mario Vaquerizo* [programa de televisión]. España: Proamagna, RTVE. Disponible en: <https://goo.gl/7btqqe> (06/10/18)
- Cornejo, O. y A. Madrid (11/02/2018). “Charla completa con Eduardo Casanova” [archivo de vídeo], en *Chester* [programa de televisión]. España: Cuatro y La Fabrica de la Tele. Disponible en: <https://goo.gl/CvN3zQ> (06/10/18)
- De la Vega, E. (06/06/2012). *Monólogo: saludos y despedidas* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/Anfxif> (06/10/18)
- Elle España (24/04/2017). *Sara Carbonero entrevista a India Martínez* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/DmvY3a> (06/10/18)
- Flitz, M. (2018). “¡No voy a la huelga de mujeres!” [archivo de vídeo], en *El HuffPost*. Disponible en: <https://goo.gl/3Dw8yB> (06/10/18)
- García, E. (prod.) y P. Almodóvar (dir.) (2006). *Volver* [cinta cinematográfica]. España: Canal+ España, El Deseo S.A., Ministerio de Cultura, Televisión Española (TVE).
- Garrido, T. y C. Montalbán (prods.) (01/03/2018). “Chica Fitness contra los haters” [archivo de vídeo], en *Vodafone Yu* [programa de televisión]. España: Los 40 Principales, Vodafone y Wink TTD. Disponible en: <https://goo.gl/grxrhx> (06/10/18)
- Garrido, T. y C. Montalbán (prods.) (23/05/2018). “Natalia Ferviu nos cuenta las bodas del rock” [archivo de vídeo], en *Vodafone Yu* [programa de televisión]. España: Los 40 Principales, Vodafone y Wink TTD. Disponible en: <https://goo.gl/bf37Rm> (06/10/18)
- Gordeazabal, J. (prod. ejec.) (2007). *Vaya semanita: Hablar por gestos* [programa de televisión]. San Sebastián: Pausokoa, EITB. Disponible en: <https://goo.gl/MDF3G5>
- Gordeazabal, J. (prod. ejec.) (2007). *Vaya semanita: Hipoteca-banco clandestino* [programa de televisión]. San Sebastián: Pausokoa, EITB. Disponible en: <https://goo.gl/ELQ7Ai> (06/10/18)
- Gordeazabal, J. (prod. ejec.) (2007). *Vaya semanita: Parejas indecisas* [programa de televisión]. San Sebastián: Pausokoa, EITB. Disponible en: <https://goo.gl/iiRPsA> (06/10/18)

- Gordeazabal, J. (prod. ejec.) (2011). *Vaya semanita: El traductor del lenguaje no verbal* [programa de televisión]. San Sebastián: Pausokoa, EITB. Disponible en: <https://goo.gl/xqjpmg> (06/10/18)
- Hablo en serio (03/04/2013). *Despedidas incómodas* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/YXv8bS> (06/10/18)
- Hablo en serio (14/03/2014). *Entrevistas absurdas* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/p9f9Ew> (06/10/18)
- Hablo en serio (29/01/2014). *Acercarse Mucho al Hablar* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/F2LrpX> (06/10/18)
- Mediaset España (prod. ejec.) (10/11/18). “Emma García alucina con las locuras de Torito” [archivo de vídeo], en *Viva la vida* [programa de televisión]. España: Cuarzo Producciones y Telecinco. Disponible en: <http://bit.ly/2PVp9Oe> (10/11/18)
- Micha, A. (24/08/2017). “Aleks Syntek odia el reggaetón” [archivo de vídeo], en *La Saga* [programa de televisión]. Disponible en: <https://goo.gl/wkQ1qi> (06/11/18)
- Montesinos, X. (prod. ejec.) (2018). *Ya es mediodía* [programa de televisión]. España: Telecinco y Unicorn Content.
- Montesinos, X. (prod. ejec.) (30/04/2018). *En el punto de mira* [programa de televisión]. España: Unicorn Content. Disponible en: <https://goo.gl/fhzRqe> (06/10/18)
- Nejokitablog (25/10/2015). *Adivinando gestos japoneses (Español vs japonesa)* [Archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/MuQ857> (06/10/18)
- Nejokitablog (23/06/2016). *Japonesa adivinando gestos españoles* [Archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/1wSduF> (06/10/18)
- Pérez Vergara, E. D., A. Sánchez Mota y C. Cruz (prod. ejec.) (08/03/2010). *La hora de José Mota: el silencio en los ascensores* [programa de televisión]. Madrid: Producciones Nueva Línea, Akapu Producciones, TVE. Disponible en: <https://goo.gl/kgAkch> (06/10/18)
- Ramos, P. (prod. ejec.) y M. Ripoll (dir.) (2015). *Ahora o nunca* [cinta cinematográfica]. España: A. I. E. Atresmedia Cine; AXN; Canal+ España; Telefónica Studios
- Roher, G. (prod. ejec.), J. Morillas y D. Simón (dirs.) (17/02/2012) “Saludos y despedidas por el mundo” [archivo de vídeo], en *Con todos los acentos* [programa de televisión]. España: RTVE. Disponible en: <https://goo.gl/KgiFgo> (06/10/18)
- RTVE (2018). *Paquita Salas entrega el Goya a Actriz Revelación* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/6wAbjy> (06/10/18)
- Salvador, J. (prod. ejec.) (12/06/2014). *El Hormiguero: Elsa Pataky, Pablo Motos y Fernando Sartorius entrenan con Intensidad MAX* [programa de televisión].

- 
- Madrid: Gestmusic Endemol, Antena 3. Disponible en: <https://goo.gl/KjfmkC> (06/10/18)
- Sánchez Romero, M. Á. (prod. ejec.) (2005). *Spluge: gestos en el bar* [programa de televisión]. Madrid: Globomedia, RTVE. Disponible en: <https://goo.gl/dDFj9X> (06/10/18)
- Sánchez Romero, M. Á. (prod. ejec.) (2007). *Spluge: esta la pago yo* [programa de televisión]. Madrid: Globomedia, RTVE. Disponible en: <https://goo.gl/gfgo6k> (06/10/18)
- Secretosvlog (21/05/2017). *Cómo fue realmente mi experiencia en el festival de Canes* [archivo de vídeo]. Diponible en: <https://goo.gl/e1NrCW> (06/10/18)
- Speaking Latino (03/03/2015). *6 Common Mexican Gestures* [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/mMKpwx> (06/10/18)
- Speekit (05/01/210). *Common Japanese Hand Gestures* [archivo de video]. Diponible en: <https://goo.gl/4HVNPD> (06/10/18)



## ANEXOS

## ANEXO I. ANÁLISIS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LOS EMBLEMAS EN HABLANTES NATIVOS

## GESTO 1: 276 respuestas



<http://bit.ly/2QPtxLt>

- Correctas:
  - (Estar) loco/a: 188
  - Locura: 28
  - (Estar) mal/no estar bien de la cabeza: 5
  - (Estar) como una cabra: 3
  - Se te/le va la olla: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: se te va; turulata; chalado; chiflado; dice tonterías; no estar cuerdo; loco de atar.
- Incorrectas o periféricas:
  - Pensar/(estar) pensando: 13
  - Darle vueltas (a la cabeza/al coco): 7
  - Repetir: 6
  - Qué rollo/está dándonos el rollo: 3
  - (No) oír: 3
  - Respuestas idiosincrásicas: haz memoria; señas; escucha; maquinando algo; enfadarse; enfermo; estoy hecha un lío; sigue, sigue; llama; suena el teléfono.

## GESTO 2: 271 respuestas

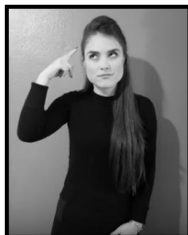


<http://bit.ly/2A8tNjo>

- Correctas:
  - (Estar/quedarse) a dos velas: 130
  - (No tener)/(estar) sin dinero: 36
  - (Estar) sin blanca: 7
  - No tener/sin un duro: 3
  - Pobre: 3
  - Respuestas idiosincrásicas: estar pelado; nada.
- Incorrectas o periféricas:
  - Mírame/Mirar (a los ojos): 28
  - Te veo/estoy viendo/ver: 18
  - Te vigilo/estoy vigilando: 8
  - Atento: 3
  - (A) comer: 3
  - (Llegas) tarde: 3
  - Te observo: 2
  - Atiende: 2
  - Fíjate: 2
  - Amenaza: 2
  - No ver: 2
  - Hambre: 2

- Perfecto: 2
- Ven: 2
- Respuestas idiosincrásicas: mirada; echar la mirada a alguien; mirar arriba abajo; tengo los ojos aquí arriba; ciego, te tengo en mira; nos vemos; te tengo fichado; te tengo controlado; te he calado; me he quedado con tu cara; desafío; olfato; no oigo bien; sonar la nariz; alucinar; incredulidad/sorpresa; quedarse a cuadros; sin saber qué decir; enfadada; qué cara; mucho morro.

### GESTO 3: 274 respuestas



<http://bit.ly/2ycSJEY>

- Correctas:
  - Estar pensando: 35
  - Darle vueltas a algo: 34
  - Darle vueltas a la cabeza: 29
  - Pensar: 27
  - Darle vueltas: 16
  - Pensar mucho/demasiado: 11
  - Y dale (y dale): 7
  - Estoy comiéndome la cabeza/el coco: 7
  - Preocuparse: 5
  - (Estar) pensativo: 4
  - Estar pensando mucho: 3
  - Volver a/trato de recordar: 3
  - Sigue y sigue (y sigue): 3
  - Estar repitiendo: 3
  - Piensa y piensa (y piensa): 2
  - Repetitivo: 2
  - Run-run: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: darle vueltas al coco; repite y repite; pensando, pensando; y vuelta, y vuelta, y vuelta; y otra vez lo mismo; dubitativo; recordando; déjame que piense; rumiando; deliberar; imaginación; persona imaginando.
- Incorrectas o periféricas:
  - (Qué) pesado: 23
  - Alguien habla demasiado: 14
  - Loco: 10
  - Vaya/qué rollo: 10
  - Persona que se enrolla: 6
  - Bla bla bla: 6
  - Aburrido: 4
  - Me aburres: 3
  - Me rallas: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: luego; poeta; pelmazo; barruntar; me estás aburriendo con tu rollo; tienes mucho rollo; dar la matraca, aburrir con la charla; soñadora; se te va mucho la cabeza; rizar.

**GESTO 4: 277 respuestas**

<http://bit.ly/2PxkXku>

- Correctas:
  - Me voy/nos vamos: 87
  - Vete/que te vayas: 56
  - Irse: 54
  - Marcharse/te: 20
  - Lárgate/largo: 18
  - Fuera: 11
  - Puerta: 9
  - Nos piramos/me (las) piro: 9
  - Te piras/pírate/que te pires: 9
  - Pirarse: 4
  - Me largo/nos largamos: 3
  - Salir: 2
  - Echar (a alguien): 2
  - Respuestas idiosincrásicas: márchate; se ha ido; largarse; me doy el piro; salir fuera; a la calle; adiós; utilizado para indicar que abandonas un lugar; despachar; expulsar a alguien; a tomar viento.
- Incorrectas o periféricas:
  - Que te den: 3
  - Cortar/terminar algo: 3
  - Terminado/termina: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: Paso. A tomar por saco; A otra cosa. A la mierda. Pasando; Déjalo. Ya basta; ya está; mucho.

**GESTO 5: 271 respuestas**

<http://bit.ly/2OWIBKd>

- Correctas:
  - (Estar) juntos: 165 [con aclaración en una relación/sentimentalmente/son pareja/relación amorosa: 21]
  - Justarse: 17
  - (Estar) liados: 16
  - (Tener/mantener/ser) (una) relación (amorosa): 12
  - Juntar: 9
  - Ajuntar: 9
  - Pareja(ita): 9
  - Unidos: 7
  - (Tener/hay) lío: 4
  - Unión: 2
  - Unir: 2
  - Quieres/hay rollo: 2
  - Enrollados: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: tener algo; aquí hay algo entre ellos; quedar; tener sexo; emparejar a alguien; hay tema; estar relacionado; estar saliendo dos personas; ha habido roce; conchabados; novios; estar ajuntao.

- Incorrectas o periféricas:
  - Choque/chocar (de personalidades): 5
  - Hermanos: 2
  - Amigos: 2
  - Se entienden bien: 2
  - Llevarse bien con alguien: 2
  - Igual(es):2
  - Respuestas idiosincrásicas: conectar; coincidimos, nexo, unión; espabila; tenéis que poneros de acuerdo; conectar; enfrentados; ¿Nos reunimos?; son uña y carne; hacer migas dos personas; muy próximos, similares, parecidos, dos conceptos o ideas van unidas.

### GESTO 6: 271 respuestas



<http://bit.ly/2yGjoJE>

- Correctas:
  - ¿(Lo) entiendes?: 119
  - ¿Lo pillas?: 109
  - ¿(Lo) comprendes?: 17
  - Entender(lo): 10
  - ¿Lo coges/has cogido?: 9
  - ¿Lo/me captas/has captado?: 3
  - ¿Lo has entendido? 2
  - ¿Te enteras/has enterado?: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: ¿entendido?; ¿lo has pillado?; comprender; capichi.
- Incorrectas o periféricas:
  - Un poco/poquito: 7
  - Doble sentido: 3
  - Más o menos: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: cambiar el chip; algo en la cabeza no funciona; dudar; ¿eres cortito?; trueque; moverse; así, así; llama; ¿me llamas?; hablamos nos llamamos; teléfono; buena suerte; un rato, un momento; Casi casi. Por poco; casi casi lo tengo; algo pequeño; similar; me copias; ¿tienes un minuto?; relacionar algo; no exactamente así, otra cosa.

### GESTO 7: 262 respuestas



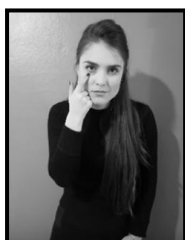
<http://bit.ly/2CGYajh>

- Correctas:
  - Robar: 151
  - Mangar: 8
  - Ladrón: 5
  - Quitar (algo a alguien): 4
  - Atrapar(lo): 4
  - Para mí: 3
  - Quedarse (con algo): 3
  - (Te) lo robaron: 2
  - Lo pillo/pillar: 2



- Respuestas idiosincrásicas: que te robo; (lo) (ha/n/s) robado; robo; están robando; hurtar; sisar; me lo llevo; me lo quedo.
- Incorrectas o periféricas:
  - Ven (aquí/aca): 5
  - Tráelo (para acá): 4
  - Respuestas idiosincrásicas: agarrado para el dinero; eso es (afirmación); más o menos; llamada de atención a una persona; cuando algo tiene intrínquilis; aviso; repite; visto y no visto; te he pillado; siguiente; como te pille...; lo sabes; atraer; ole; te como; fumar; así, rápido; dame algo; espera un momento que te cuento.

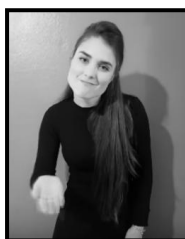
### GESTO 8: 274 respuestas



<http://bit.ly/2ycSVEc>

- Correctas:
  - Mira/mirar: 77
  - (Ten) cuidado: 27
  - Fijarse/te: 45
  - Te veo/te/lo he visto: 42
  - Ojo: 31
  - Ver: 17
  - Observa/observar: 14
  - (Estar) atento: 14
  - (Prestar) atención: 11
  - Te estoy viendo: 10
  - Vigilar/te vigilo/te estoy vigilando: 9
  - Ojito: 6
  - Andarse/te con ojo: 4
  - Respuestas idiosincrásicas: poner ojo; estar ojo avizor; atiende; estoy al tanto; te controlo; estate al loro; échale un vistazo; controlar; revisando; visualizar.
- Incorrectas o periféricas:
  - No me engañas: 2
  - Vergüenza: 1

### GESTO 9: 274 respuestas



<http://bit.ly/2CGG697>

- Correctas:
  - Te voy a dar: 134
  - Pegar: 28
  - Te voy a pegar/te pego: 27
  - Te doy: 11
  - Vas a cobrar: 7
  - Regañar: 7
  - Te voy a dar un(os) azote(s): 6
  - (Te voy a) zurrar: 5
  - Castigar: 5
  - Castigo: 4
  - Tas tas (en el culo): 4

- Te voy a dar en el culo: 4
- Reñir: 4
- Amenazar: 3
- Amenaza: 3
- (Te voy a) dar caña: 3
- Golpear: 2
- Te voy a dar un cachete: 2
- Te voy a canear: 2
- Reprimenda: 2
- Te has portado mal: 2
- Respuestas idiosincrásicas; te voy a dar un leñazo; te voy a dar en el culete; te doy una paliza; te voy a dar una; te vas a llevar un azote; te voy a dar unos chalos; te voy a dar pal pelo; te voy a pegar en el culo; pegar una torta/paliza; regaño; te golpeo; dar un toque; zurra; reprender; renegar; enfado o aviso de que algo está haciendo mal; culo, culo; Hacer algo mal. Reñir; canear; mal hecho; meter una paliza; te mereces una paliza; ver a alguien haciendo algo malo; te la vas a llevar; vas a llevar hasta hartarme; vas a recibir; te la vas a cargar; malo; muy mal.

### GESTO 10: 277 respuestas



<http://bit.ly/2A8RVSN>

- Correctas:
  - Blablabla/bla-bla-bla: 101
  - Habla(r) mucho: 48
  - Hablar: 29
  - Hablar demasiado: 20
  - No para(r) de hablar: 15
  - Hablar y/, hablar (y habalar): 14
  - (Qué) hablador: 8
  - (Qué) pesado: 6
  - Hablar sin parar (hasta aburrir): 5
  - Venga hablar (sin parar): 5
  - Hablar por los codos: 3
  - Habla mucho y te aburre: 2
  - Habla mucho y no dice nada: 2
  - Habla (chucho) que no te escucho: 2
  - (Ser) (un) charlatán: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: hablando; habla mucho y dice poco; habla mucho pero denotando que es tontería o mentira; habla mucho o sin mucho sentido; habla mucho llegando a ser pesado; habla mucho pero todo lo que dice son tonterías; habla mucho y me cansa; habla mucho sin interés; habla mucho y no hace caso al interlocutor; sigue hablando, pero no te creo; mucha boca; mucho hablar pero...; charlar (de forma repetitiva una y otra vez); no hacen más que hablar; hablar más de la cuenta; hablar por hablar; bocachancla; cuando una persona es muy charlatana y aburre; no me comas la

oreja; dar a turra; cotorrear; cotorro/a; cotillar; chivato; no me importa, qué pesado; parlotear; parloteo; es un loro, no calla; hablar como un loro; dime lo que quieras que me da igual; parlanchín; hablar más de la cuenta; tonerías, rumores; hablar sin callar; enrollarse hablando; charlar sin control; todo el día hablando; dice muchas tonterías; hablas de tonerías; ¡Lo que habla! ¡Lo que casca!; tener muchos pájaros en la cabeza; me aburres; aburrido.

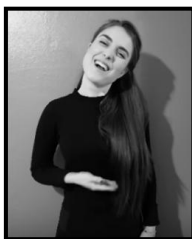
### GESTO 11: 276 respuestas



<http://bit.ly/2CeKs6j>

- Correctas:
  - Dinero: 172
  - (Qué) (ser) (muy) caro: 40
  - ¿Cuánto (dinero) cuesta?: 16
  - Tener dinero: 14
  - Cuesta(r) (mucho) (dinero): 12
  - Dinerito: 13
  - Mucho dinero: 5
  - ¿Cuánto (dinero) vale?: 3
  - Costar (dinero): 3
  - Dame dinero: 2
  - Pedir dinero: 2
  - Necesito dinero: 2
  - (Ser) rico: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: dinerito fresco; dinerillo; cuánto dinero; vale mucho dinero; ¿cuánto?; por cuánto; pasta; valioso; ¿y el dinero qué?; no hay dinero para eso; vale mucha pasa; cuesta pasta; escasez; dinero...paga!!; paga si quieres algo; parné; son gente de mucho dinero; ven acércate; ¿Cuánto te pagan?; hablar sobre dinero; pesetero es cuestión de dinero.
- Incorrectas o periféricas:
  - Respuestas idiosincrásicas: Y tú, y tú también; mucho.

### GESTO 12: 273 respuestas



<http://bit.ly/2OihVTQ>

- Correctas:
  - Me parto de risa: 69 [7 señalan que irónicamente]
  - Me parto: 60 [4 señalan que irónicamente]
  - Reir/se: 29 [2 señalan que irónicamente; 3 añaden “mucho”]
  - Partirse de (la) risa: 27 [2 señalan que irónicamente]
  - (Qué) risa: 19
  - Ja-ja(-ja): 14 [3 señalan que irónicamente]
  - (Da/hace) (mucho) gracia: 12 [2 señalan que irónicamente]
  - Me parto la caja: 8
  - Risa sarcástica/irónica: 5
  - (Qué) gracioso: 3
  - Carcajada: 2

- Respuestas idiosincrásicas: me mondo de risa; me mondo; me troncho; me río; que algo da mucha risa; me muero de risa; me meo de risa; carcajear; poca gracia; algo gracioso o no, pero se finge la risa; que algo te parece gracioso sarcásticamente; me descojono [*señala que irónicamente*]; divertido; tu broma no me ha hecho gracias, es absurda.
- Incorrectas o periféricas:
  - Venga: 3
  - Te voy a dar (un cachete): 2
  - Vete pasando: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: que te doy; anda, anda; rebanar; vamos, vamos, sigue; pasa, pasa; pesadez de estómago; vale, vale; rápido.

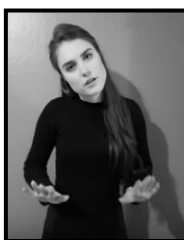
### GESTO 13: 276 respuestas



<http://bit.ly/2OVwQ6>

- Correctas:
  - (Tener) mucha cara: 90
  - (Qué/tener/vaya/ser) caradura/cara dura: 73
  - (Vaya/qué/tener) cara: 63
  - (Qué/vaya) morro: 21
  - (Qué/vaya) jeta: 20
  - (Tener) mucho morro: 10
  - Menuda cara: 7
  - (Tener) mucha jeta: 5
  - Respuestas idiosincrásicas: menudo morro; menuda jeta; ser un descarado; tener poca vergüenza; tener descaros; jetas; morrudo; que tienes un morro que te lo pisas; tener la cara más dura que la rodilla de una cabra; es un/una carota/espabilado/a; aprovecharse; tener más cara que espaldas.
- Incorrectas o periféricas:
  - Tentación: 1

### GESTO 14: 277 respuestas



<http://bit.ly/2QPuhQL>

- Correctas:
  - Tranquilo/a: 73
  - Tranquilidad: 55
  - Calma (,calma): 50
  - (Más) despacio: 36
  - Relaja(te): 26
  - Cálmate: 23
  - Tranquilízate: 18
  - Espera(r)(te): 15
  - Tranquilizarse: 8
  - (Tener) paciencia: 6
  - Despacito: 6
  - Tranqui: 5
  - Relajarse: 4

- Tranquilito: 3
- Calmarse: 3
- Para, para: 3
- Vamos a calmarnos: 3
- Respuestas idiosincrásicas: vamos a tranquilizarnos, baja el ritmo, ir con más calma, relax, “suave, ¿eh?”, lasai<sup>113</sup>.
- Incorrectas o periféricas:
  - Respuestas idiosincrásicas: paisa<sup>114</sup>; hablar más bajo.

### GESTO 15: 249 respuestas



<http://bit.ly/2yfFIdF>

- Correctas:
  - (Ser) (un) (muy) tacaño: 68
  - (Ser) (un) agarrado: 52
  - (Ser) (del) puño cerrado: 11
  - Ser de la virgen del puño (cerrado): 4
  - No ser generoso: 4
  - Ser de la hermandad del puño (cerrado): 3
  - Avaro: 3
  - (Ser) rata: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: agarrar; es agarrado como él solo; ley del puño cerrado; ser de la cofradía del puño cerrado; ser hurano; avaricia; cerrada o egoísta; usurero; tacañería; ser poco generoso con el dinero; ser roñoso; poma; cutre; miserias<sup>115</sup>.
- Incorrectas o periféricas:
  - Fuerza: 13
  - Yo: 11
  - Ánimo(s): 6
  - Duro: 5
  - Te voy a pegar/te pego: 5
  - Que te doy: 4
  - (Es) mío: 3
  - (Ser) fuerte: 3
  - ¡Bien!: 3
  - Conseguido: 2
  - Te tiene/tener en un puño: 2
  - Victoria: 2
  - Uno: 2
  - Para mí: 2
  - Intención de comer: 2

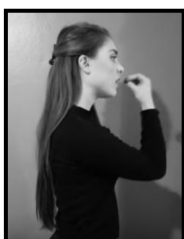
<sup>113</sup> *Lasai* es una palabra del euskera que significa *calma, tranquilo* y se utiliza con el mismo valor pragmático de las anteriores para instar a alguien a que se tranquilice. El entorno social de esta doctoranda es hablante de esta lengua.

<sup>114</sup> En este caso, puede que el hablante quisiera escribir *pausa* y se trate de un error a la hora de teclear la respuesta, ya que en el teclado la letra *i* se encuentra a la derecha de la *u*.

<sup>115</sup> Las expresiones *ser (un) roñoso*, *ser (un) poma*, *ser (un) cutre* o *ser (un) miserias* son utilizadas por los hablantes de la variedad dialectal del entorno social de esta doctoranda –zona media de Navarra– con el significado de ‘ser (un) tacaño’.

- Respuestas idiosincrásicas: qué rabia; defender; me tienes; lo tengo; vale; prinero; ganar; y una mierda; por aquí; coger; puño; te meto; enfadar; ven; guardar; está en mis manos; va; vamos; no te paso ni una; pelea; ven; pertenencia; esto; Responsabilizarse de algo. Identificarse como autor de algo; pero, ¿qué dices?; ¿ves que me haga gracias lo que has dicho?; a tomar por saco; que te den; ni esto; tener una erección; métete esto, que te jodan; una porra; poco; Pero, ¿qué dices? No me toques las narices; amenazar con dar un puñetazo; tendrás que luchar; no lo creo; tú puedes.

### GESTO 16: 272 respuestas



- Correctas:
    - Comer: 235
    - (Tener) hambre: 42
    - Papear: 2
    - Respuestas idiosincrásicas: zampar; querer comida; tener que hacer algo que no quieres; te lo tienes que tragar; trágate tus palabras.
  - Incorrectas o periféricas:
    - Respuestas idiosincrásicas: manda narices; ¡mama mía!; ¿qué quieres?; vomitar; pero cómo dices, pero, ¿qué estás diciendo?
- <http://bit.ly/2OVlgbK>

### GESTO 17: 262 respuestas



- Correctas:
    - Poner los cuernos: 112
    - (Ser) (un) cornudo: 57
    - Cuernos: 49
    - (Ser) (le han sido) infiel: 19
    - Tener cuernos: 12
    - Toro (/vaca): 10
    - Infidelidad: 8
    - Engañar (a su/la pareja): 5
    - Llevar cuernos: 4
    - Respuestas idiosincrásicas: insulto; burlarse; engaño; cuernos/marido de una puta.
  - Incorrectas o periféricas:
    - Diablo: 2
    - Respuestas idiosincrásicas: Rock'n Roll; sentirse enfermo; estoy cansada; enfadar; vete lejos; mandar a la mierda; qué pena; lado perverso; eres estúpido; living la vida loca; Qué heavy! Qué fuerte!; pasarlo bien; Muuuu, torito!; ciervo; cabrón; devil's horns.
- <http://bit.ly/2Cb4i2p>

### GESTO 18: 261 respuestas

- Correctas:
  - (Estar/estoy) harto: 89
  - (Estar/estoy) hasta aquí: 43



<http://bit.ly/2ygBDGp>

- Me tienes hasta aquí/hasta aquí me tienes: 30
- Me tiene(s) harto: 18
- (Estar/estoy) hasta (aquí/allí) arriba: 14
- (Estar/estoy) hasta la coronilla: 12
- (Estar/estoy) hasta el moño: 11
- (Estar/estoy) hasta las narices: 7
- (Estar/estoy) hasta el gorro: 6
- Enfado: 4
- Me tiene(s) hasta el moño: 3
- Me tiene(s) hasta la coronilla: 3
- Hartazgo: 3
- Qué hartita estoy: 2
- (Estar) cansado: 2
- Respuestas idiosincrásicas: hartar; me tienes hasta...; me tienes hasta arriba; estoy hasta más arriba de...; me tienes hasta las narices; me tiene hasta el gorro; hasta los mismísimos me tienes; hasta la peineta; estoy hasta el coco; tener hasta el colmo; hasta aquí he llegado; sobrepasado; al límite; quejarse de alguien; hasta los cojones estoy.
- Incorrectas o periféricas:
  - (Muy) alto: 10
  - Vete por ahí: 3
  - A tomar por saco: 2
  - Así de/muy grande: 2
  - Adiós: 2
  - Vete a la mierda: 2
  - Sargento: 2
  - Hasta la vista: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: saludo; saludo orgulloso; toma ya; que se quede donde está; para; darle caña; firme, a sus órdenes; por mis difuntos sea; arriba; exagerado.

### GESTO 19: 277 respuestas



<http://bit.ly/2yfG43Z>

- Correctas:
  - Llegar/s tarde: 162
  - (Qué) (es) tarde: 48
  - (Es) la hora: 14
  - Ya es/va siendo/era hora: 14
  - Meter/date prisa: 10
  - ¿Qué horas son estas?: 10
  - Se hace tarde: 3
  - Vaya horas: 6
  - Mira qué hora es: 5
  - ¿Qué hora es?: 5
  - Impuntual: 3

- Ser puntual: 3
- (Falta de) puntualidad: 3
- Tiempo: 2
- Retraso: 2
- Respuestas idiosincrásicas: llegas tarde o temprano; llegar a destiempo; a ver si eres puntual; vas tarde; has venido tarde; impuntualidad; vamos mal de tiempo; fuera de tiempo; tengo prisa; tardar; tardanza; ¿Qué hora?; Venga rápido. Ya es la hora; fíjate en la hora que es); ¿No ves la hora?; pedir la hora; no hay tiempo; tener o no tener tiempo; ¿Estas son horas de llegar?; impaciencia.

### GESTO 20: 276 respuestas



<http://bit.ly/2RLoj4N>

- Correctas:
  - Más o menos: 199
  - Así, así: 52
  - Regular: 48
  - Regulín regulán: 6
  - Aproximadamente: 5
  - Ni bien ni mal: 4
  - Bueno: 4
  - Ni fu ni fa: 2
  - Casi casi: 2
  - A medias: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: depende; sin más; tal vez; mediano; mitad y mitad; duda; aproximación; parecido; no demasiado bien; no exactamente; con sí con sa; ni una cosa ni la otra; Te aproximas. Andas cerca; kili-kolo<sup>116</sup>.
- Incorrectas o periféricas:
  - Dolor de tripa: 1

### GESTO 21: 275 respuestas



<http://bit.ly/2ISVDTI>

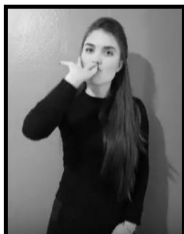
- Correctas:
  - Mucho: 111
  - Muchos: 22
  - Mucho/a; mucho, mucha; mucho/a/s; muchas; mucho/s; mucha: 9
  - (Hay/haber/había) mucha gente: 41
  - (Esta/r) lleno (de gente): 24
  - (Un) montón (de): 20
  - (Hay/haber) mucha cantidad (de algo): 17
  - Cantidad (de algo): 8
  - (Estar) abarrotado: 8
  - Mogollón: 6
  - Muchísimo: 4

<sup>116</sup> *Kili-kolo* es una expresión del euskera que significa *ni bien ni mal, regular*. Recordamos que parte del entorno social de esta doctoranda es hablante de esta lengua.



- (En) abundancia: 3
- A tope: 2
- Así (de llena) estaba la plaza: 2
- (A) montones: 2
- Respuestas idiosincrásicas: muchis; muchísimos; muchísimos/as; Había muchas! Son muchas!; mucho, mucho; mucha, mucha, mucha; a patadas; muchísima gente; estar a rebosar; multitud; estar hasta las tejas; para expresar multitud de cosas, personas, etc.; así de gente había; asín asín; así, así así; así de lleno; así de gente; una barbaridad; tengo así de cosas; tener mucho dinero; en grandes cantidades; de forma abundante; muchas veces.
- Incorrectas o periféricas:
  - Respuestas idiosincrásicas: muy rico; aburrido.

### GESTO 22: 275 respuestas

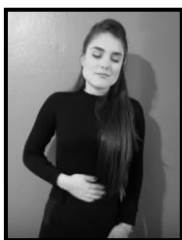


<http://bit.ly/2QUcvfB>

- Correctas:
  - (Te) (lo) juro: 19
  - Por estas: 6
  - (Te) (lo) prometo: 6
  - Jurar: 3
  - Prometer: 2
- Respuestas idiosincrásicas: Hacer un juramento, prometer que se va a hacer algo como venganza; palabrita; palabra de honor.
- Incorrectas o periféricas:
  - Perfecto: 68
  - (Estar) de rechupete: 34
  - (Súper) (muy) bien: 31
  - Genial: 23
  - (Súper) (esta/r) (muy) bueno: 18
  - Buenísimo/a: 17
  - (Qué) (estar) (muy) rico: 13
  - Riquísimo: 8
  - Delicioso: 8
  - Chapó (me quito el sombrero): 8
  - Excelente: 7
  - Exquisito: 6
  - Fantástico: 6
  - Estupendo: 5
  - (Un) beso: 5
  - Me gusta: 4
  - Precioso: 4
  - Fetén: 3
  - Para chuparse los dedos: 3
  - A pedir boca: 3
  - Fenomenal: 2

- Muy bonito: 2
- Me encanta: 2
- Chachi: 2
- Respuestas idiosincrásicas: que te den; mandar a la mierda; me importa un pito; bésame el culo; rico rico; sublime; magnífico; requetebién; de lujo; requetebueno; de vicio; maravilloso; clavado; apetitoso; divino; piruleta; sensacional; ok; guays; calidad o bien hecho; algo de buena calidad; niquelado; lo has hecho de categorías; lo he bordado; buen trabajo; chapeau; en su punto; de puta madre; valoración muy positiva; esto está chupao, eso es facilísimo; chupao; me salió de 10; fumar.

### GESTO 23: 275 respuestas



<http://bit.ly/2yCP96z>

- Correctas:
  - Tener/tengo/tiene hambre: 118
  - Qué hambre: 50
  - Hambre: 41
  - Tener/tengo mucha hambre: 6
  - (Estar) hambriento: 6
  - (Estar/estoy) lleno/a: 6
  - Qué hambre (que) tengo: 5
  - Ganas de comer: 2
  - Pensando en comer: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: me muero de hambre; pensar en comida rica; sonar las tripas; a gusto me comería...; tener apetito; gusto de hambre.
- Incorrectas o periféricas:
  - Dolor (de) tripa/s: 7
  - Me duele la barriga: 3
  - Dolor de estómago: 3
  - Qué rico: 2
  - Me gusta comer: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: estoy pesada, he comido demasiado; me duele la tripa; molestias en la tripa; dolor estomacal; voy a reventar; estar satisfecho; bueno; buenísimo; qué dolor; bebe; mareo; atiborrar; mi estómago; tengo el estómago revuelto; dando vueltas; está embarazada; buena digestión; qué bien he comido; esperar.

### GESTO 24: 229 respuestas



- Correctas:
  - (Estar) muy delgado: 39
  - (Estar) delgado: 31
  - (Estar) flaco: 7
  - (Estar) como un fideo: 7
  - (Estar) como un palo: 4

- <http://bit.ly/2pTDagZ>
- (Estar) muy flaco: 4
  - (Estar) como un palillo: 4
  - (Estar) así de delgado: 3
  - (Estar) delgadísimo: 2
  - (Estar) fino: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: estar en los huesos; ha adelgazado mucho; delgadez; está como el espíritu de la golosina; estar delgado como un palo; estar así de flaco; estar flaquísimo; estar flaco como un palillo; estar chupado/a; delgado como un fideo; estar así de canijo/a.
- Incorrectas o periféricas:
    - Que te den: 10
    - Por aquí/ahí: 9
    - Uno: 9
    - (Muy) pequeño: 7
    - Te lo prometo: 4
    - Primero: 3
    - (Un) poco: 2
    - Promesa: 2
    - Te lo juro: 2
    - Prometer: 2
    - Prometido: 2
    - Respuestas idiosincrásicas: así de pequeño; pequeñito; vete a la porra; vete por ahí; por ahí se va a Madrid; un insulto; monta aquí; chúpate esa; para no enseñar el “middle finger” pero igual; peineta; vete por ahí; vete a tomar vientos; y una mierda; ni de coña; ni hablar; ni por estar; de ninguna manera; ni lo pienses; vete a la mierda; no estar de acuerdo; disconforme; de acuerdo; carácter; no me importa; una y no más!; no me da ni esto; esto; no dar ni un poco; ni un poquito; muy poquito; quiero un poco; aviso; así; estar unido; odiar; amistad; toma ya; enfado; en español no tiene sentido para mí pero en Japón significa promesa, en chino ofensa, en hindú enfado; de penis pequeño; hacer pis; muy estricto; tiene a sus hijos como una vela.

### GESTO 25: 252 respuestas



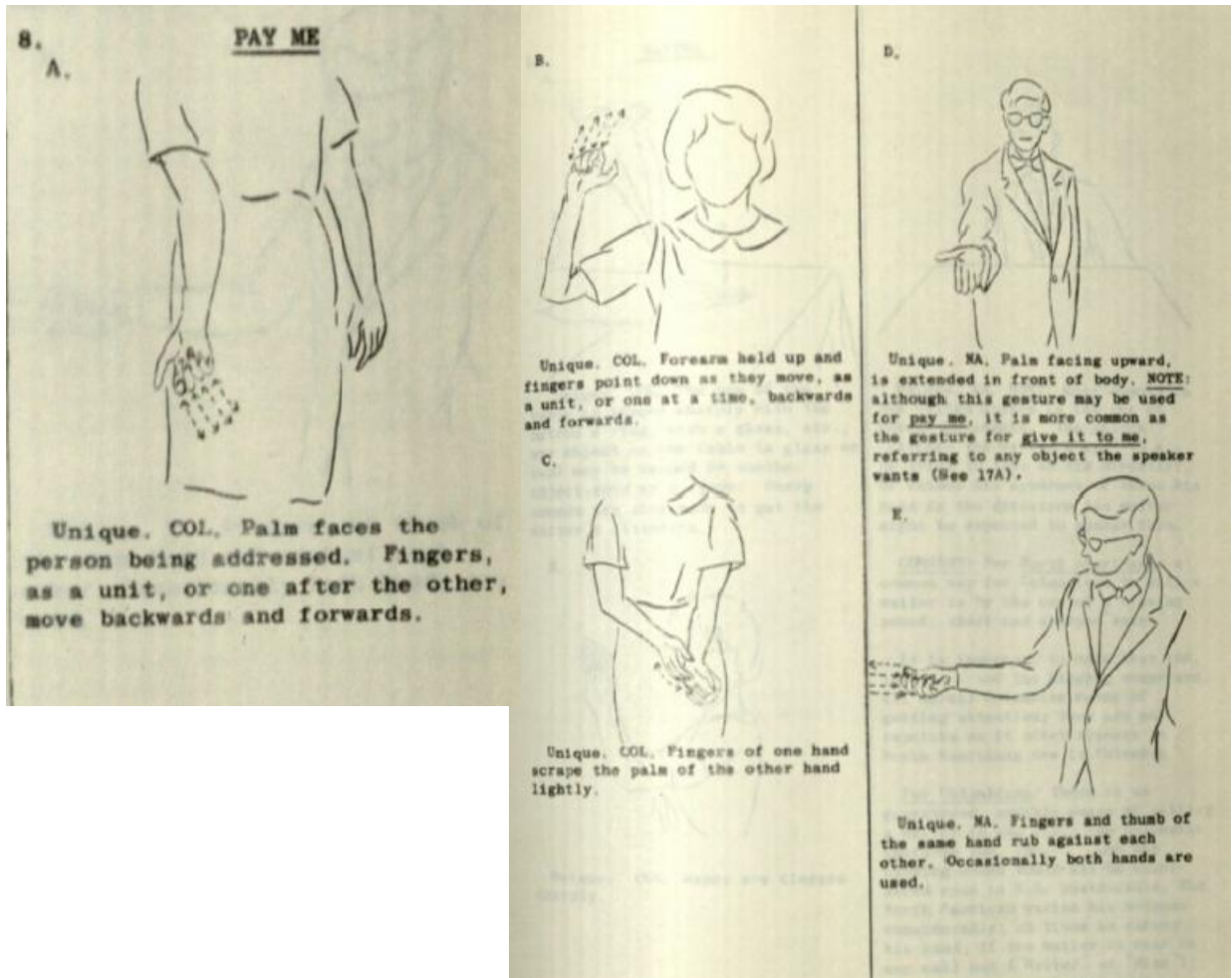
<http://bit.ly/2OZeh1o>

- Correctas:
  - Fumar: 126
  - ¿Tienes un cigarro?: 11
  - Vamos a fumar: 6
  - Voy a fumar; va a fumar: 3
  - (Un) cigarro: 5
  - ¿Tienes un cigarrillo? 3
  - ¿Tienes tabaco? 3
  - ¿Fumamos? 2
  - ¿Fumas?: 2

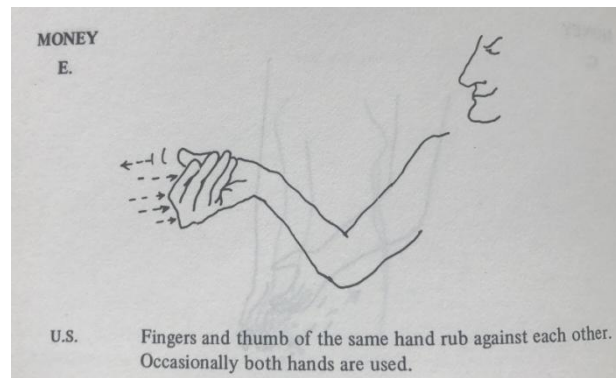
- (Tener) ganas de fumar: 2
- Querer fumar; quiero fumar; ¿quieres fumar?: 4
- Fumar un cigarrillo: 2
- Un pitillo: 2
- Pedir un cigarro: 2
- Necesito fumar; necesitar fumar: 2
- Respuestas idiosincrásicas; fuma; a fumar; fumando; cigarrillo; ¿Me das un pitillo?; ¿Me das un cigarro?; tener un cigarro; fumar cigarro; tabaco; tienes para el tabaco; una calada; salir a fumar; quiero un cigarro; un cigarrillo; pedir tabaco; pedir para fumar; fumar tabaco; fumador; ¿Tienes fuego?
- Incorrectas o periféricas:
  - Ver: 2
  - (Estar a) dos velas: 16
  - Silencio: 4
  - Sin dinero: 2
  - Respuestas idiosincrásicas: te observo, te veo; callar; estoy tieso; estar sin un duro; te lo juro, no cuento nada; te estoy mirando; gracias; nariz; huele mal; fin; callarse; cállate; solo dos; ni una más; eres un indeseable.

## ANEXO II. REPRESENTACIÓN DEL EMBLEMA /DINERO/ EN LOS INVENTARIOS KINÉSICOS

- *Colombian and North American Gestures. A contrastive Inventory.* Saitz y Cervenka (1962: 19-20)



- *Handbook of Gestures: Colombia and The United States.* Saitz y Cervenka (1972: 90)



- *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Green (1968: 32)

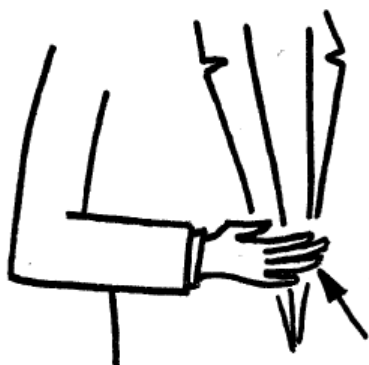


Figure 5  
AFFLUENCE AND SUSTENANCE



Figure 6  
MONEY

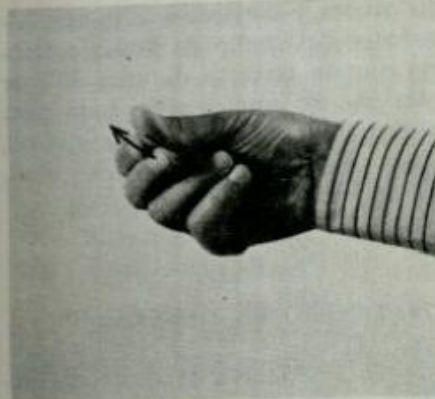
#### 7. POSSESSION OF MONEY AND LACK OF MONEY

The nonlinguistic behavior used in connection with expressions which suggest both the possession and the lack of money is performed by rubbing the thumb of one hand over the finger tips of the curled fingers of the same hand\* (fig. 6). An example of the possession of money from fictional literature: "*Es toda gente que tiene, ¿sabe? —hacia un signo de dinero con el pulgar y el índice.*" (Sánchez Ferlosio, *El Jarama*, p. 112). Two examples of the same movement suggestive of a lack of money:<sup>9</sup> "*—Gente de poco—dijo sobando el pulgar y el índice—. Vienen con lo justo. Calculan el Hotel y lo demás se les va en las cafeterías, en los espectáculos.*" (Arce, *Oficio de muchachos*, p. 135), and "*¡No tenemos nada!*" (professor, University of Madrid).

- *Diccionario de Gestos. España e Hispanoamérica*. Meo-Zilio y Mejía (1980: 119-120)

#### 76. DINERO EN GENERAL<sup>196</sup>:

76.1 Mano a la altura del pecho y a unos 20 cms. del mismo; la yema del pulgar roza, suave y más bien rápidamente, con mov. de ida y vuelta reiterado, contra las yemas del índice y el medio (resto del puño cerrado o semicerrado)<sup>197</sup>: Arg. ("guita", "mango", "luca" [= "bille-



te de a mil"], "grano")<sup>198</sup>, Bol., Col., Costa R., Cuba ("astilla"), Chile, Ec., Esp. ("pasta", en Madrid), Guat., Hond., Méx. (signif. EXIGIR DINERO, con valor más bien imperativo), Nic., Pan., Par., Perú, Salv., Urug. (como Arg.), Ven.<sup>199</sup>.

- *Diccionario de gestos con sus giros más usuales.* Coll, Gelabert y Martinell (1990: 24)

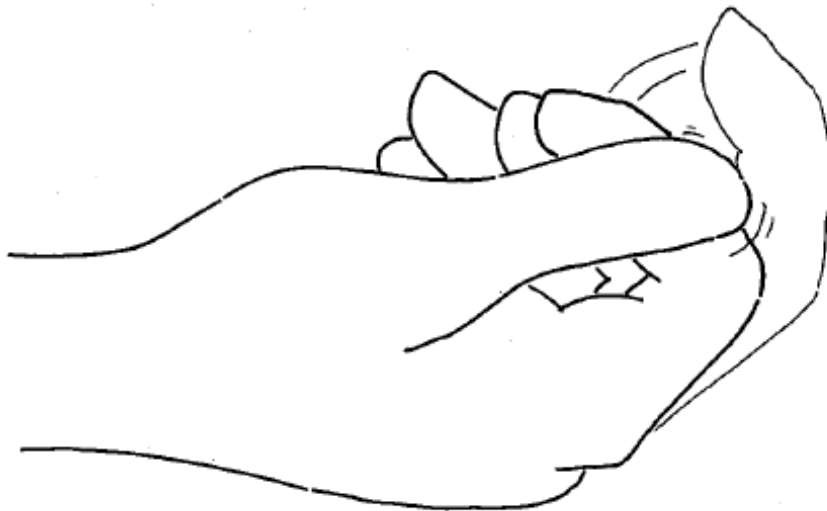
## 13 MUCHO DINERO

- Este fio tiene *pela* larga.
- Cuesta un *pastón*.
- Aquí hay mucha *pasta*.
- Por lo menos vale quince *kilos*.

Índice y pulgar de una mano se rozan deslizándose uno contra el otro sin separarse. Es una alusión tan clara al dinero que ni necesita palabras.


En una situación informal pedimos el precio de algo supuestamente caro haciendo este gesto al mismo tiempo que preguntamos con ironía: *¿cómo se llama?*

Si nos referimos a mucho dinero pagado o cobrado al contado, golpeamos con decisión varias veces con los nudillos de una mano en la palma de la otra. Hay expresiones equivalentes: *a tocateja, contante y sonante*.



- *Pequeño Diccionario de Gestos Hispánicos*. Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1998: 57-60)

**dinero** お金



**動作** / 2通りのしぐさがある。  
 1) 親指と人さし指をくっつけたまま、すり合わせる。  
 2) こぶしを反対の手のひらに何度か打ちつける。

**意味** / 1) お金を表わす。 2) キャッシュ。

**解説** / 1) は紙幣を数えるしぐさから、金銭一般の意味が出る。高価と思う商品の値段を聞くときに、皮肉をこめてこのしぐさをしながら、

57

¿Cómo se llama? 「おいくらですか?」(名前をたずねているのではない)ということがある。

2) は現金で (al contado) 支払ったり受け取ったりしたお金を表す。「現金で」には a tocateja や contante y sonante などの言いしがある。

Últimamente están ganando pela larga.  
最近彼らはもうけている。

En esta casa han invertido mucha pasta. Se ve sólo el entrar.  
この家には大金がかけられている。玄関を入っただけでわかる。

Este coche cuesta un pastón. この車はすごく高い。

El nuevo modelo de coche que ha sacado Mercedes por menos vale seis kilos.  
メルセデスが出した最新モデルの車は少なくとも600万はする。

☆ pasta, pastón, pela は「お金」kilo は「100万」を表わす。紙幣なら写真 a、硬貨なら写真 b のジェスチャーをすることもある。

☆ ラテンアメリカ各地の表現: astilla (キューバ); gano mango, loca, grano (ウルグアイ・アルゼンチン) など。

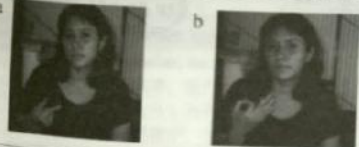
**表現** /

1) Luis: ¡Es genial tu coche, Eduardo!, pero te habrá costado una pasta...  
Eduardo: Bueno, unos dos kilos y medio...  
ルイス: 君の車は最高だね。エドゥアルド! すいぶん高かったんだろうね...  
エドゥアルド: そうだね。250万ぐらいだね。


2) Silvia: Mira, Paloma, éstos son los pisos de los que te hablé ayer. Son estupendos: vistas al mar, cinco habitaciones, plaza de garaje...  
Paloma: Sí, ya creo que serán estupendos, pero deben de costar un pastón... ¡Imposible llegar a ellos!

シルビア: 見て、パロマ、これが昨日話したマンションよ。すごくいいでしょう。海が見えるし、部屋が5つあって、ガレージも...  
パロマ: 本当に、すばらしいわね。でもきつとすごく高いんでしょね。とって手が届かないわ!

**比較** / 日本では親指と人さし指で輪をつくる。コラムの [B] のように、メキシコでも輪をつくるが相当大きく、指先が離れる。これは昔の1ペソ硬貨が大きかったためであると言われている。→コラム



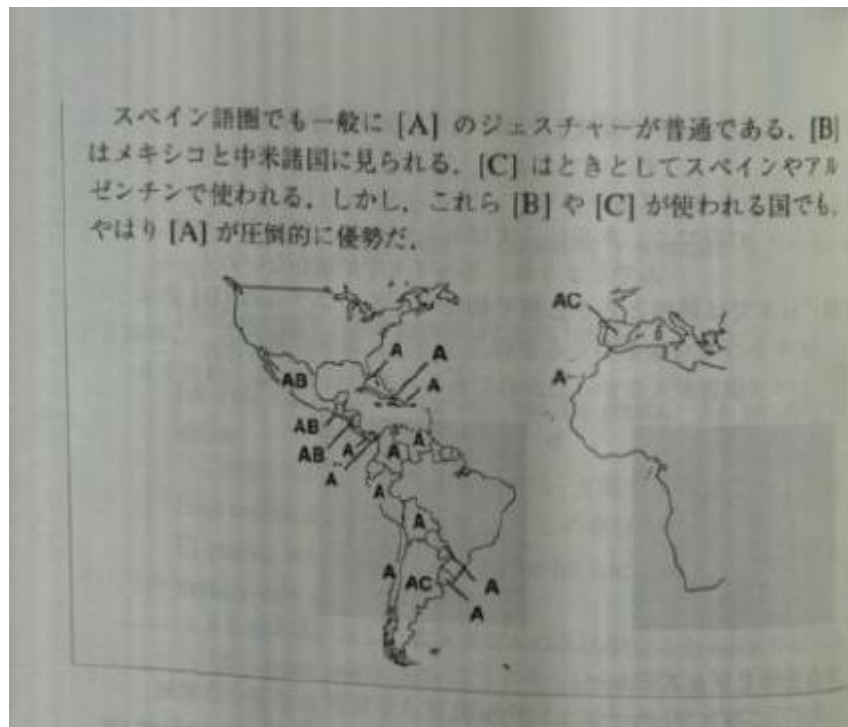
**お金を示すジェスチャー**  
 次の3つのバリエーションがある。  
 [A] 片手の親指と人さし指をこすり合わせる (Índice y pulgar de una mano se rozan deslizándose uno contra el otro sin separarse).  
 [B] 親指と人さし指を上向きにして輪を作る (hacer un círculo con el índice y el pulgar).  
 [C] 片方の手を握り、別の手の平を打つ (golpecitos en la palma de la otra mano).  
 [A] の動作は英語圏 (小林祐子『しぐさの英語表現辞典』) や、イタリア (P. Diadori. Senza parole. 100 gesti degli italiani) にあるという。



58

59






- *Diccionario de Gestos Españoles*. Gaviño Rodríguez et al. (2012)

[http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/1-una-mano/#prettyPhoto\[galeria\\_9951\]/0/](http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/1-una-mano/#prettyPhoto[galeria_9951]/0/)

**¿Cuánto cuesta?**



**¿Cómo se hace?, ¿para qué sirve?:**  
Movimiento continuado de los dedos índice, corazón y pulgar con el que se solicita el precio o coste de algo.

**Palabras y expresiones coloquiales asociadas:**  
*Pasta. Guita. Plata. Lana. Perra:* Dinero.  
*Costar un riñón, Costar un ojo de la cara:* Ser caro.

**Ejemplo de conversación:**

- ¿Esto cuánto te ha costado? Un pastón, ¿no?
- ¡Qué va! Baratito.
- Sí, claro, baratito para ti que estás forrado; para mí, seguro que cuesta un riñón.

- *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo*. Nascimento Dominique (2008a: 12-13)

## 5) DINERO, tener ESPAÑA

## BRASIL



*Con la palma hacia arriba, se frotran las yemas del pulgar y del índice, mientras que los demás dedos se mantienen unidos y orientados a la palma.*



*Se dan unos golpecitos en el bolsillo lateral de la ropa.*

### Ejemplo

- ¡Tiene (una pasta)!
- El tiene mucho (dinero)
- ¿Cuánto?

### Equivalente verbal

- Dinero
- ¿Qué precio tiene?
- ¡Qué caro!

### Uso/significado

Se usa para indicar dinero o, de forma más general, puede abarcar otros significados como preguntar el precio o decir que algo está caro.

### Ejempl

- Ele está cheio (da grana)
- Ele tem muito (dinheiro)
- Quanto é?

### Equivalente verbal

- Dinheiro
- Quanto custa?
- Muito caro!

### Uso/significado

Se usa para indicar dinero o, de forma más general, puede abarcar otros significados como preguntar el precio o decir que algo está caro.

- **Diccionario de gestos españoles.** Martinell y Ueda (s.f.)

<https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyuu/gestos/arc-center.php?key=40>

### Mucho dinero

[Referencia: Edelsa, p.24; Hakusuisha, p.57]

➔ [VIDEO]

Carmen: Yo creo que este es de los que *tienen pasta*..

Rafa: Yo creo que también, eh.

### Diccionario de gestos españoles



Carmen: Yo creo que este es de los que *tienen pasta*..

Rafa: Yo creo que también, eh.



## ANEXO III. CONSULTA DE LAS UNIDADES LÉXICAS ASOCIADAS A LOS EMBLEMAS EN LOS DICCIONARIOS DE LA LENGUA

En este Anexo se presentan los resultados de la búsqueda explicada en el apartado 1.3.2.4. *Identificación del núcleo semántico de los emblemas en la investigación*. Para elaborar el análisis hemos consultado *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE –DLE (RAE y ASALE, 2014)– en su versión en línea, el *Diccionario de Uso del Español. María Moliner –DUE* (Moliner, 2007)– en la versión electrónica, el *Diccionario del Español Actual –DEA* (Seco, Andrés y Ramos, 2011)– en versión impresa, el *Diccionario Salamanca –DS* (Pascual y Guitérrez, 2006)– en la versión en línea y el *Diccionario de expresiones y locuciones del español –DELO*<sup>117</sup> (Martínez López y Jørgensen, 2009)– en versión impresa.

Para homogeneizar todos los resultados de los diferentes diccionarios, decidimos eliminar la fuente negrita dentro de las definiciones o ejemplos. Sin embargo, la cursiva se mantiene, ya que representa una diferenciación relevante en cada diccionario. Los casos donde un diccionario no contenga el lema buscado se marcarán con el símbolo Ø. Para cada búsqueda, no incluiremos todas las acepciones, sino que solo se presentan las relevantes al significado de cada gesto emblemático.

### GESTO 1



- **(ESTAR) LOCO/A**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Loco, a**
    1. adj. Que ha perdido la razón. U. t. c. s.
    2. adj. De poco juicio, disparatado e imprudente. U. t. c. s.
  - DS: **Loco, a**

<sup>117</sup> Estas últimas siglas (DELO) son acuñadas para este trabajo, ya que, a diferencia de los que sucede en los otros diccionarios consultados, el *Diccionario de expresiones y locuciones del español* no posee una convencionalización en las siglas con las que denominarlo. Decidimos formar el acrónimo DELO y no denominarlo a través de siglas (DEL o DELE) para que no se confundiera con el diccionario de la RAE (DLE) ni con los exámenes de certificación del español (DELE).

*adjetivo, sustantivo masculino y femenino*

1. (ser / estar) Que ha perdido la razón: *Es un pobre loco. No te fíes de él porque está loco.*

2. (ser / estar) Que actúa de forma imprudente y poco sensata: *Es una casa de locos. Está loca, siempre conduce a mucha velocidad. cabeza\* loca / hueca.*

○ DEA: **Loco, a**

*adj* 1. [Pers.] que tiene alterado el juicio o la capacidad de razonar. *Tb n. Frec fig*, con intención ponderativa. | CNavarro *Perros* 15: Van Gog[h] único loco que entendió la cordura de los colores. CNavarro *Perros* 13: —¿Qué hacer, loco?—Pasar el rato.—Sí, que te conformas con poco. B) [Pers.] pasajeramente incapaz de razonar o actuar con normalidad, a causa de alguien o algo que la altera.

○ DUE: **Loco, a**

1. *adj. y n. (Estar, Ser, Volver[se])* Se aplica a las personas que no tienen normales sus facultades mentales. Tanto si se trata de un estado accidental como si lo es permanente; puede, sin embargo, emplearse *ser*: ‘Un primo suyo es loco y lo fue un hermano de su madre’.

• **LOCURA**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Locura**

1. f. Privación del juicio o del uso de la razón.
2. f. Acción inconsiderada o gran desacierto.
3. f. Acción que, por su carácter anómalo, causa sorpresa.
4. Exaltación del ánimo o de los ánimos, producida por algún afecto u otro incentivo.

○ DS: **Locura**

*sustantivo femenino*

1. (no contable) Pérdida de las facultades mentales de una persona: *La locura es una enfermedad de difícil curación* (no contable) Pérdida de las facultades mentales de una persona: *La locura es una enfermedad de difícil curación.*

2. Acción o palabra insensata: *Es una locura conducir a tanta velocidad. No digas locuras y tranquilízate.* Sinónimo: disparate.

3. (no contable) Afecto o interés muy grande: *Siente locura por las motos grandes.*

○ DEA: **Locura**

*lf.* Cualidad o condición de loco [1, 2 y 3]. | Olmo *Golfos* 46: Yo no sé si usted habrá visto a un niño, desquiciados los nervios y con la locura en la cabeza.

- DUE: **Locura**
  1. f. Estado de loco, en cualquier acepción, propia o hiperbólica.
  2. Acción cometida con imprudencia o insensatez. → \*Desacierto, \*disparate.
  
- **ESTAR MAL DE LA CABEZA, NO ESTAR BIEN DE LA CABEZA**
  - DELO: **Irse la cabeza [a alguien]**

[loc. Verb.] (col) (mf). 2º Volverse loco. “Cuando murieron sus tres hijos en el accidente se le fue la cabeza y desde entonces está ingresado en el sanatorio”.
  
  - DLE: **Írsele a alguien la cabeza**
    1. loc. verb. Perturbársele el sentido o la razón.
    2. loc. verb. coloq. andársele la cabeza.
  
  - DS: **Estar mal / tocado de la cabeza**

Uso/registro: coloquial. Pragmática: a veces intensificador. Estar < una persona > loca o trastornada: *El conductor de esa moto debe de estar mal de la cabeza.*
  
  - DEA: Ø
  
  - DUE: **Estar mal [o tocado] de la cabeza V. mal de la cabeza, tocado de la - cabeza**

Írsele la cabeza a alguien 2 inf. Perder el raciocinio o la cordura. ≈ Írsele la olla. → \*Loco.
  
- **(ESTAR) COMO UNA CABRA**
  - DELO: **(Estar) [alguien] como una cabra**

[loc. adj.] (col) (f). Dislocado, chiflado. “No hagas caso de lo que dice porque el pobre está como una cabra”.
  
  - DLE: **Estar como una cabra**
    1. loc. verb. coloq. Estar loco, chiflado.
  
  - DS: **Estar como una cabra**

Uso/registro: coloquial. Estar loca < una persona >: *Tu hermano es muy divertido, pero yo creo que está como una cabra. Mi dentista está como una cabra, porque dice unas cosas rarísimas.*
  
  - DEA: **Como una cabra**

*loc adv (col).* En completo estado de locura. *Gralm con el v estar.* Frec con intención ponderativa. (...) || Payno Curso 60: —Debe ser un martirio. —¡Pero yo me divierto! —Estás como una cabra.
  
  - DUE: **Estar como una cabra**

inf. Estar chiflado. ≈ Estar como una chiva. → \*Loco.

- **IRSE LA OLLA**

- DELO: Ø
- DLE: **Estar mal de la olla**  
1. loc. verb. coloq. Esp. Estar loco.  
**Írsele a alguien la olla**  
1. Loc. verb. Coloq. Esp. írsele la cabeza (|| perturbársele la razón).
- DS: Ø
- DEA: **Írsele la olla [a una pers.]**  
(col) Volverse loca [esa pers.]. *Con intención ponderativa.* || *SEIM* 14.9.01: A Maraia se le ha ido la olla este verano. “Crisis nerviosa”, resolvía el parte médico.
- DUE: **Írsele a alguien la olla**  
inf. Perder el raciocinio o la cordura. ≈ Írsele la cabeza. → \*Loco.

## GESTO 2



- **(ESTAR/QUEDARSE) A DOS VELAS**

- DELO: **Estar/quedarse [alguien] a dos velas**  
[loc. verb] (col) (mf)  
1. Quedarse sin comprender un asunto. “Me quedé dormido diez minutos en medio de la película y, aunque me desperté y seguí viéndola, me quedé a dos velas”.  
2. Quedarse sin dinero o sin algo que se necesitaba: “Tuve una mala noche en el casino y una hora después de llegar me había quedado a dos velas”.
- DLE: **Estar a dos velas**  
1. loc. verb. coloq. Sufrir carencia o escasez de dinero.  
**Quedarse a dos velas**  
1. loc. verb. coloq. estar a dos velas.  
2. loc. verb. coloq. Quedarse sin comprender nada.
- DS: **(Estar / quedarse) a dos velas**



1. Uso/registro: coloquial. Quedarse < una persona > sin comprender nada:  
*He llegado tarde y me he quedado toda la conferencia a dos velas.*
2. Uso/registro: coloquial. Estar o quedarse < una persona > sin dinero:  
*Después del recibo del teléfono me he quedado a dos velas.*

○ DEA: **A dos velas**

*loc adv (col)*

a) Sin dinero. *Graml con vs como* estar, dejar o quedar. || *Abc 22.11.78, 3: Carece de lo imprescindible para su desenvolvimiento. La Real Academia a dos velas. Mañanas Kronen 173: Estoy trabajando solo y voy a estar matado. Encima no tengo vitaminas, que estoy a dos velas.*

b) Sin nada. *Graml con vs como* estar, dejar o quedar. || *Lázaro JZorra, 22: ¿Cómo no se iba a enterar la pobre [liebre], si tiene toda la culera estrozá? ¡Al zurrón, hermana, no vaya a ser que venga un reclamante! Anda, tú, que si no me apuro, a dos velas me hubiera quedado, que allá asoma el tirador.*

c) Sin enterarse o sin entender nada. *Frec. con* dejar o quedarse. || *Mendicutti Palomo 195: Ella me lo fue contando poquito a poco, con la mar de habilidad, dejándome de pronto a dos velas, cuando la cosa estaba más interesante. Millás Articuentos 207: Cuando se manejan magnitudes demasiado pequeñas, o demasiado grandes, la inteligencia media se queda a dos velas. O sea, que no se entiende nada.*

○ DUE: **A dos velas**

1. inf. (*Quedarse*) Sin comprender o enterarse de nada.
2. inf. (*Dejar, Estar, Quedarse*) Sin dinero u otra cosa.

● **NO TENER/(ESTAR) SIN DINERO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Dinero**

1. m. Moneda corriente.
2. m. Hacienda, fortuna. *María es una persona de dinero.*

○ DS: **Dinero**

*sustantivo masculino*

1. Medio de pago aceptado por los miembros de una comunidad: *dinero acuñado, dinero de curso legal*. ~ a la vista Préstamo realizado a un banco o a un intermediario financiero en términos que permiten su cancelación en cualquier momento de un día laborable. ~ al contado o ~ contante y sonante Dinero efectivo, corriente. ~ en circulación Componente de la masa de dinero de un país que pasa de mano en mano. ~ en efectivo / metálico o ~ líquido Conjunto de las monedas, los billetes y los depósitos bancarios a la vista.

2. Conjunto de monedas y billetes que se utilizan como medio de pago aceptado: *Ando escaso de dinero. Tengo sólo dinero para gastos menudos. No tengo dinero suelto*. ~ negro Dinero que se oculta a

Hacienda para no contribuir. ~ sucio Dinero que se consigue de forma ilegal.

○ DEA: **Dinero**

*m*

1. a) Conjunto de monedas o billetes en curso legal. *Tb en pl cn sent sg.*  
 || Arce *Testamento* 26: Temí que si Ángeles se enteraba de lo del rescate le faltaría tiempo para ir a Llanes y retirar el dinero del Banco. Cuevas *Finca* 56: Una vez los dineros en el cajón de la mesa del escritorio, ningún terremoto podría sacarlos de allí.

b) Fortuna o bienes, considerados en su valor monetario. || Halcón *Ir* 324: Esa burguesía de que hablas está más pendiente de aspiración social que dineraria. O, como en mi caso, quiere el dinero para ir a más socialmente. \*Su familia es gente de dinero.

c) Cantidad importante de dinero [1b]. *Frec* un dinero. AMillán *Revistas*, 84: Se trata de una noticia en exclusiva... ¿Qué dinero hay por contar mi vida en casa de los duques?... Eso no es dinero. Umbral *Trilogía* 167: Cobraba mil pelas por aquiella parodia de reportaje, y había semanas que salían tres, o sea un dinero.

d) ~ de plástico, ~ negro.

○ DUE: **Dinero**

1. m. Nombre de distintas \*monedas. ☉ Denario romano: ‘Judas vendió a Jesucristo por treinta dineros’. ☉ *Moneda de plata y cobre usada en Castilla en el siglo XIV, equivalente a dos cornados.* ☉ *Moneda de plata del Perú.* ☉ *Ochavo. 5 Penique.*

3. Conjunto de monedas corrientes: ‘Un montón de dinero’. ☉ Cantidad expresada en monedas: ‘Tres euros es poco dinero’. ☉ Cosas de valor convertibles en dinero: ‘Tiene mucho dinero en acciones y fincas’.

• **(ESTAR) SIN BLANCA**

○ DELO: **(Estar) [alguien] sin blanca**

[loc. adj.] (col) (mf). Sin dinero, arruinado. “Aunque ahora lo ves sin blanca, dicen que antes era millonario y que lo perdió todo jugando a las cartas”.

○ DLE: **No tener alguien blanca**

1. loc. verb. coloq. No tener dinero.

**Sin blanca**

1. loc. adv. coloq. Sin dinero.

○ DS: Ø

○ DEA: Ø

- DUE: **Estar sin [o no tener] blanca**  
No tener dinero.
- **NO TENER/SIN UN DURO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Duro:**  
13. m. Esp. Moneda de cinco pesetas.
  - DS: **Duro**  
*Sustantivo masculino.* 1. Moneda española que vale cinco pesetas.
  - DEA: **Duro**  
II *m* 16. Moneda (o billete) de 5 pesetas. *Frec (col) se utiliza como unidad de cuenta.* || Medio Bibaina 70: De un duro hace dos y todavía les sobra. (...)  
17. Cantidad mínima de dinero. *Graml perdecido de UN y en constr negs de intención ponderativa.* || GHortelano *Cuentos* 415: En resumen, que pasasteis una noche fenomenal y no os gastasteis un duro. ASantos *Bajarse* 27: Te llevas las pelás, y la llave, y me dejás aquí colgao, sin un duro.
  - DUE: **Sin un duro**  
inf. (*Estar, Quedarse*) Sin dinero.
- **POBRE**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Pobre**  
1. adj. Necesitado, que no tiene lo necesario para vivir. U. t. c. s.
  - DS: Ø
  - DEA: **Pobre**  
I *adj* 1. [Pers.] que tiene poco dinero o bienes. *Tb n.* || Vesga-Fernández *Jesucristo* 25: Por ser pobres y por la mucha gente que había no encontraron posada ni entre sus parientes ni en el mesón.
  - DUE: **Pobre**  
1. adj. y n. Se aplica a las personas que tienen poco \*dinero o pocos \*bienes de cualquier clase: ‘Un barrio habitado por familias pobres’. ☉ (pl.) Se aplica, como denominación de clase, cuando se habla de «pobres y ricos», a la gente que vive estrechamente de su trabajo.
- **ESTAR PELADO**
  - DELO: Ø

- DLE: **Pelado**
  - 5. adj. coloq. Dicho de una persona: Que se ha quedado sin dinero.
  - 6. adj coloq. Dicho de una persona: Pobre o de una capa social poco pudiente. U. t. c. s.

**Bailar alguien el pelado**

  - 1. loc. verb. coloq. Estar sin dinero.
  
- DS: **Pelado**

*Adjetivo, sustantivo, masculino y femenino*

  - 1. (*estar*) Uso/registro: coloquial. Que no tiene dinero: *A final de mes siempre estoy pelado.*
  - 2. Uso/registro: restringido en España. Origen: México. [Persona] sencilla, que pertenece a las clases humildes de la sociedad: *Ese chico es un pelado simpático.*
  
- DEA: **Pelado**

*adj 6. (col)* Que se ha quedado sin dinero. || \* Déjame algo de dinero, que estoy pelado.
  
- DUE: **Pelado**
  - 6. n., gralm. m. inf. Persona que no posee bienes o no tiene una posición económica o social apreciable. ≈ Pelanas, \*pelón. → \*Insignificante, \*pelagatos. ☉ n. Am. C., Méx. Persona de las capas sociales más \*pobres y de escasa cultura.

### GESTO 3



- **PENSAR; ESTAR PENSANDO; PENSAR MUCHO/DEMASIADO; ESTAR PENSANDO MUCHO; PIENSA Y PIENSA (Y PIENSA).**
  - DELO: ∅
  
  - DLE: **Pensar**
    - 1. tr. Formar o combinar ideas o juicios en la mente. *Me asusta lo que pienso.*
    - 2. tr. Examinar mentalmente algo con atención para formar un juicio. *Piensa bien en la respuesta.*
    - 3. tr. Opinar algo acerca de una persona o cosa. *¿Qué piensas DE él?*
    - 4. tr. Tener la intención de hacer algo. *Pienso ir mañana.*
    - 5. intr. Formar en la mente un juicio u opinión sobre algo. *No pienses más EN este asunto.*

6.intr. Recordar o traer a la mente algo o a alguien. *Me esforzaba en no pensar EN ella.*

7. intr. Tener en consideración algo o a alguien al actuar. *A ver si piensas EN los demás.*

○ DS: **Pensar**

*verbo transitivo, intr.*

1. Formar < una persona > [ideas y conceptos] en la mente, relacionándolos unos con otros: *El entrenador pensó (en) la próxima jugada. Antes de mover la pieza de ajedrez, piensa sobre el movimiento. No dijo nada Sofía, sólo lo pensó para sí.*

2. Examinar < una persona > [un asunto o una idea] con cuidado: *Piensa (sobre) lo que te he dicho antes de hacer nada. Piensa en el proyecto.* Sinónimo: reflexionar.

*Verbo transitivo*

1. Tomar < una persona > [una decisión] después de haber examinado la cuestión: *He pensado que iré a la fiesta.* Sinónimo: determinar.

2. Tener < una persona > la intención de [hacer una cosa]: *Pienso pasarme el verano estudiando.* Sinónimo: proyectar, planear.

3. Inventar < una persona > [un plan]: *Iván pensó una estratagema para conseguir su propósito. Él fue el cerebro que pensó el asalto al banco. He pensado todos los detalles.* Sinónimo: idear.

4. Manifestar < una persona > [una opinión]: *Pienso que no tienes razón en este asunto.* Sinónimo: creer, opinar.

○ DEA: **Pensar**

*v A. tr*

1. a) Formar [una idea o un juicio (*cd*)]. ‖ Benet *Nunca* 21: Algunas veces pienso si no será inmoral ganar esas cantidades. (...)

b) Tener una opinión o juicio (*cd*) acerca de alguien o algo (*compl DE, o, más raro, SOBRE o ACERCA DE*). *Tb sin compl. Tb (col) pr.* ‖ Medio *Bibiana* 115: ¿Por qué lloras y te ríes de esa manera? Nunca sé qué voy a pensar de ti... Eres un caso. (...)

c) Tener [algo o a alguien] en la mente o en el pensamiento. ‖ Medio *Bibiana* 15: Natalia y Xenius... Nadie sabe jamás lo que están pensando .. Todavía, la muchacha, a pesar de su reserva, parece dócil. (...)

2. a) Formar ideas o juicios [acerca de algo (*cd*)] más o menos detenidamente. *Tb abs. Tb (col) pr.* ‖ VMontalbán *Rosa* 248: Como si el mundo y los otros merecieran ser pensados. (...)

b) (*lit*) Considerar. *Con un predicat.* ‖ MPuelles *Hombre* 28: Para lograr esa articulación, es estrictamente necesario pensar nuestra libertad como algo cuyos efectos se mantienen en el nivel ontológico de lo que puede hacer una criatura. (...)

3. Tener la intención [de hacer algo (*cd*)]. *El cd es un infín o (más raro) una prop con QUE.* ‖ SFerlosio *Jarama* 146: Esta vez, desde luego, no se

los pienso aceptar. \*Pensaba que los invitases a cenar y estaba preparando las cosas.

B. *intr*

4. Formar ideas y juicios [acerca de algo (*compl EN*)]. *Frec sin compl.* || Medio Bibiana 88: Yo no pensé en nada.. Como si estuviera soñando. (...)

5. Evocar o recordar [a alguien o algo (*compl EN*)]. *Tb (col) pr.* || CNavarro Perros 137: Las patas del perro, al arañar el suelo, hacían pensar en la carcoma. (...)

○ DUE: **Pensar**

1. *intr.* Formar y relacionar ideas: ‘El oficio del filósofo es pensar’. ☉ (en) Tener una cosa en la mente y formando ideas a propósito de ella: ‘Estaba pensando en ti en este momento. —¿Y qué pensabas?’. ☉ *tr. e intr.* (sobre) Dedicar la mente al examen de una cuestión para formar una opinión o tomar una resolución: ‘Tengo que pensar sobre el asunto antes de dar una contestación. Piénsalo cuanto antes’. → Considerar, examinar, \*reflexionar. ☉ *tr.* (con un pron. reflex.; *frec.* en la expresión pensárselo) \*Reflexionar sobre una cosa antes de hacerla o decidirla: ‘Tengo que pensármelo mucho antes de aceptar’.

2. \*Decidir una cosa como consecuencia de haber pensado sobre un asunto: ‘He pensado que no me conviene ese negocio’.

3. \*Creer u opinar cierta cosa: ‘Yo pienso que no es ahora momento oportuno para eso’.

4. Tener intención de hacer cierta cosa: ‘Pensamos marcharnos a primeros de mes’.

5. \*Inventar, \*concebir o \*encontrar un plan, procedimiento o medio para algo: ‘Ya he pensado la manera de convencerle. Tengo pensado un plan magnífico para este verano’.

6. *intr.* (en) Tener presente u \*ocurrírsele a alguien hacer cierta cosa en el momento oportuno: ‘No pensé en decirte que vinieras con nosotros’.

7. (en) \*Aspirar a cierta cosa: ‘Él piensa en una cátedra’.

• **DARLE VUELTAS; DARLE VUELTAS A ALGO**

○ DELO: **Dar [alguien] (mil) vueltas a [algo]**

[loc. verb.] (col) (mf). Reflexionar insistentemente sobre un asunto. “Le he dado mil vueltas a la forma de hacer esos cambios en la cocina y no encuentro ninguna solución que me satisfaga”.

○ DLE: **Dar vueltas a algo**

1. loc.verb.coloc. Discurrir repetidamente sobre algo. Se pasó el fin de semana dando vueltas a la idea de vender la casa.

**\*Darle vueltas la cabeza a alguien**

1. loc. verb. coloc. Sentir la sensación de mareo.

○ DS: Ø

**\*Darle vueltas la cabeza**

Uso/registro: coloquial. Sentir < una persona > sensación de mareo: *Helena había bebido un poco y le daba vueltas la cabeza.*

- DEA: **Dar vueltas [a algo]**  
(col) Pensar [en ello] con insistencia. *Frec acompañado del compl* en la cabeza. || Medio *Bibiana* 64: Una empieza a darle vueltas a las cosas. (...)
- DUE: **Dar vueltas**
  1. (sin complemento) \*Girar.
  2. (con complemento) \*Pensar mucho sobre una cosa o ir de un lado a otro \*gestionando la cosa de que se trata.
  3. (con un complemento como *por todas partes*) \*Buscar una cosa en distintos sitios.
- **DARLE VUELTAS A LA CABEZA**
  - DELO: Ø
  - DLE: Ø
  - DS: Ø
  - DEA: **Dar [alguien] vueltas a la cabeza**  
(col) Cavilar o reflexionar. || Medio *Bibiana* 14: Marcelo Prats .. le da vueltas y vueltas a su cabeza sin acabar de verlo claro.
  - DUE: **Dar vueltas a [o en] la cabeza**  
Pensar mucho para resolver alguna cosa. → \*Cavilar, \*preocuparse, \*reflexionar.
- **Y DALE (Y DALE)**
  - DELO: (*Estar*) [alguien] dale que dale (con [algo])  
[loc. adj.] (col) (mf). Insistente, pesado. “No nos dejó en paz, toda la tarde estuvo dale que dale contándonos los problemas de su matrimonio”.
  - DLE: **Dale**  
interj. coloq. vuelta (|| para reprobar con enfado). U. t. repetida.  
**Dale que dale, o que le das, o que le darás**  
locs.interjs. coloqs. U. con la misma significación, aunque más reforzada, que la sola interjección dale.  
**Dale que te pego**  
loc. interj. coloq. dale.
  - DS: Ø

- DEA: **Dale [a una cosa]**  
Insistir [sobre ella]. ‖ *Ya* 22.5.75, 92: Pobres hijos míos, que están dándole a todo dar a esas materias, sudando día tras día ... (...)  
**Dale que dale, dale que te pego, etc.**  
(col) *Fórmula con que se expresa enfáticamente la reiteración.* ‖ *Lera Bochoro* 191: No, claro. Tu dale que dale, a estudiar: que si esto, que si lo otro. (...)  
**Y dale**  
(col) *Fórmula con que se critica la machaconería de otro sobre un tema. Normalmente con un compl CON.* ‖ *Medio Bibiana* 70: Y dale con el campo, y dale con el coche. (...)
  
- DUE: **Dale**  
inf. (gram. con *Y*) Exclamación de \*fastidio ante una cosa que resulta \*pesada o ante la insistencia u \*obstinación de alguien en una cosa: ‘¡Y dale! ¿Te quieres estar quieto de una vez?’.  
**Dale que te pego [dale que dale o, menos frec., dale que le das o dale que darás]**  
inf. Frases con que se expresa la insistencia \*perseverante o \*pesada en una cosa o la \*repetición de ella: ‘Estoy dale que dale a este problema y no consigo resolverlo. La vecina se pasa la mañana dale que te pego al piano’.
  
- **COMERSE LA CABEZA**
  - DELO: Ø
  
  - DLE: Ø
  
  - DS: Ø
  
  - DEA: Ø
  
  - DUE: Ø
  
- **COMERSE EL COCO**
  - DELO: **Comerse [alguien] el coco**  
[loc. verb.] (col) (mf).  
1. Reflexionar insistentemente sobre un asunto. “Luis me tiene preocupado porque no para de comerse el coco pensando cómo podría haber evitado el accidente”.  
2. Preocuparse. “No merece la pena que te comas el coco por el suspenso en matemáticas, seguro que apruebas en septiembre”.
  
  - DLE: **Comer el coco a alguien**



1. loc. verb. coloq. Esp. Ocupar insistentemente su pensamiento con ideas ajenas, induciéndole a hacer cosas que de otro modo no haría. U. t. con el verbo c. prnl.

- DS: **Comerse el coco**  
 Uso/registro: coloquial. Dar muchas vueltas < una persona > a un asunto o problema: *No te comas el coco con las vacaciones y vete donde quieras.*
- DEA: **Comerse [alguien] el coco [con algo]**  
 (col) Pensar intensamente [en ello] u obsesionarse [con ello]. *Frec sin compl.* | *Épo* 10.2.97: Luego llega la noche y no hay ningún tipo de contacto porque tú llevas todo el día comiéndote el coco con que no le importas y no te apetece nada. (...)
- DUE: **Comerse alguien el coco**  
 inf. Pensar mucho sobre algo o estar obsesionado con ello. → *Comecocos.*

## GESTO 4



- **IRSE; ME VOY/NOS VAMOS; VETE/QUE TE VAYAS**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Ir**  
 1. intr. Moverse de un lugar hacia otro apartado de la persona que habla.  
 U. t. c. prnl.
  - DS: **Ir**  
*Verbo intransitivo, prnl.* Moverse < una persona > de un lugar a [otro]: *Va a la piscina todos los días. Voy de Madrid a Sevilla con frecuencia. Fuimos en avión. Juan se va a Madrid.*
  - DEA: **Ir**  
*intr* 1. Moverse [hacia un determinado punto]. *Normalmente con algún compl que expresa la pers o cosa que es meta del movimiento (pralm con la prep A), o la que sirve de referencia para precisar la dirección del mismo (pralm con la prep HACIA), o la que se toma como punto de partida (con las preps DE o DESDE), o el lugar a través del cual se produce (pralm con la prep POR).* | *Olmo Golfos* 149: Vaya usted al número quince. (...)

- DUE: **Ir**

1. intr. (*a, hacia, para, hasta, contra*) \*Moverse hacia un sitio que se expresa: ‘Iré a tu casa esta tarde. Vamos hacia el sur’. ☉ (*en, entre, por, sobre*) A veces no se expresa el lugar ni la dirección, sino alguna circunstancia del movimiento: ‘Fuimos en coche. Íbamos como sobre ruedas. Iremos andando. Id por el camino más corto. Ve deprisa’. 5 (*a*) A veces, la acción de *ir* se refiere más bien a la asistencia o presencia en un sitio que al movimiento hacia él: ‘Hoy pensamos ir al cine. No va casi nunca a las juntas’. ☉ (*a*) Particularmente, concurrir a un centro de enseñanza para recibirla: ‘Todavía va al colegio’. ☉ (*a*) A veces, se sustituye el nombre del sitio por el de la acción que se va a realizar en él: ‘Voy a cortarme el pelo’. ☉ (*a*) Muy frecuentemente, se refiere a una acción habitual: ‘Va a asistir a las casas. Va a aprender baile’. ☉prnl. (*a, hacia, para, hasta, contra*) Moverse y dejar de estar en el sitio donde se estaba, sin necesidad de determinar a dónde se dirige la persona o cosa que se mueve: ‘No te vayas todavía. Si seguís así, me iré’. → \*Marcharse, partir. ☉ El presente se emplea con el significado de «estar a punto de irse» o «para irse»: ‘Se va al extranjero’. ☉ El imperativo, completado con expresiones como *al cuerno, a paseo, a la porra o a freír espárragos*, que comunican a la frase su carácter más o menos brusco o vulgar, se emplea mucho para mostrar \*enfado y \*echar o \*rechazar a una persona: ‘¡Vete a hacer gárgaras y no me des más la lata!’. 5 Completado con expresiones como *al carajo, al garete, a la porra, al cuerno*, se emplea para indicar que algo fracasa o se malogra: ‘Todo se fue al garete’.

- **MARCHARSE/TE**

- DELO: Ø

- DLE: **Marchar**

1. intr. Irse o partir de un lugar. U. t. c. prnl.

- DS: **Marchar**

*verbo intransitivo, prln.* 1. Irse < una persona > de [un lugar]: *Pedro se marchó del país* Sinónimo: partir.

- DEA: **Marchar**

*pr* 4. Dejar el lugar en que se está. *Tb fig.* || Olmo *Golfos* 127: Me dirigí a la esquina de enfrente, como si me marchase. (...)

- DUE: **Marchar**

5. intr. y prnl. Dejar, por decisión o movimiento propio, de estar en un sitio, determinado o no, expresando o no la llegada a otro: ‘Se marchó sin dejar señas. Me marcharé pronto de aquí. Se marchó a América’. ≈Irse, marchar, partir.

- **LARGARSE/TE; ME LARGO/NOS LARGAMOS**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Largar**  
6. prnl. coloq. Dicho de una persona: Irse o ausentarse con presteza o disimulo.
  - DS: **Largar**  
*verbo pronominal* Uso/registro: coloquial. Irse < una persona > de [un lugar]: *El principal sospechoso del robo se largó del país.* Sinónimo: marcharse.
  - DEA: **Largar**  
4. *pr (col)* Marcharse. | Cela *Judíos* 45: Lleva en San Esteban desde la feria de junio y ni piensa en largarse hasta San Moisés. (...)
  - DUE: **Largar**  
4. prnl. inf. \*Marcharse de un sitio brusca o precipitadamente, por eludir alguna cosa o por estar a disgusto en él. En imperativo se emplea para \*echar a alguien: ‘¡Lárgate y no vuelvas a aparecer por aquí!’. ☉  
tr. inf. Echar o despedir a alguien: ‘Le largaron del trabajo por su incompetencia’.
  
- **FUERA**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Fuera**  
3. interj. U. para exhortar o invitar a quitar algo o a alguien de donde está  
*¡Fuera gorros! ¡Fuera libros! ¡Fuera corruptos!*
  - DS: **Fuera**  
*Interjección*  
1. Se usa para expulsar violentamente a una persona de un sitio: *¡Fuera, a la calle!*  
2. En lugares y espectáculos públicos, se usa para manifestar rechazo o desaprobación hacia una persona o una cosa: *¡Fuera, fuera!*
  - DEA: **Fuera**  
III *interj* 8 *Expresa rechazo. A veces seguido de un sust que designa lo rechazado y que puede ir, cuando se trata de pers, precedido de la prep CON.* | FCid Abc 6.6.67, 121: Al salir el maestro al foso, .. se lo recibió con siseos y hasta voces de “¡fuera!”. (...)
  - DUE: **Fuera**  
1. Interjección con que se \*echa a alguien violentamente de un sitio.

- **PUERTA**

- DELO: Ø

- DLE: Ø

- DS: Ø

- DEA: **Puerta**

*v 37 interj (col)* Se usa para manifestar a alguien la invitación a que se vaya. || Olmo *English 22*: Anda, déjate el pelo, cómprate una guitarra y puerta.

- DUE: Ø

- **PIRARSE**

- DELO: **Pirárselas [alguien]**

[loc. verb.] (col) (mf)

1. Marcharse de un sitio: “Raquel y su marido empezaron a discutir de una forma cada vez más violenta, así que la mayoría nos las piramos”.

2. Huir, escapar a toda velocidad: “Cuando vimos que el fuego estaba cada vez más cerca de la cabaña y que era incontrolable, nos las piramos antes de que ocurriera una desgracia mayor”.

- DLE: **Pirarse**

2. prnl. coloq. Fugarse, irse. *Manolo se piró de casa.*

**Pirárselas**

1. loc. verb. coloq. pirarse.

- DS: Ø

- DEA: **Pirar**

1. *Intr (col)* Irse o marcharse. *Más frec pr.* || DCabañabate Paseillo 43: Venga, Media Almendra, pirando pa la calle ahora mismo. (...)

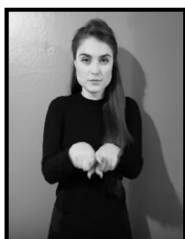
- DUE: **Pirarse (de *pirá*<sup>2</sup>)**

prnl. inf. \*Marcharse.

**Pirárselas**

2. inf. Marcharse precipitadamente de un sitio \*huyendo o para eludir algo.

## GESTO 5



- **(ESTAR) JUNTOS**

- DELO: Ø
- DLE: **Junto, junta**
  1. adj. Unido, cercano.
  2. adj. Que obra o que es juntamente con otra persona, a la vez o al mismo tiempo que ella. U. m. en pl.
- DS: **Junto, ta**  
*adjetivo*
  2. (estar) Que está cerca, unido a o en el mismo lugar que otra persona o cosa: Queremos dos asientos juntos. *Estamos juntos en clase. Hemos pedido que nos coloquen juntos. Esta mesa está demasiado junta a la mía.* Antónimo: separado.
  3. (estar) Que está o hace una cosa en compañía de una o más personas: *Siempre que pueden, comen juntos. Les gusta mucho pasear juntos. Siempre estamos juntos, no nos separamos nunca.* Antónimo: separado.
- DEA: **Junto, -ta**  
I adj
  1. Que está uno al lado de otro. *Referido a un n en pl o colectivo.* Tb fig. || *Abc Extra* 12.62, 45: Como hemos visto, las niñas saltan a la comba, los pies juntos. (...)
  2. Que está formando un conjunto. *Referido a un n en pl o colectivo, o, más raro, con un compl CON.* || *FSantos Catedrales* 86: Había además [en la otra villa] ricas abadías, monasterios con más rentas, por sí solos, que todas las del concejo juntas. (...)
- DUE: **Junto,-a**  
adj. Reunido. En singular sólo es aplicable a *todo*, a *cantidad* o a un nombre colectivo: ‘Le dio toda la tela junta. Nunca había visto tanta cantidad de dinero [o tanta gente] junta’. En plural se aplica a cosas que están tocándose o en el mismo lugar: ‘Nuestras casas están juntas. Estamos juntos en el colegio. Estábamos otra vez los seis juntos sobre la balsa’. → \*Juntar.

- **(ESTAR) LIADOS**

- DELO: Ø
- DLE: **Liar**
  8. prnl. Dicho de dos personas: Enredarse con fin deshonesto, amancebarse.
- DS: **Liar**  
*verbo pronominal* 4. Uso/registro: coloquial. Tener < una persona > relaciones amorosas o sexuales con [otra persona]: *Ahora ya no está con Santiago, se ha liado con un compañero del trabajo.*

- DEA: **Liar**  
tr 11. (col) Amancebarse. *Frec en part.* ‖ Delibes *Guerras* 205: Él estaba liado con una viuda que le decían Isabelita.
- DUE: **Liar**  
7. prnl. recípr. (con) Establecer relaciones amorosas dos personas sin estar casadas. → \*Amante.
- (TENER/MANTENER/SER) (UNA) RELACIÓN (AMOROSA)
  - DELO: ∅
  - DLE: **Relación**  
4. f. Trato de carácter amoroso. U. m. en pl. *Tienen relaciones desde hace tiempo.*
  - DS: **Relación**  
*sustantivo femenino*  
2. Trato o comunicación entre dos o más personas: *relación sentimental, relación de pareja, relación comercial. Los dos países han roto sus relaciones. No tenemos muy buena relación. Tenemos el mismo apellido, pero ninguna relación de parentesco.*  
4. (en plural) Trato amoroso o sexual entre dos personas: *Nacho y Carmen mantienen relaciones hace tiempo.*
  - DEA: **Relación**  
*Inf*  
1. Hecho de estar dos o más cosas unidas, real o mentalmente, por alguna circunstancia. ‖ Gálvarez *Filosofía* 1, 15: La filosofía antigua se constituye en relación con la religión. (...)  
3. a) Hecho de tener una pers. O animal, o un grupo, alguna actividad común con otros. *Frec con un adj o compl especificador: amorosa, sexual, laboral, de trabajo, cultural, etc. que frec se omite por consabido.* ‖ Ya 22.11.74, 6: Se refirió a las relaciones comerciales y turísticas hispano-búlgaras. b) *Sin especificador: Relación amorosa. Gralm en pl, frec designando las previas al matrimonio. A veces en constr como estar en relaciones o ponerse en relaciones.* ‖ Fam 15.11.70, 3: Tengo una hermana .. que tiene una relación con un hombre casado. (...)
  - DUE: **Relación**  
1. f. Situación que se da entre dos cosas cuando hay alguna circunstancia que las \*une, en la realidad o en la mente: ‘La relación entre la causa y el efecto [entre los parientes, entre dos magnitudes]’. ☉ (sing. o pl.) \*Trato o comunicación entre dos o más personas: ‘No tiene ninguna relación con su cuñado. Las relaciones entre los cónyuges. Nuestras relaciones se han enfriado últimamente’. Suele especificarse

con adjetivos: ‘Estar en buenas [o malas] relaciones. Relaciones amistosas [comerciales, profesionales, de parentesco]’.

2. (pl.; *Tener, Estar en relaciones con*) Relaciones amorosas o sexuales.

- **JUNTAR**

- DELO: Ø

- DLE: **Juntar**

1. tr. Unir unas cosas con otras. U. t. c. prnl.

2. tr. Reunir, congregar, poner en el mismo lugar. U. t. c. prnl.

6. prnl. Arrimarse, acercarse mucho a alguien.

7. prnl. Acompañarse, andar con alguien.

8. prnl. Tener el acto sexual.

9. prnl. amancebarse.

- DS: **Juntar**

*verbo transitivo*

1. Poner < una persona > [varias cosas] de manera que se toquen o estén más cerca unas de otras: *Si juntas las sillas aquí puede caber otra mesa.*

*verbo transitivo, prnl.*

1. Poner < una persona > [a varias personas, varios animales o varias cosas] en el mismo lugar o en el mismo conjunto: Para su cumpleaños, le gusta juntar a toda su familia. Se juntaron para ir de excursión.

*verbo pronominal*

2. Uso/registro: coloquial. Tener < una persona > amistad con [otra persona]: Ya no se juntan. Desde que se junta con esa gente está cambiando de carácter.

3. Uso/registro: coloquial. Llevar < dos personas > vida matrimonial sin estar casadas: Se juntaron hace dos años y ahora van a tener un hijo.

- DEA: **Juntar**

*A tr* 1. Poner juntas [a dos o más perss. o cosas]. *Puede llevar un cd y un compl A o CON, o bien un simple cd en pl o colectivo. Rec el cd es refl. Tb fig.* || *Nat* 3. 77, 4: La entremesera, que juntando varias pueden recordarnos la columna vertebral de un animal. (...)

*B intr pr* 5. (*col*) Tener amistad o trato [con otra pers.]. || *Delibes Guerras* 77: Y a tus abuelos, Pacífico, ¿les agradaba que ye juntases con él, con tu tío Paco quiero decir?

6. (*col*) Amancebarse. || *Ya* 10.9.85, 39: Solo sé que está casado o juntado con una mujer en Brasil.

7. (*col*) Realizar el acto sexual [con alguien]. || *Aparicio César* 92: Tras juntarse con una hembra, decía con solaz: “¡Ah, permita Dios prolongar veinticuatro horas tamaño goce, y selle para mí las puertas del Cielo!”.

- DUE: **Juntar**

1. tr. y prnl. recípr. (*a, con, por*) Poner[se] cosas de manera que se \*toquen: ‘Juntar las sillas por los respaldos. El Pisuerga se junta con el Duero cerca de Salamanca’. Unir[se]. ☉ tr. Poner cosas en el mismo sitio o formando parte del mismo conjunto: ‘Juntar cabras y ovejas en el mismo rebaño. Juntar palabras’. \*Reunir, unir. ☉ Hacer acudir a ciertas personas o animales a un sitio. Congregar. ☉ prnl. recípr. Reunirse en un lugar. ☉ Unirse una persona a otras: ‘Yo me juntaré a la expedición en París’. ☉ (*con*) Mantener relaciones de amistad una persona con otras: ‘Ahora se junta con una pandilla del barrio. Dios los cría y ellos se juntan’. ☉ tr. y prnl. recípr. La relación puede ser también temporal o mental: ‘Todos los acontecimientos se juntaron en una semana. Junto los recuerdos de las dos cosas’. ☉ tr. Llegar a tener, por adiciones sucesivas, la cantidad que se expresa de cierta cosa: ‘Juntó una regular fortuna. Llegó a juntar unos dos mil sellos’. \*Reunir.

3. prnl. recípr. inf. Establecer una pareja una relación amorosa sin estar casada. Ajuntarse. \*Amante.

- **AJUNTAR**

- DELO: Ø

- DLE: **Ajuntar**

- 1. tr. vulg. juntar.

- 2. prnl. vulg. amancebarse.

- 3. prnl. infant. Tener trato amistoso o de camaradería con alguien.

- 4. prnl. desus. juntarse.

- 5. prnl. desus. Unirse en matrimonio.

- DS: **Ajuntar**

*verbo pronominal* 1. Uso/registro: coloquial, restringido. Vivir < un hombre y una mujer > juntos sin estar casados: *Dos de mis alumnos se han ajuntado*. Sinónimo: arrejuntarse.

- DEA: **Ajuntar**

A *tr* 1. (*pop*) Juntar. *Tb pr.* || DCañabate *Paseillo* 33: Lo bonito ajuntao con lo emocionante. DLP 20.1.64, 16: Intervinieron los vecinos .. La gente, como siempre, se “ajuntó” para seguir de cerca el capítulo final del “choque”. (...)

B *intr pr.* 1. (*pop*) Juntarse o amancebarse. || *Tri* 24.4.71, 25: Una señora casado por la Iglesia hace treinta y cinco años, divorciada hace treinta y tres, ajuntada con otro marido, del que ha tenido dos hijos con el que vive desde entonces, resulta que es la esposa del primer marido, que vive a su vez con otra mujer.

- DUE: **Ajuntar**

- 1. tr. pop. Juntar.

- 2. prnl. recípr. pop. Juntarse o reunirse.



3. pop., inf. y hum. (*con*) Establecer un hombre y una mujer relaciones de pareja sin estar casados.

- **PAREJA/PAREJITA**

- DELO: Ø

- DLE: **Pareja**

3. f. Conjunto de dos personas, animales o cosas que tienen entre sí alguna correlación o semejanza, y especialmente el formado por hombre y mujer.

6. f. Compañero o compañera del sexo opuesto o, en las parejas homosexuales, del mismo sexo. *Vive con su pareja y dos hijos.*

- DS: **Pareja**

*sustantivo femenino*

1. Conjunto de dos personas, animales o cosas, especialmente el formado por un hombre y una mujer: *una pareja de calcetines, una pareja de guardias civiles. Una pareja de bueyes tira de la carreta. En el salón de baile había varias parejas.*

2. Compañero sentimental de una persona: *Javier se fue con su pareja de vacaciones.*

- DEA: **Pareja**

*f* 3. a) Conjunto de dos perss. o (más raro) de dos cosas asociadas de algún modo una con otra. *Gralm con un compl especificador.* || GPavón *Hermanas* 25: Lo mejor del pueblo felicitó a la pareja [Plinio y don Lotario] y le deseó éxitos. (...) b) *Esp de varón y mujer (o macho y hembra).* *Frec en la forma parejita, referido a hijos.* || Lera *Bochorno* 59: Las parejas apenas podían moverse en la estrecha habitación. (...)

- DUE: **Pareja**

1. f. \*Par de personas o animales: ‘Una pareja de mulas. Una pareja de la guardia civil’. ☉ Particularmente, conjunto de un macho y una hembra de una especie animal: ‘Una pareja de canarios. La pareja humana’. ☉ Conjunto de dos personas que mantienen relaciones sentimentales entre sí.

- **UNIR, UNIDOS**

- DELO: Ø

- DLE: **Unir**

1. tr. Hacer que una cosa esté al lado de otra, o en contacto con ella formando un todo.

2. tr. Mezclar o trabar algunas cosas entre sí, incorporándolas.

3. tr. Atar o juntas una cosa con otra, física o moralmente.

4. tr. Acercar una cosa a otra, para que formen un conjunto o concurran al mismo objeto o fin.

5. tr. casar (|| autorizar el matrimonio).

○ DS: **Unir**

*verbo transitivo*

1. Hacer < una persona > que [varias cosas] formen una unidad: *Hemos conseguido unir todas las piezas rotas del jarrón. Hemos unido todas las tiendas en una gran cadena.*

2. Hacer < una persona o una cosa > que [varias personas] estén de acuerdo: *La muerte de la abuela ha unido a todos los hermanos.*

3. Uso/registro: restringido. Casar < una persona > [a otras]: *Los ha unido un primo de su padre que es sacerdote.*

○ DEA: **Unir**

*tr*

a) Hacer que [una pers. o cosa (*cd*)] esté al lado [de otra (*compl A* o *CON*)]. *Los dos compls pueden aparecer como un solo cd. Frec el cd es refl, a veces con sent recípr. Tb fig. || Alc 1.1.55, 3: A nuestros corresponsales de Londres .. y París se unirán .. los de Roma y Washington. (...)*

b) Hacer que [una pers. o cosa (*cd*)] esté en contacto [con otra (*compl A* o *CON*)]. || *Van 17. 4. 73, 9: La reforma aprobada consiste en abrir una vía rápida y amplia que una la plaza de Cort, donde se halla el Ayuntamiento, con las avenidas de ronda.*

c) Hacer que [una pers. o cosa (*cd*)] actúe o viva junto [con otra (*compl A* o *CON*)]. || *Inf 6.3.75, 11: A los cincuenta colegios afectados ayer por la huelga se han unido catorce más. (...)*

d) Hacer que [una pers. (*cd*)] sienta afecto y confianza [hacia otra (*compl A* o *CON*)]. || *\*La desgracia los unió aún más. (...)*

○ DUE: **Unir**

1. tr. Juntar cosas de modo que queden pegadas o sujetas unas con otras: 'Unir dos tablas [o dos trozos de cuerda]'. ☉ Cir. *Juntar o cerrar los 3bordes de una herida.* ☉ Hacer de dos o más cosas una sola: 'Unir dos habitaciones [o dos fincas]'. ☉ prnl. recípr. Llegar a ponerse juntas dos cosas: 'Ya se unen las ramas de los árboles de las dos filas'. ☉ tr. Hacer que ciertas cosas o entidades vayan, vivan o actúen juntas. ☉ prnl. recípr. Formar una unidad dos cosas o entidades para lograr algún fin: 'Unirse dos países. Unirse un país con otro'. ☉ prnl. Agregarse a una reunión de personas: 'Me uní a un grupo de excursionistas'. ☉ tr. Hacer que vivan juntas o en armonía las personas o ponerlas de acuerdo a ellas o sus voluntades, tendencias, etc.: 'Les unen los hijos'. ☉ Existir entre las personas cierta relación de afecto: 'Les une una gran amistad'.

2. Autorizar un sacerdote, juez u otra persona competente el matrimonio de una pareja. ☉ prnl. recípr. Casarse dos personas: ‘Unirse en matrimonio’.

• **(TENER, HAY) LÍO**

○ DELO: **Lío de faldas**

[loc. sust.] (col) (mf): Relación amorosa fuera del matrimonio. “A los cuarenta decidió ser sacerdote, a pesar de que durante su juventud había tenido permanentemente líos de faldas”.

○ DEL: **Lío**

4. m. coloq. amancebamiento.

○ DS: **Lío**

*sustantivo masculino* 4. Uso/registro: coloquial. Pragmática: peyorativo. Relación amorosa o sexual que se considera socialmente irregular: *Vive con Pepe desde hace años, pero ahora dicen que tiene un lío con Santiago.*

○ DEA: **Lío**

*m* 5. (col) Relación amorosa irregular. *Tb la pers con quien se sostiene esa relación.* || FSantos *Hombre* 109: Hasta mi madre .. se acuerda de la chica aquella cada vez que vamos a Benidorm. Y mi padre dice que líos así los hay a montones.

○ DUE: **Lío**

4. inf. Relaciones amorosas irregulares entre dos personas: ‘Parece ser que tiene un lío por ahí’. → Amorío, apaño, arreglo, camarico, enredo. → Entenderse. → \*Amante.

• **(QUIERES/HAY) ROLLO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Rollo**

16. m. coloq. Relación amorosa, generalmente pasajera.

○ DS: **Rollo**

*sustantivo masculino* 5. Uso/registro: coloquial. Relación sentimental: *Estos dos han tenido un rollo. Me gustaría tener un rollo con él.*

○ DEA: **Rollo**

9. b) (*juv*) Relación amorosa. *Frec en la constr. tener un rollo.* || ASantos *Bajarse* 94: Os he dicho un millón de veces que no quería saber nada de vuestros rollos. (...)

○ DUE: **Rollo**

16. inf. (*Tener*) Aventura amorosa.

- **ENROLLADOS**

- DELO: Ø
- DLE: **Enrollado, a**  
2. m. Acción de enrollar (|| poner en forma de rollo).  
**Enrollar**  
8. prnl. coloq. Establar una relación amorosa o erótica, normalmente pasajera. *Se ha enrollado CON alguien mayor que él.*
- DS: **Enrollado, a**  
*adjetivo* 3. (*estar*) Uso/registro: coloquial. Que tiene relaciones amorosas o sexuales con una persona: *Estos dos están enrollados desde hace tiempo.*
- DEA: **Enrollar**  
*pr* 7 (*jerg*) a) Liarse o amancebarse. || Umbral *País* 14.10.84, 84: Parece que estar casados grava más que estar amontonados .. Enrollarse es más distraído que casarse. (...) b) Tener una relación amorosa o sexual ocasional o más o menos transitoria. || SSolís *Juegos* 94: ¿Amartelarme? ¡Vaya palabrejas antiguas que te gastas! Eso lo diríais en el año de la nanita, creo yo. Ahora nos enrollamos, ¿te enteras? Y yo me enrolló con quien me sale de las narices. (...)
- DUE: **Enrollado, a**  
4. m. Acción de enrollar (poner en forma de rollo).  
**Enrollar**  
5. prnl. recípr. inf. (*con*) Establecer relaciones amorosas dos personas sin estar casadas.

## GESTO 6



- **¿(LO) ENTIENDES?; ENTENDER(LO); ¿LO HAS ENTENDIDO?**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Entender**
    1. tr. Tener idea clara de las cosas.
    2. tr. Saber con perfección algo.
    3. tr. Conocer, penetrar.

4. tr. Conocer el ánimo o la intención de alguien. *Ya te entiendo.*  
 5. tr. Discurrir, inferir, deducir.

○ DS: **Entender**

*verbo transitivo*

1. Comprender < una persona > el sentido o el significado de [una cosa]:  
*Ahora entiendo la pregunta. No entendía qué quería decirme con aquellas palabras. No entiendo el lenguaje gestual de los sordomudos.*  
 4. Deducir < una persona > [una cosa]: *¿Debo entender que te marchas?*

○ DEA: **Entender**

*tr*

1. a) Comprender, o percibir mentalmente, [algo]. Tb abs. || Laforet *Mujer 74*: Ella no entendía la belleza del campo. (...) b) Comprender, o percibir mentalmente, lo que dice [una pers. (cd)]. || Barral *Memorias 1, 52*: Cuando termina la lectura de las cuartillas pregunta .. si le han entendido.

2. a) Captar el significado [de algo (cd)]. *Frec con los advs bien o mal.* || \*Estos signos nos permiten entender el gráfico. (...) b) Atribuir [un significado (compl de modo) a algo (cd)]. || Palacios *Abc 20.7.67, 3*: Yo tampoco tendría inconveniente en sumarme sin más a la opinión del autor si la palabra deporte se entendiera siempre en su significado tradicional. (...) c) Atribuir [un significado (cd) a algo (compl POR)]. RMoñino *Poesía 31*: Por pliego suelto entendemos, en general, un cuaderno de poca masa lectora.

12. ¿entiendes?, o ¿entendido? (col) Fórmulas con que se insiste enfáticamente en una aseveración. || \*No pienso ir, ¿entiendes?

○ DUE: **Entender**

1. tr. \*Percibir el sentido o significado de algo: ‘No entiendo lo que dices’. El complemento puede ser también la persona que dice la cosa de que se trata: ‘No te entiendo’. ≈ Comprender. ☉ Se puede usar con los adverbios *bien, mal* o equivalentes, significando con o sin claridad o con o sin exactitud: ‘No entiendo bien este pasaje. No entendiste bien mis palabras’. ☉ Poder enterarse de lo que se dice en un idioma extranjero: ‘Entiende el alemán’. ≈ Comprender. ☉ Percibir las causas o motivos de una acción, actitud, etc., de alguien: ‘Ahora entiendo por qué no quiso venir. Las verdaderas razones de su actitud no las entiende nadie’. ≈ Comprender, explicarse, \*percatarse. ☉ prnl. Saber lo que [se] dice: estar \*acorde lo que alguien dice con un pensamiento definido, aunque los demás no lo vean claro: ‘No sé dónde va a parar, pero él se entiende. No me preguntéis más: yo me entiendo’. ☉ Saber alguien lo que hace. Saber \*manejar sus asuntos: ‘Es gente que no se entiende’. ☉ tr. (*qué, cómo*; en frases negativas) No encontrar una cosa justificada o \*razonable: ‘No entiendo cómo le gusta esa chica’. ≈ Alcanzar, comprender, concebir, explicarse.

- **¿LO PILLAS?**

- DELO: Ø
- DLE: **Pillar**  
2. tr. Coger, agarrar o aprehender a alguien o algo.
- DS: Ø
- DEA: **Pillar**  
*tr* 1. (*col*) Coger o atrapar [a alguien o algo que se persigue]. *Tb fig.* ‖ \*¿A que no me pillas?
- DUE: **Pillar**  
6. inf. \*Percatarse con perspicacia de cierta cosa. ≈ Cazar, coger, pescar.

- **¿LO COGES?; ¿LO HAS COGIDO?**

- DELO: Ø
- DLE: **Coger**  
14. tr. Entender, comprender algo. *No he cogido el chiste.*
- DS: **Coger**  
*verbo transitivo* 8. Percibir < una persona > [una cosa]: *No le cuentes chistes, que no los coge.*
- DEA: **Coger**  
*tr* 6 (*col*) Captar (percibir con los sentidos o con la inteligencia). ‖ (...) MGaite *Retahílas* 50: Tú, desde luego, no estabas entre ese grupo de gentes que pasan por la vida sin dar frío ni calor, esa quedaba perfectamente claro, son cosas que un niño coge muy bien.
- DUE: **Coger**  
17. \*Adivinar, \*entender o \*notar cierta cosa: ‘No ha cogido el sentido del párrafo’. ☉ Captar un mensaje, una emisión, onda o estación de radio o cosa semejante: ‘No he podido coger esta tarde la BBC’. ☉ \*Aprender cierta cosa, adiestrarse en cierta cosa o acostumbrarse a cierta cosa: ‘Los niños cogen las expresiones y gestos de los mayores. Ha cogido enseguida los pasos de baile. Cogió pronto la marcha de la casa. No tardará en coger nuestras costumbres’.

- **¿LO COMPRENDES?**

- DELO: Ø
- DLE: **Comprender**  
3. tr. Entender, alcanzar o penetrar algo.

- DS: Ø
- DEA: **Comprender**

*tr* 1. a) Percibir mentalmente [algo]. *Tb abs.* ‖ Arce *Testamento* 15: Comprendí que hice mal respondiendo a la pregunta. b) Percibir mentalmente lo que dice [una pers. (cd)]. ‖ Delibes Hoja 33: —Es notario en Madrid .. — ¿Y eso qué es? —Él trato de ilustrarla, pero la chica desistió de comprenderle. (...) c) Captar el significado [de algo (cd)]. ‖ Delibes *Madera* 53: En la expresión perspicaz de sus ojos amarillos, adiviné que [el niño] comprendía mis palabras. d) ¿comprendes?, o ¿me comprendes? (col) *Fórmulas, frec expletivas, con que se pode al interlocutor comprensión sobre el verdadero sentido de lo que se dice.* ‖ Delibes Mario 15: No es por vanidad mal entendida .., pero por la esquila, ¿comprendes?, que la esquila así, sin tratamiento, a palo seco, parece como desairada. (...)
- DUE: **Comprender**

3. Percibir el significado de algo: ‘No comprendo bien este párrafo de la carta’. ≈ \*Entender. ☉ Percibir las ideas contenidas en algo dicho o escrito: ‘Le es difícil comprender una demostración matemática. Aunque hablaban en francés, comprendí de qué se trataba’. ≈ \*Entender.
- **¿LO CAPTAS? ¿ME CAPTAS? ¿LO HAS CAPTADO?**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Captar**

1. *tr.* Percibir algo por medio de los sentidos o de la inteligencia, percatar secomprender. Captar un ruido, un propósito oculto.
  - DS: **Captar**

*verbo transitivo* 1. Percibir < una persona > [una cosa] con los sentidos o por medio de aparatos adecuados: *Capté una emisión radiofónica.*
  - DEA: **Captar**

*tr* 1. Percibir con los sentidos. ‖ *SInf* 11.11.70, 1: Los ejemplos .. son numerosos: desde el perfil de los modernos reactores al radar, inspirado en la sensibilidad del murciélago para captar a ciegas la existencia de objetos.  
2. Percibir con la mente. ‖ Gamba *Filosofía* 40: Los conceptos reflejan la realidad, toda la realidad, puesto ue todo puede ser captado intelectualmente. (...)
  - DUE: **Captar**

2. \*Percibir con los sentidos o mediante un aparato adecuado una onda, un mensaje, un rumor, etc., débiles o producidos lejos y no perceptibles

en cualquier circunstancia. ☉ Percibir cosas no físicas de esas mismas cualidades con la inteligencia: como indicios, matices o el sentido de una cosa.

## GESTO 7



### • ROBAR

- DELO: Ø
- DLE: **Robar**
  1. tr. Quitar o tomar para sí con violencia o con fuerza lo ajeno.
  2. tr. Tomar para sí lo ajeno, o hurtar de cualquier modo que sea.
- DS: **Robar**  
*verbo transitivo* 1. Quitar a la fuerza o violentamente < una persona > [una cosa que pertenece a otra persona] contra su voluntad: *Me robaron el coche y nunca más lo volví a encontrar.*
- DEA: **Robar**  
*tr* 1. Tomar [alguien] para sí [algo ajeno] sin consentimiento del dueño, y esp. mediante violencia o engaño. *Frec abs. Tb fig.* || Olmo Golfos 56: —¿Sabes tomar los topes?. —No. —¿Y robar fruta? (...)
- DUE: **Robar**
  1. tr. o abs. \*Quitar una cosa de valor considerable a su dueño con violencia o engaño, lo cual constituye un \*delito. El complemento puede ser también la persona despojada: ‘Fue maltratado y robado’.

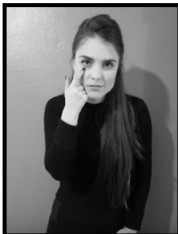
### • MANGAR

- DELO: Ø
- DLE: **Mangar**
  2. tr. coloq. Hurtar, robar.
- DS: **Mangar**  
*verbo transitivo* 1. Uso/registro: coloquial. Robar < una persona > [una cosa] a [otra persona]: *Si llevas la cartera en el bolsillo de atrás te la pueden mangar fácilmente.* Sinónimo: birlar. Conjugación: 56



- DEA: **Mangar**  
tr 1 (*col*) robar. ‖ Olmo *Golfos* 120: Mángale a tu padre la linterna.
- DUE: **Mangar**  
3. inf. \*Robar: ‘Le mangaron el bolso en la discoteca’.
- **LADRÓN**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Ladrón, na**  
1. adj. Que hurta o roba. U. m. c. s
  - DS: **Ladrón**  
*sustantivo masculino y femenino* 1. Persona que roba: *El ladrón escapó de la policía. cueva\** de ladrones.
  - DEA: **Ladrón –na**  
*adj* 1. Que roba, esp. de manera habitual. *Frec n.* ‖ Medio *Bibiana* 17: Preferiría que un hijo me saliera ladrón, asesino..., cualquier cosa antes que marica.
  - DUE: **Ladrón, a**  
1. adj. y n. Se aplica al que roba.

## GESTO 8



- **MIRAR; MIRA**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Mirar**  
1. tr. Dirigir la vista a un objeto. U. t. c. intr. y c. prnl.  
2. tr. Observar las acciones de alguien.  
3. tr. Revisar, registrar.  
4. tr. Tener en cuenta, atender.
  - DS: **Mirar**  
*verbo transitivo, prnl.*  
1 Fijar < una persona > la vista en [otra persona] o en [una cosa]: *Pedro miró a su amigo con buenos ojos. La secretaria miraba a su jefa de reojo. Me miré en el espejo.*

*verbo transitivo*

1 Examinar < una persona > [a otra persona, una cosa o un lugar] con cuidado y detenimiento: *He mirado el proyecto y no me parece mal.*

2 Pasar < una persona > la vista por [una cosa] distraídamente: *Desde el balcón miré la calle.*

3 Tener < una persona > cuidado antes de hacer o decir [una cosa]: *Debes mirar bien la decisión que tomas. Sinónimo: meditar.*

○ DEA: **Mirar**

*tr* 1. a) Dirigir los ojos [hacia alguien o algo (*cd*)], con intención de verlo. Tb abs. || GPavón *Hermanas* 47: Jiménez, impaciente, miró el reloj. (...) b) Examinar con los ojos. || *Tel* 15.6.70, 91: Mirad .. con atención un cutis viejo. (...)

*intr* 5. Cuidar [de una pers. o cosa (*compl* POR)]. || *FaC* 21.3.75, 17: Está casado y tiene tres hijos y tiene que mirar por ellos.

○ DUE: **Mirar**

1. *tr. (a, hacia)* Aplicar a algo el sentido de la vista, para verlo. También reflex. y recípr.: ‘Mirarse en un espejo’. ☉ \*Registrar, por ejemplo en las aduanas: ‘No me miraron la maleta’.

2. \*Pensar acerca de lo que se va a hacer o hacerlo con \*cuidado: ‘Hay que mirarlo bien antes de decidirse’. Se usa más en forma negativa: ‘Se lanza a hacer las cosas sin mirar las dificultades’. Es muy frecuente en imperativo: ‘Mira dónde pones los pies’. Puede omitirse el complemento de *mirar*: ‘Gasta el dinero sin mirar. Mira, no te vayan a engañar’. ☉ prnl. (*de, antes de*) \*Reflexionar o tener cuidado antes de hacer o decidirse a hacer cierta cosa. Generalmente va seguido de *mucho* o *muy bien*: ‘Se mirará muy bien de tocarte un pelo de la ropa’. A veces, se intercala *lo*: ‘Se lo mirará mucho antes de dejar el empleo que tiene’. ≈ Cuidarse.

● **OJO; OJITO; ANDARSE CON OJO**

○ DELO: **Andarse [alguien] con ojo**

[loc. verb.] (col) (mf). Mantenerse alerta, ir con cuidado en un asunto. “La inversión en bolsa siempre es peligrosa, y no queda más remedio que andarse con ojo e intentar prever el cambio de valor en las acciones.”

**Tener [alguien] mucho ojo con [alguien/algo]**

[loc. verb.] (col.) (mf). Estar alerta, cuidarse de alguien o de algo. “Este barrio siempre era muy peligroso y había que tener mucho ojo con los ladrones y gente de mal vivir”.

○ DLE: **Ojo**

25. interj. U. para llamar la atención sobre algo.

- DS: **Ojo**  
*interjección* Uso/registro: coloquial. Se usa para llamar la atención o avisar de un peligro: *¡Ojo, que aquí hay un agujero!*
- DEA: **Ojo**  
66. Ojo avizor. Alerta. || CBaroja *Inquisidor* 55: En cuanto surgía un asunto faldas en la Historia se ponía ojo avizor.
- DUE: **Ojo**  
m 11. \*Cuidado o \*tacto con que alguien se comporta: ‘Hay que ir con mucho ojo para no herir su susceptibilidad’.  
**Andar[se] con ojo [o con cien ojos]**  
Obrar con mucha \*cautela o \*precaución. ≈ Estar con cien ojos, ir con cien ojos.
- **(TEN) CUIDADO**
  - DELO: **¡(mucho) cuidado con [hacer algo]!**  
(col.) f). No, abstenerse, evitar (frase prohibitiva). ‘Portaos bien y mucho cuidado con venir más tarde de las diez’.
  - DLE: **Cuidado**  
4. interj. U. para amenazar o para advertir la proximidad de un peligro o la contingencia de caer en error.  
5. interj. U. con sentido ponderativo o para llamar la atención. *¡Cuidado con el niño, que no se le puede aguantar. ¡Cuidado que es listo el muchacho!*
  - DS: Ø
  - DEA: **Cuidado**  
*v interj* 9 Se usa como aviso de un peligro o de un posible error, o como amenaza. *Frec con un compl* CON. || RAldecoa *Mujeres* 125: Cuidado con la gente que se acerque a ti.
  - DUE: **Cuidado**  
Exclamación frecuentísima con que se recomienda \*precaución o se trata de imponer \*comedimiento a alguien: ‘¡Cuidado!; ahí hay un bache. ¡Cuidado!; no sigas hablando con ese tono’.  
**Cuidado con...**  
1. Equivale a «cuidado», pero especificando el motivo del aviso: ‘¡Cuidado con esa piedra! ¡Cuidado con lo que dices!’. Seguido de un nombre, expresa asombro, \*disgusto, \*enfado o consternación por el comportamiento de lo que ese nombre designa: ‘¡Cuidado con el niño, cómo le contesta a su padre!’.  
**Cuidado que [o si]...**

pop. Exclamaciones de \*ponderación: ‘¡Cuidado que es guapa! ¡Cuidado si tiene tranquilidad! ¡Cuidado si se lo tengo dicho veces!’.

### **Tener cuidado**

Cuidar: ‘Tiene cuidado de las gallinas. Ten cuidado de que no se escape’. ☉ En imperativo, se emplea para \*advertir o \*avisar a alguien que obre con cuidado o se abstenga de hacer cierta cosa o reflexione antes de hacerla: ‘¡Ten cuidado dónde te metes!’. ☉ Puede usarse también como amenaza.

- **VER; TE VEO; TE HE VISTO; LO HE VISTO; TE ESTOY VIENDO**

- DELO: Ø

- DLE: **Ver**

1. tr. Percibir con los ojos algo mediante la acción de la luz. U. t. c. intr.
2. tr. Percibir con la inteligencia algo, comprenderlo. Ver cómo son las cosas.
3. tr. Comprobar algo con algún sentido. Pues no veo que is hayáis callado.
4. tr. Observar, considerar algo. Veamos las propuestas presentadas.
5. Examinar algo, reconocerlo con cuidado y atención. Ver un expediente.
6. tr. Examinar o reconocer a alguien. Voy a que me vea el médico.
7. tr. Encontrarse con alguien o estar con él. Mañana voy a ver a mi amigo.
8. tr. Poner atención o cuidado en lo que se ejecuta. Ve lo que haces.

- DS: **Ver**

*verbo transitivo, intr.* 1. Percibir < una persona o un animal > [a una persona, un animal o una cosa] por el sentido de la vista: *Le entró arena en los ojos y no veía nada.*

- DEA: **Ver**

*I v A tr*

1. a) Percibir por los ojos. *Tb abs.* || Olmo *Golfos* 88: Tinajilla llevaba una carpeta .. Cabrito, al vérsela, exigió: —¡Tienes que esconderla! (...) b) Visitar [a alguien] o entrevistarse [con él (*cd*)]. || DCañabate *Abc* 2.3.75, 45: Al día siguiente, se fue a ver a un boticario amigo.
2. Percibir o comprender. || *SInf* 9.5.74, 7: Pocos críticos se han ocupado de la obra de nuestro poeta, pero el que más certeramente le ha visto ha sido Luis Cernuda. (...)
3. Observar o experimentar [algo]. *Frec en la contr* tener visto. || GPavón *Reinado* 17: No crea, el vino no me daña. Lo tengo bien visto. Lo que me raja es la coñá.
4. a) Mirar o examinar. || Hoyo *Caza* 60: —¿Quién será? —¿Cualquiera sabe! —¿Veos quién es? —¡Y qué más da! b) Presenciar [un espectáculo]. || *Abc* 8.6.58, 82: Uno, que no ha tenido la suerte de no ver ninguna de las películas cupleteras de Sarita Montiel, se sabe ya de memoria casi todos los cuplés que había olvidado desde que se puso de

pantalón largo (...). c) Estudiar o considerar (...) || Sp 21.6.70, 5: Necesito ver una manera de hilar las cuestiones que siguen (...)

5. Juzgar o considerar. || \*Yo lo veo bien tal como está.

○ DUE: **Ver**

1. intr. Poseer el sentido de la vista: ‘Tienen ojos y no ven’. ⊙tr. (con: ‘con sus propios ojos’; por, a través de: ‘por un agujero; a través de la celosía’) \*Percibir algo por el sentido de la vista: ‘Desde nuestra ventana vemos la costa de Francia’.

2. \*Percibir algo con cualquier sentido o con la inteligencia: ‘¿No ves que esto no suena [o que estoy haciendo otra cosa]? No veo la necesidad de que trabajes tanto’. ≈ Darse cuenta. ⊙ (en forma pronominal pasiva o impersonal con *se*) Ser perceptible: ‘Se ve que no sabe nada’.

3. \*Entender una cosa: ‘Ya veo lo que pretendes’. Muy frecuentemente va acompañado de *claro* o *claramente*: ‘No veo claro por qué no quiere venir’.

4. Mirar cierta cosa con atención para enterarse de ella o enterarse por ella de algo: ‘Estoy viendo los documentos que me trajiste. Tengo que ir a que me vea el médico’. ≈ \*Examinar.

● **FIJARSE**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Fijar**

12. prnl. Atender, reparar, notar.

○ DS: **Fijar**

*verbo pronominal* 2. Darse < una persona > cuenta de [una cosa]: *¿Te has fijado en su expresión? Este niño se fija en todo.*

○ DEA: **Fijar**

*B intr pr* 6. a) Poner atención [en alguien o algo]. *Cuando el compl es una prop, graml no lleva prep.* || Medio Bibiana 11: Marcelo .. finge dormir. Bibiana se fija en sus ojos, cerrados obstinadamente. b) (*col*) *En imperat, se usa con intención enfática para reclamar la atención del oyente sobre el hecho que se le expone.* Frec sin compl o en la fórm *fíjate* (en) lo que te digo. || MGaite Visillos 20: Lo que pasa con ese trabajo es que hay que esperar mucho para colocar los guiones, y ver mucha gente; conocer a unos y otros. Pero luego cuando se tiene un nombre, ya se gana muchísimo, *fíjate*.

○ DUE: **Fijar**

2. tr. (*en*) Fijar insistentemente la mirada [la atención, el pensamiento] en algo. ⊙ prnl. (*en*) Dirigir la atención con interés a cierta cosa: ‘Fíjate bien en lo que voy a decirte’. ≈ Poner [o prestar] atención.

- **OBSERVAR**

- DELO: Ø

- DLE: **Observar**

1. tr. Examinar atentamente. *Observar los síntomas de una enfermedad. Observar el movimiento de los astros.*
2. tr. Guardar y cumplir exactamente lo que se manda y ordena.
3. tr. Advertir, reparar.
4. tr. Mirar con atención y recato, atisbar.

- DS: **Observar**

*verbo transitivo*

1. Mirar o examinar < una persona > [a otra persona o una cosa] atentamente: *Los zoólogos observan el comportamiento animal. La policía estuvo observando detenidamente el vídeo del atraco.*
2. Notar < una persona > [una cosa]: *Observé que estaban cansados. Desde aquí no se observa ninguna irregularidad.* Sinónimo: advertir.
3. Uso/registro: elevado. Hacer < una persona > lo que establece [una autoridad, una norma o una ley]: *El grupo de visitantes observó todas las normas escrupulosamente.* Sinónimo: cumplir.

- DEA: **Observar**

*tr*

1. a) Mirar o considerar atentamente [algo o a alguien] para conocer sus características o su estado. *Tb abs.* || Arce *Testamento* 15: El Bayona me seguía mirando socarronamente. Era molesto sentirse observado de aquel modo.
2. Mirar [algo o a alguien] con atención y disimulo. *Tb abs.* || Hoyo *Caza* 11: Haciendo el menor ruido posible, fue abriéndose un boquete que le sirviera para observar.
3. Notar [una cosa] o darse cuenta [de ella (*cd*)]. || Olmo *Ayer* 241: Observa, jubiloso, cómo de abajo llegan centenares, miles, millones de manos sobre cuyas palmas vienen centenares, miles, millones de hombres.

- DUE: **Observar**

1. tr. \*Mirar o prestar atención a algo para darse cuenta de cómo es, está, se hace u ocurre: ‘Observar el estado del cielo [o el curso de los acontecimientos]’. ☉ Astron. Se emplea con respecto a los astros. ☉ Meteor. También con respecto a los fenómenos atmosféricos. ☉ Se usa mucho en forma pronominal pasiva o impersonal con *se*: ‘Se observa un incremento en la producción’. ≈ \*Notarse.
2. Adquirir alguien conocimiento de una acción o de la existencia de una cosa que ocurre o está en su presencia: ‘He observado que se hacían señas. He observado en sus ojos señas de haber llorado’. ≈ Advertir, \*notar, percatarse.

- **ATENTO**

- DELO: Ø
- DLE: **Atento, ta**
  - 1. adj. Que tiene fija la atención en algo.
- DS: Ø
- DEA: **Atento –ta**
  - adj* 1. Que presta atención. *Frec con un compl A. Tb fig.* || Cossío *Montaña* 415: Su buen gusto de hacía reparar en gastos, en detalles, en estilos de escribir, de halar o de obrar que podrían pasar inadvertidos para el más atento.
- DUE: **Antento, a:**
  - 1. adj. (*Estar, Ser; a*) Se dice de la persona que atiende a algo o pone interés en lo que está haciendo.

- **ATENCIÓN**

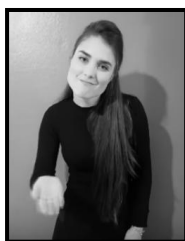
- DELO: Ø
- DLE: **Atención**
  - 5. interj. U. para que se aplique especial cuidado a lo que se va a decir o hacer.
- DS: Ø
- DEA: **Atención**
  - I f 1 b) Se emplea exclamativamente para pedir que se ponga especial cuidado en lo que se va a decir o hacer, o como advertencia de que se va a comenzar una acción que se está esperando.* || *SPaís* 2.10.77, 15: ¡Atención! ¡Vamos a rodar!
- DUE: **Atención**
  - Exclamación para llamarla o para \*avisar de algo.

- **VIGILAR**

- DELO: Ø
- DLE: **Vigilar**
  - 1. tr. Observar algo o a alguien atenta y cuidadosamente. U. t. c. intr.
- DS: **Vigilar**
  - verbo transitivo, intr.* Observar < una persona > [a otra persona, un animal o una cosa] para evitar que cause o reciba un daño: *El tribunal vigila el cumplimiento de las leyes.*

- DEA: **Vigilar**  
A *tr* 1. Observar atentamente [el comportamiento de alguien (*cd*) o el funcionamiento o desarrollo de algo (*cd*)], esp. con intención de intervenir si no son los adecuados. *Tb abs.* | Medio *Bibiana* 16: Xenius se les ha escapado de entre las manos precisamente por haberse educado con el abuelo, viejo ya para vigilarle.
- DUE: **Vigilar**  
tr. e intr. (*en, por, sobre*) Observar algo o a alguien para evitar que cause o que reciba un daño, o que haga algo indebido: ‘La niñera vigila a los niños. El guardián vigila a los presos. Estoy vigilando la leche para que no se salga. Vigilar la entrada. Vigilar por la salud pública. Vigilar sobre los que están a su cuidado’.

## GESTO 9



- **TE VOY A DAR; TE VOY A DAR UNOS AZOTES; TE VOY A DAR EN EL CULO; TE VOY A DAR UN CACHETE; (TE VOY A) DAR CAÑA; TE DOY.**
  - DELO: **Dar/meter [alguien] caña [a alguien]**  
[loc. verb.] (mf) 1º Pegar, golpear. “Este chico es muy rebelde y hasta que no le das caña no te obedece”.
  - Dar [alguien] un cachete [a alguien]**  
[loc. verb.] (col) (f). Censurar una actitud o una declaración. “El ministro se vio en la necesidad de dar un cachete a su representante por excederse en sus funciones”.
  - DLE: **Dar**  
22. tr. Hacer sufrir un golpe o daño. Dar un bofetón, un tiro. U.t.c.  
intr. *Dar DE bofetones, DE palos.*
  - DS: **Dar**  
*verbo transitivo, intr., prnl.* 1. Golpear < una persona > [a otra persona]: *Se dieron de puñetazos a la puerta del cole. Empezamos a discutir y al final nos dimos de bofetadas. Le dio una torta.*
  - DEA: **Dar**  
A *tr* 18. Hacer sufrir [una agresión]. A veces, en pl, el compl es partitivo. *Tb abs.* | (...) Olmo Golfos 116: La Chata se lió a patadas con mis tres amigos y, al mismo tiempo que les daba, decía: —¡Mocosos!



- DUE: **Dar**

4. Hacer objeto a alguien o algo de una acción consistente en un golpe: ‘Dar una bofetada [un palo, una puñalada, un puntapié, un empujón]’. Puede llevar un complemento de instrumento, a veces suprimiendo el directo, que se sobreentiende: ‘Le dio con el paraguas sin querer’. Y pueden quedar sobreentendidos ambos: ‘Si le das a la primera, es que eres un buen tirador’. ≈\*Asestar. → Arrear, arrimar, asestar, atizar, cascar, descargar, estampar, plantar, propinar, soltar.
- **PEGAR; TE VOY A PEGAR.**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Pegar**

5. tr. Castigar o maltratar a alguien con golpes.  
6. tr. Dar un determinado golpe. *Pegar un bofetón, un tiro.*
  - DS: **Pegar**

*verbo transitivo; pronominal* 2. Dar < una persona > golpes [a otra persona, un animal o una cosa]: La madre le pegó dos bofetadas al niño. *Pedro y Luis se pegan. Pegué un golpe sobre el tablero.*
  - DEA: **Pegar**

*A tr*  
5. Golpear [a alguien]. *Frec con suj pl y cd recíproco.* || Arce *Testamento* 19: Cuando se incorporó preguntó a su compañero con naturalidad: —¿Le pego? (...)  
6. Dar [un golpe] o infligir [una agresión]. || Laforet *Mujer* 47: Para vengar el honor de su hija pegaría un tiro a cualquiera. (...)
  - DUE: **Pegar**

16. tr. o abs. Maltratar a alguien con golpes: ‘Ahora no se pega [a los niños] en las escuelas’. ≈ Golpear. ☉ El complemento puede ser *golpe* o palabra equivalente: ‘Pegar una bofetada’. ≈ Dar. ☉ prnl. recípr. (*con*) Darse golpes: ‘Dos chicos se han pegado en la escuela. Tu hermano se pegó con un compañero’.
- **VAS A COBRAR**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Cobrar**

8 tr. coloq. Dicho de una persona, especialmente de un niño. Recibir un castigo corporal. Cobró un par de tortas U. t. c. intr. *Siempre acaba cobrando.*
  - DS: **Cobrar**

*verbo intransitivo* 1. Recibir < una persona > una paliza: *Este niño ha cobrado por desobediente. Como te portes mal, vas a cobrar.*

- DEA: **Cobrar**  
B *intr* 9. (*col*) Recibir un golpe o una paliza. || Benet Nunca 138: — Levántate si no quieres que te levante yo. Tú verás... —Hoy no puedo, de verdad. —Vas a cobrar.
- DUE: **Cobrar**  
7. *inf.* Recibir golpes, bofetadas, etc., una persona de otra: ‘Si no te callas, vas a cobrar’.
- **REGAÑAR**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Regañar**
    1. *tr.* Reprender, reconvenir.
    2. *intr.* reñir (|| contender de obra o de palabra).
    3. *intr.* Dar muestras de enfado con palabras y gestos.
  - DS: **Regañar**  
*verbo transitivo* 1. Decir < una persona > [a otra persona] que ha obrado mal: *Mi madre me regaña si no estudio.* Sinónimo: reñir.  
*verbo intransitivo* 3. Uso/registro: restringido, coloquial. Dar < una persona > muestras de enfado o mal humor con palabras y gestos: *Paloma se enfada por nada, regaña y me contradice.* Sinónimo: refunfuñar.
  - DEA: **Regañar**  
A *tr* 1. Reñir o reprender [a alguien]. || Olmo *Golfos* 180: Agradecido, le regaña.
  - DUE: **Regañar**
    1. *intr.* \**Gruñir el perro.*
    2. Quejarse con palabras dichas con tono y gesto de enfado. ≈ Gruñir, refunfuñar, \*renegar.
    3. Mostrarse una persona a otra su enfado recíproco con palabras ofensivas o de desprecio. ≈ Enfadarse, \*reñir.
    4. *tr.* Decir con severidad a una persona alguien que tiene o se toma autoridad sobre ella que ha hecho mal cierta cosa o que ha obrado mal en algo. ≈ Reñir, \*reprender.
- **ZURRAR**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Zurrar**
    2. *tr. coloq.* Castigar a alguien, especialmente con azotes o golpes.

- DS: **Zurrar**  
*verbo transitivo* 1. Uso/registro: coloquial. Golpear < una persona > [a otra persona] fuertemente. Sinónimo: zumbar.
- DEA: **Zurrar**  
*tr* 2 (*col*) a) Dar golpes [a alguien (*cd*)]. Tb fig. || Arce *Testamento* 49: El Bayona te zurrará de lo lindo si pretendes hacerle cualquier jugarreta. (...) b) (*col*) Dar azotes [a alguien (*cd*)]. || Goytisolo *Recuento* 256: Jugando con ella, se ve que forcejeaban, que le levantaba las faldas, que hacía como que la zurraba.
- DUE: **Zurrar**  
 2. inf. Dar golpes repetidos a alguien para hacerle daño. → Cascar, sacudir, solfear, tostar. → \*Azote. \*Golpe. \*Paliza.
- **CASTIGAR**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Castigar**  
 1. tr. Ejecutar algún castigo en un culpado.  
 4. tr. Escarmentar o corregir con rigor a alguien por haber cometido una falta.
  - DS: **Castigar**  
*verbo transitivo* 1. Imponer < una persona > un castigo [a otra persona] por un delito o una falta: *Castigaron al niño sin recreo. El juez lo castigó con la máxima pena, cadena perpetua.*
  - DEA: **Castigar**  
*tr*  
 1. Infligir un daño [a alguien (*cd*)] por haber cometido una falta. || Peña-Useros *Mesías* 103: Dios le anunció que iba a castigar a Helí. (...)  
 2. Infligir un daño [a alguien (*ci*) por la falta cometida (*cd*)]. *Frec se omite el ci, por consabido.* || *Tri* 2.2.74, 41: El mismo [perro] se encuentra ante un “Ser Superior” y al mismo tiempo “indulgente” que le premia lo que hace bien, pero que le reprocha o incluso castiga lo que hace mal.
  - DUE: **Castigar**  
 1. tr. (*con*) Infligir un \*daño a alguien que ha cometido un delito o falta, o que ha ofendido o causado algún daño a quien le castiga.  
 3. ant. \*Reprender, amonestar o \*advertir.
- **CASTIGO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Castigo**  
 1. m. Pena que se impone a quien ha cometido un delito o falta.

- 
- DS: **Castigo**  
*sustantivo masculino* 1. Uso/registro: elevado. Pena o daño que se impone a las personas que cometen una falta o un delito: *Su madre no lo ha dejado ir al cine como castigo por haber suspendido las matemáticas. El pueblo pedía el máximo castigo para el asesinato.*
  - DEA: **Castigo**  
I m 1 Acción de castigar, *esp* [1]. *Frec su efecto.* || Prandi *Salud* 606: Nunca se ha de pensar que la disciplina que se impone al hijo puede ser para él un mecanismo de frustración que los castigos que se le puedan imponer van a entorpecer las relaciones afectivas con los padres. (...)
  - DUE: **Castigo**  
1. m. (*Merecer, Aplicar, Imponer, Infligir, Señalar, Incurrir en, Merecer, Llevarse, Recibir, Levantar*) Acción de \*castigar. ☉Pena con que se castiga: ‘El castigo ha sido desproporcionado a la falta’.
  - **TAS TAS (EN EL CULO)**
    - DELO: Ø
    - DLE: Ø
    - DS: Ø
    - DEA: Ø
    - DUE: Ø
  - **REÑIR**
    - DELO: Ø
    - DLE: **Reñir**  
1. tr. Reprender o corregir a alguien con algún rigor o amenaza.
    - DS: **Reñir**  
*verbo transitivo* 1. Decir < una persona > [a otra persona] que desapruueba una cosa que ha hecho mal: *El profesor nos ha reñido por nuestro mal comportamiento. Cuando tu padre se entere de lo que habéis hecho os va a reñir.* Sinónimo: regañar.
    - DEA: **Reñir**  
I A tr 1. Reprender con energía o brusquedad [a alguien]. *Tb abs.* || Arce *Testamento* 74: Tenían que estar riñéndonos a todas horas. (...)
    - DUE: **Reñir**

4. tr. inf. Expresar alguien con brusquedad su desaprobación a una persona sobre la que tiene autoridad o superioridad, por algo que ha hecho. ≈ Regañar, \*reprender.

- **AMENAZAR**

- DELO: Ø

- DLE: **Amenazar**

1. tr. Dar a entender con actos o palabras que se quiere hacer algún mal a alguien.

- DS: **Amenazar**

*verbo transitivo* 1. Dar a entender < una persona > con palabras o gestos que quiere causar un daño [a otra persona]: *Le amenazó de muerte. Me amenazó con matarme. Me amenazan con organizar un escándalo.*

- DEA: **Amenazar**

*A tr* 1. a) Anunciar o hacer ver [a alguien o a algo (cd)] que se le va a hacer algún mal. *Frec este mal se especifica por medio de un compl CON o De. Tb abs. A veces con intención irónica.* || *Abc* 28.10.70, 74: *amenazan a la escosa de Clay. (...)* b) Anunciar o hacer ver [a alguien] o algo (ci)] que se le va a hacer [algún mal (cd)]. *Frec el ci se omite, por consabido. El cd es un n, un pron o un infin, o una prop con QUE.* || *Montero País* 28.9.83, 60: *Cuando Reagan amenaza cataclismos en defensa de Occidente, utiliza la occidentalidad como cruzada. (...)*

- DUE: **Amenazar**

tr. (a, con) \*Anunciar alguien a otro, con palabras o con gestos, que le va a pegar, a matar o a hacer cualquier daño: ‘El jefe le ha amenazado con despedirle [o con el despido] si no se enmienda’

- **AMENAZA**

- DELO: Ø

- DLE: **Amenaza**

1. f. Acción de amenazar.

- DS: **Amenaza**

*sustantivo femenino* 1. Dicho o hecho con que se amenaza: *Sus amenazas no consiguieron intimidarle. Desalojaron el edificio porque había una amenaza de bomba. Entregó el dinero bajo amenaza.*

- DEA: **Amenaza**

*f*

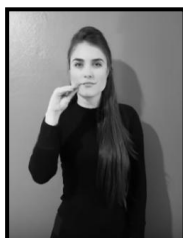
1. Acción de amenazar. *Tb su efecto.* | *Inf* 20.10.70,3: El terrorismo urbano de F.L.Q .. se ha manifestado durante años mediante amenazas y atracos bancarios. (...)

2. Palabras con que se amenaza [5]. | Academia *Esbozo* 119: *Vive Dios que te mate..*; amenaza que puede articularse abreviando la duración o, al contrario, retardándola y aumentando la tensión muscular en cada sílaba.

○ DUE: **Amenaza**

f. (Cernerse, Gravitarse, Tener encima, Tener sobre sí, Desvanecerse, Alejar, Apartar, Conjurar) Acción de \*amenazar. ☉Suceso que amenaza. ☉Palabras con que se amenaza.

## GESTO 10



• **HABLAR**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Hablar**

1. intr. Emitir palabras.

3. Dicho de una persona: Comunicarse con otra u otras por medio de palabras. *Ayer hablé largamente con don Pedro.*

4. intr. Pronunciar un discurso u oración. *Mañana hablará en las Cortes el ministro de Hacienda.*

6. intr. Expresarse de uno u otro modo. *Hablar elocuentemente. Hablar como el vulgo.*

7. intr. Manifestar, en lo que se dice, cortesía o benevolencia, o al contrario, o bien emitir opiniones favorables o adversas acerca de personas o cosas. *Hablar BIEN o MAL.*

8. intr. Razonar, o tratar de algo conversando. Hablar DE negocios, DE artes, DE literatura.

10. intr. Dirigir la palabra a alguien. *El rey habló a todos los presentes. Nadie le hablará antes que yo.*

12. intr. Murmurar o criticar. *El que más habla es el que más tiene por qué callar.*

14. intr. Explicarse o darse a entender por medio distinto del de la palabra. *Hablar por señas.*

17. tr. Emplear uno u otro idioma para darse a entender. *Habla francés. Habla italiano y alemán.*

18. tr. Decir algunas cosas especialmente buenas o malas. *Hablar pestes. Hablar maravillas.*

19. prnl. Comunicarse, tratarse de palabra con alguien. *Antonio y Juan se hablaron ayer en el teatro. Tu hermano y yo nos hemos hablado algunas veces.*

○ DS: **Hablar**

*verbo intransitivo*

1. Emitir < una persona > sonidos que forman palabras: *Tan pequeño y ya habla. Ahora no habla porque lo han operado de la garganta.*

2. Expresarse y comunicarse < una persona > con palabras: *No sé con quién habla.*

3. Expresarse y comunicarse < una persona > sin palabras: *Hablaban por señas. Estos niños hablan con los ojos.*

4. Mantener < varias personas > una conversación: *Ana y Luis se pasan la tarde hablando. Susana hablaba con un grupo de amigos.*

7. Hacer < una persona o una cosa > referencia a [una persona o una cosa]: *Nos habló de Luis y su empresa.*

8. Utilizar < una persona > [bien o mal] una lengua: *Ana habla muy mal. Carlos es una de las personas que mejor hablan.*

9. Criticar < una persona >: *A la gente le gusta mucho hablar. Pablo siempre va hablando de los demás.*

*verbo transitivo*

1. Decir < una persona > [cosas favorables o desfavorables] de [otra persona o una cosa]: *Hablaba maravillas de su hijo.*

2. Saber y utilizar < una persona > [una lengua] para expresarse: *Pedro habla muy bien el español.*

○ DEA: **Hablar**

I v A *intr* 1. Emitir sonidos del lenguaje. || Delibes *Guerras* 27: ¿Quieres decir que, antes de aprender a hablar, el Bisa ya te contaba esas historias? (...)

2. a) Hablar [1a] para decir algo [a alguien (*ci* o *compl* CON)]. *Tb sin compl.* || Medio *Bibiana* 9: Ella le habla en voz baja. (...) b) Expresarse o decir algo sin hablar [1]. || Pemán *Abc* 10.9.75, sn: Los españoles .. se han acostumbrado a hablar; o todavía más difícil: “entender” por señas. (...)

3. Hablar [1a] [con alguien] intercambiando ideas, noticias u opiniones, a veces implicando actitud amistosa. *Tb sin compl, con suj pl. Tb pr, con sent recípr.* || *Abc* 27.3.58, 3: Zaqueo se sintió movido a contemplar a aquel famoso profeta que hacía milagros y hablaba con los pecadores. (...)

4. a) Hablar [2a y b] para decir cosas [sobre alguien o algo (*compl* DE, SOBRE o ACERCA DE)]. || Medio *Bibiana* 11: He dicho que no y que no... Y no volvamos a hablar más de esto. (...) b) Tratar [algo (*suj*) de una cosa] o tener [la (*compl* DE) como tema. || *Ya* 24.12.75, 31: El

Romancillo popular que habla de la sed del Niño y el “naranjel” que la alivió se recuerda en la huida. (...)

5. Murmurar o comentar. *Frec en la constr.* dar que ~. || \*La gente empieza a hablar de su amistad con él. (...)

B tr 6. Tratar [un asunto]. || Delibes *Guerras* 134: Eso es para hablarlo despacio, ¿no le parece?

7. Decir. || Delibes *Príncipe* 72: Son muchos los que dicen cosas inconvenientes. Luego nos extrañamos de que los niños hablen lo que no deben. (...)

8. Ser capaz de expresarse [en un determinado idioma (*cd*)]. Cossío *Confesiones* 235: DE doce idiomas que hablo .., el que hablo pero es el castellano. (...)

○ DUE: **Hablar**

1. intr. Emitir sonidos que forman \*palabras: ‘El niño no sabe hablar todavía’. ☉ También, cuando los emite un animal: ‘Enseñar a hablar al loro’. ☉ (*de, sobre, acerca de, con*) Hacerlo así dos o más personas para comunicarse: ‘He estado hablando con él mucho rato’. ≈ Conversar, charlar, departir, platicar. También recípr.: ‘Nos hablamos cuando nos vemos’. ☉ tr. \*Tratar un asunto entre dos o más personas: ‘Eso es para hablarlo más despacio’. ☉ intr. Manifestar alguien sus pensamientos con palabras, de cierta manera que se especifica: ‘Habla bien [mal, con facilidad, en español, en griego]’. ≈ \*Expresarse. ☉ tr. Poder utilizar cierto idioma para expresarse: ‘Habla [el] alemán. Puede hablar latín’.

2. tr. (sólo con palabras semejantes a *disparates* o *majaderías*) \*Decir.

3. intr. (*de*) \*Criticar o \*murmurar: ‘La gente del pueblo habla de ella’.

4. (*con*) Ser novios: ‘Fulano y fulanita hablan desde hace tiempo’. ≈ \*Cortejar, festejar.

5. (*con, por*) \*Expresarse de cualquier manera: ‘Hablar por señas [o con gestos]’.

● **HABLAR POR LOS CODOS**

○ DELO: **Hablar/charlar [alguien] (hasta) por los codos**

[loc. verb.] (col) (mf) Hablar constantemente, muchísimo. “Cuando halar con él por teléfono dile que tienes prisa, porque es una persona eu habla hasta por los codos y no sabe cuándo terminar”.

○ DLE: **Hablar por los codos**

1. loc. verb. coloq. Hablar demasiado.

○ DS: **Hablar por los codos**

Hablar < una persona > mucho: Algunas personas hablan por los codos.

○ DEA: **Por los codos**

(col) De manera exagerada. *Con vs como* hablar o charlar. || Cuevas *Finca* 108: La otra .. charlaba por los codos.



- DUE: **Hablar por los codos**  
inf. Hablar en exceso.
- **BLABLABLÁ**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Blablablá (tb. Blablablá)**  
1. m. Discurso vacío de contenido. *Estas entrevistas son puro blablablá.*
  - DS: Ø
  - DEA: **Bla-bla-bla (tb con la grafía blablablá)**  
I interj 1. (col) *Imita el ruido de la conversación o exposición ininterrumpida e insustancial.* || Zvicente *Traque* 270: No hay por qué seguir clamando cosas, y que si pobrecillo, y que vaya rey fiero, y tenebrista, y retrógrado, y bla-bla-bla.  
II m 2. (col) a) Conversación o exposición ininterrumpida e insustancial. || *Abc* 30.10.75, 13: Se especuló y se disparató a gusto. Y a las tres horas y pico de blablablá, Gonzalo Fernández de la Mora concluyó: “Juan Carlos sucederá a Franco”. b) Hecho de hablar o escribir largamente sobre cosas insustanciales o sin decir nada de interés. || *Umbral Trilogía* 221: –Tengo que hacerte una gran entrevista, Lola. –Deja. Cuando haga algo importante. Vosotros los periodistas sois muy dados al blablablá. (...)
  - DUE: **Bla-bla-bla (var. bla bla bla, blablablá)**  
1. interj. Onomatopeya con que se representa una conversación insustancial.  
2. m. Conversación o discurso insustancial.
- **HABLADOR**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Hablador, ra**  
1. adj. Que habla mucho, con impertinencia y molestia de quien lo oye . U. t. c. s.  
2. adj. Que por imprudencia o malicia cuenta todo lo que ve y oye. U. t. c. s.
  - DS: **Hablador, ra**  
*adjetivo, sustantivo masculino y femenino* 1. (ser / estar) Que habla mucho: *una niña habladora. Su hijo es muy hablador. Cállate ya, que hoy estás muy hablador.*
  - DEA: **Hablador –ra**

*adj* 1 a) Que habla [1]. || Castellanos *Animales* 112: Puede también ocurrir que algún ejemplar no se decida jamás a hablar, incluso en el caso de los papagayos grises, que pasan por ser los más habladores. b) Que habla de manera excesiva o inoportuna. *Tb n, referido a pers.* || Dcañabate *Abc* 18.10.77, sn: A Marcela la conocía toda la calle de las Veneras por la “Cotorrilla”, porque era una habladora sempiterna.

- DUE: **Hablador, -a**  
1. adj. y n. Se aplica al que \*habla mucho. ☉ Que habla demasiado. ≈ Charlatán. ☉ Que cuenta imprudente o indiscretamente cosas que debía callar.

- **PESADO**

- DELO: Ø
- DLE: **Pesado, da**  
7. adj. Molesto, enfadoso, impertinente.  
8. adj. Aburrido, que no tiene interés.
- DS: **Pesado, da**  
*adjetivo* 8. (ser / estar) [Persona, animal] que es aburrido o molesto: *Luis está hoy muy pesado. María es pesadísima. Las moscas están pesadísimas esta tarde.*
- DEA: **Pesado –da**  
*adj* 9. Molesto o enfadoso, esp. por reiterativo o por excesivamente largo. Arce *Testamento* 16: Zumbaban por allí los moscardones metálicos, ronroneantes y pesados. (...)
- DUE: **Pesado, -a**  
10. adj. y n. Aplicado a cosas y a las personas por las cosas que hacen o dicen, molesto, fastidioso o \*aburrido, por demasiado duradero o insistente o por falta de interés: ‘Una novela [o una película] pesada. Esta enfermedad se va haciendo pesada. La conferencia resultó pesada. Es un profesor pesadísimo. La abuela se pone pesada con sus recomendaciones. Los niños están esta tarde muy pesados’.

- **CHARLATÁN**

- DELO: Ø
- DLE: **Charlatán, na**  
1. adj. Que habla mucho y sin sustancia. U. t. c. s.  
2. adj. Hablador indiscreto. U. t. c. s.
- DS: **Charlatán, na**  
*adjetivo, sustantivo masculino y femenino*

1. Que habla mucho sobre cosas sin provecho: *Luis es un hombre muy charlatán.*
2. Que cuenta cosas que no debería contar: *No le cuentes tu secreto porque ése es un charlatán.*

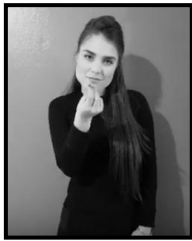
○ DEA: **Charlatán –na**

I *adj* 1 (*col, desp*) Que habla en exceso. *Tb n.* || Laforet *Mujer* 133: Era una mujer sorda y charlatana.

○ DUE: **Charlatán, -a**

1. *adj.* y *n.* *desp.* Se aplica a la persona que habla demasiado. ≈ \*Hablador. ☉ *desp.* O a la que dice indiscretamente cosas que debería callar. ≈ \*Hablador.

## GESTO 11



● **DINERO; DINERITO; TENER DINERO; MUCHO DINERO; PEDIR DINERO; NECESITO DINERO; DAME DINERO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Dinero**

1. *m.* Moneda corriente.
2. *m.* Hacienda, fortuna. *María es una persona de dinero.*

○ DS: **Dinero**

*sustantivo masculino*

1. Medio de pago aceptado por los miembros de una comunidad: *dinero acuñado, dinero de curso legal.* ~ a la vista Préstamo realizado a un banco o a un intermediario financiero en términos que permiten su cancelación en cualquier momento de un día laborable. ~ al contado o ~ contante y sonante Dinero efectivo, corriente. ~ en circulación Componente de la masa de dinero de un país que pasa de mano en mano. ~ en efectivo / metálico o ~ líquido Conjunto de las monedas, los billetes y los depósitos bancarios a la vista.
2. Conjunto de monedas y billetes que se utilizan como medio de pago aceptado: *Ando escaso de dinero. Tengo sólo dinero para gastos menudos. No tengo dinero suelto.* ~ negro Dinero que se oculta a Hacienda para no contribuir. ~ sucio Dinero que se consigue de forma ilegal.

3. Riqueza: *Tiene mucho dinero en cuadros*. Sinónimo: fortuna.

- DEA: **Dinero**  
*m* 1 a) Conjunto de monedas o billetes de curso legal. *Tb e pl con sent sg.* || Arce *Testamento* 26: Temí que si Ángeles se enteraba de lo del rescate le faltaría tiempo para ir a Llanes y retirar el dinero del Banco. (...) b) Fortuna o bienes, considerados en su valor monetario. || Alcón *Ir* 324: Esa burguesía de que hablas está más pendiente de aspiración social que dineraria. O, como en mi caso, quiere el dinero para ir más socialmente. (...) c) Cantidad importante de dinero [1b]. Frec un ~. || AMillán *Revistas* 84: Se trata de una noticia exclusiva... ¿Qué dinero hay por contar mi vida en casa de los duques?... Eso no es dinero. (...)
- DUE: **Dinero**  
 3. Conjunto de monedas corrientes: ‘Un montón de dinero’. Cantidad expresada en monedas: ‘Tres euros es poco dinero’. Cosas de valor convertibles en dinero: ‘Tiene mucho dinero en acciones y fincas’.
- (QUÉ) (ES) (MUY) CARO
  - DELO: Ø
  - DLE: **Caro, ra**  
 1. adj. Que tiene un precio alto o más alto de lo normal. *Pisos caros.*  
 2. adj. Dicho de un precio: Alto o más alto de lo normal.  
 3. adj. Que hace pagar un precio alto, o más alto de lo normal, por sus servicios. *Restaurantes, colegios caros.*  
 4. adj. Dicho especialmente de un lugar: Que requiere grandes gastos, o más altos de lo normal, para vivir. Uno de los países más caros del mundo.
  - DS: **Caro, ra**  
*adjetivo* 1. (ser / estar) Que tiene un precio elevado o cuesta mucho: *Está todo muy caro. El bolso me ha salido muy caro. El piso no me ha costado caro. Le gusta la ropa cara. Eso es caro pero de buena calidad y, a la larga, te sale barato. Los pisos aquí están muy caros. Esta tienda tiene los precios más caros del barrio.*
  - DEA: **Caro –ra**  
*I adj*  
 1. a) Que se vende o compra a alto precio, o a precio más alto del normal o esperable. *A veces con intención ponderativa, indicando alta cantidad.* || Carandell *Madrid* 124: Los pisos llave en mano son más caros. b) Que cuesta o exige más dinero de lo normal o esperable. || Van 28.7.73, 30: Son pocos los bosques que se limpian alguna vez, pues .. los jornales son caros. (...)  
 2. [Precio] alto, o más alto de lo normal o esperable. *Tb fig.* || Millás *Desorden* 141: Edita libros buenos a precios caros. (...)

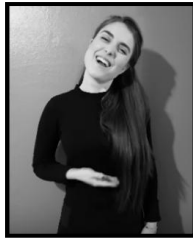
3. [Lugar] en el que los precios son altos. || *Ya* 6.2.75, 6: Envía los hijos a estudiar a los colegios extraordinariamente seguros, y no menos caros, de Suiza. (...)

- DUE: **Caro, -ra**
  - 1. adj. Se aplica a lo que cuesta mucho dinero. ☉ (*Ser*) De mucho precio, por su naturaleza: ‘El caviar es caro. Fuma siempre tabaco caro’.
  - ☉ (*Estar, Resultar, Salir*) Se aplica a lo que cuesta mucho dinero, por las circunstancias: ‘Los pisos están muy caros. Este abrigo me ha resultado caro’.
  - ☉ Aplicado a lugares, significa que la vida está cara en ellos: ‘Una ciudad cara’.
  - ☉ Con los verbos *comprar, vender* y *costar*, se emplea como adverbio: ‘En esta tienda venden muy caro’; pero si se expresa la cosa comprada, etc., *caro* concierda con el nombre de ella: ‘Vendieron cara su vida’.
  - ☉ (*Costar, Ser*) Se aplica a lo que cuesta más dinero del que es justo o razonable: ‘Este piso es caro en ese precio’
  
- **¿CUÁNTO (DINERO) CUESTA?; COSTAR (DINERO); CUESTA(R) (MUCHO) (DINERO)**
  - DELO: Ø
  
  - DLE: **Costar**
    - 1. intr. Dicho de una cosa: Ser comprada o adquirida por determinado precio.
    - 2. intr. Dicho de una cosa: Estar en venta a determinado precio.
  
  - DS: Ø
  
  - DEA: **Costar**
    - I v (conj 4)*
    - A tr* 1. Ser comprado o pagado algo], o tener que serlo, [por el precio que se expresa (*cd*)]. || *DBa* 10.3.77, 8: Los trabajos .. costarán unas cuatrocientas mil pesetas. (...)
    - B intr* 3. a) Tener [algo] un precio, esp. alto. *Frec con un ci de pers y un adv que expresa el precio.* || *Día* 10.3.05: Vencer la pereza, las dificultades, la desgana. Pensar que lo que cuesta vale. (...) b) ~ caro (o barato) [algo]. || Tener un precio alto (o bajo). || *Leguineche Tierra* 267: Un vaso de agua costaba tan caro como el champaña. (...)
  
  - DUE: **Costar**
    - 1. intr. Ser pagada o tener que ser pagada una cosa con cierta cantidad: ‘El piso en que vivo me cuesta seiscientos euros al mes’.
  
- **¿CUÁNTO (DINERO) VALE?**
  - DELO: Ø

- DLE: **Valer**  
4. tr. Dicho de una cosa: Tener un precio determinado para la compra o la venta.
- DS: **Valer**  
*verbo transitivo* 1. Tener < una cosa > [un precio]: *¿Cuánto vale el periódico? El billete del autobús vale 125 ptas.* Sinónimo: costar.
- DEA: **Valer**  
I v (*conjug* 33) A tr 1. Tener [algo o alguien un valor [1, 2 y 3] determinado (*cd*). || (...) Delibes *Ratas* 143: –¿Qué quieres por ella? – Nada. –¿Nada? ¿Ni mil? –No. –Tendrá un precio; algo valdrá, digo yo.
- DUE: **Valer**  
9. tr. Ser el \*precio de una cosa cierta cantidad de dinero: ‘La finca vale ocho mil euros más que el año pasado’. Si el precio corresponde a cada unidad o a cierta cantidad de la cosa, se construye con *a*: ‘Valen a treinta euros’.
- **(SER) RICO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Rico, ca**  
adj. Adinerado, hacendado o acaudalado. U. t. c. s.
  - DS: **Rico, ca**  
*adjetivo, sustantivo masculino y femenino* 1. (antepuesto / pospuesto) Que tiene mucho dinero o bienes: *¡Me ha tocado la lotería, soy rico! Su novio es un rico heredero. Paco sólo se relaciona con los ricos.* gente rica. Antónimo: pobre.
  - DEA: **Rico –ca**  
*adj*  
1 a) [Pers.] que tiene mucho dinero o bienes. *Tb n.* || Arce *Testamento* 60: Nos habían dicho que le escondía una rica del pueblo y fuimos a buscarle.  
2 [Cosa] lujosa o de mucho valor. || Cunqueiro *Orestes* 13: Se fijaba en las ricas ropas.  
3 Abundante. *Frec con un compl EN, que a veces se omite por consabido.* || Nolla *Salud* 95: Los riñones tiene una vascularización muy rica. (...)
  - DUE: **Rico, -a**  
2. Se aplica al que tiene mucho \*dinero o \*bienes.  
3. adj. (*de, en*) Se aplica a lo que tiene \*mucho de la cosa de cualquier clase que se expresa: ‘Rica de virtudes. Sólo es rico en ambición. Un

alimento rico en vitaminas'. ☉ \*Abundante en la cosa útil o estimable que contiene: 'Una mina muy rica'.

## GESTO 12



- **ME PARTO**

- DELO: Ø
- DLE: **Partir**  
15. prnl. coloq. partirse de risa.
- DS: **Partir**  
*verbo pronominal* 1. Uso/registro: coloquial. Reírse < una persona > mucho: *La gente se parte con tus chistes. Esa historia es para partirse de risa.* Sinónimo: troncharse.
- DEA: **Partir**  
I v B *intr* B *pr* 9. (col) Morirse [de risa]. *Tb sin compl.* || ZVicente *Traque* 256: En el infierno .. quizá a mí me destinen a soplarle el montón de billetes cuando los tenga ordenados para que tenga que volver a contarlos .. Es que me parto, solamente de pensarlo. (...)
- DUE: **Partir**  
14. inf. Partirse de risa: 'Cuenta unas anécdotas que te partes'.

- **PARTIRSE DE (LA) RISA; ME PARTO DE RISA**

- DELO: **Partirse [alguien] la polla de risa**  
[loc. verb.] (vulg) (f). Reírse intensamente, a carcajadas. "Aquel payaso era impresionante, nos partimos la polla de risa viéndolo actuar".
- DLE: **Partirse de risa**  
1. loc. verb. coloq. mearse de risa.  
**Mearse, o mondarse, de risa alguien**  
1. locs. verbs. coloqs. Reírse mucho y con muchas ganas.
- DS: **Mearse / mondarse / partirse / troncharse de risa**  
Uso/registro: coloquial. Pragmática: intensificador. Reír < una persona > con muchas ganas: *El público se parte de risa con sus chistes. Cuando empieza a hacer tonterías me troncho de risa con él.*

- 
- DEA: **Risa**  
*If 1 b) Frec en constrs cols de carácter enfático: caerse, desternillarse, mondarse, morirse, partirse, reventar, etc. de ~.*
  - DUE: **Partirse de risa**  
 inf. Reírse ruidosa e incontinentemente.
  - **ME PARTO LA CAJA**
    - DELO: Ø
    - DLE: Ø
    - DS: Ø
    - DEA: Ø
    - DUE: Ø
  - **REÍR(SE)**
    - DELO: Ø
    - DLE: **Reír**
      1. tr. Celebrar con risa algo.
      2. intr. Manifiestar regocijo mediante determinados movimientos del rostro, acompañados frecuentemente por sacudidas del cuerpo y emisión de peculiares sonidos inarticulados. U. t. c. prnl.
      3. intr. Hacer burla o zumba. U. t. c. tr. Y c. prnl.
    - DS: **Reír**  
*verbo intransitivo, prnl.*
      1. Mostrar < una persona > alegría y regocijo por [una cosa] mediante la expresión del rostro y ciertos sonidos característicos: *Este presentador se ríe por todo. El bebé es muy gracioso, y ríe por cualquier cosa.**verbo transitivo, prnl.*
      1. Mostrar < una persona > con risas que [una cosa] resulta graciosa: *Ellos rieron mucho el chiste que les contó. Me río siempre con tus anécdotas. María se ríe de tus gracias continuamente.**verbo pronominal*
      1. Burlarse < una persona > de [otra persona o una cosa]: *No te rías de lo que te digo, el problema es grave. Estoy harto de que se rían de mí.*
 Sinónimo: mofarse.
    - DEA: **Reír**  
*(conj 57) A intr → a normal* 1. Manifiestar alegría con determinados sonidos y ovimientos de la boca y con la expresión general del rostro.



*Tb pr.* || Cunquerio *Orestes* 9: Charlaban y reían colocando las cestas (...)

b → *pr* 4. Burlarse [de alguien o algo]. *Tb (reg) intr no pr.* || Zunzunegui *Camino* 192: Todos tenemos derecho a todo, pero luego la vida se ríe de nosotros. (...)

○ DUE: **Reír**

1. intr. y prnl. Expresar alegría o \*regocijo con cierta expresión de la cara y ciertos movimientos y sonidos provocados por contracciones espasmódicas del diafragma: ‘Todas ríen menos ella. Se perseguían unos a otros gritando y riéndose. El público se reía continuamente con los chistes’. Se emplea especialmente en el gerundio: ‘Iban hablando y riendo’. → Carcajearse, caerse [descojonarse, descoyuntarse, deshuevarse, desternillarse, destornillarse, morirse, despelotarse o estar muerto, partirse] de risa, soltar el trapo. → Estallar [o reventar] de risa. → Morderse los labios. → \*Serio. → \*Gracia. \*Risa.

2. tr. Mostrar con risa o de otro modo que se encuentra gracioso algo que una persona dice o hace: ‘Cuenta muchos chistes pero nadie se los ríe’; se emplea particularmente con gracia o gracias como complemento: ‘Si le reís las gracias se pondrá insoportable’. ≈ Celebrar. → \*Aplaudir.

• (QUÉ) RISA

○ DELO: Ø

○ DLE: **Qué risa**

1. loc. interj. U. para expresar burla o incredulidad.

**Risa**

1. f. Movimiento de la boca y otras partes del rostro, que demuestra alegría.

2. f. Voz o sonido que acompaña a la risa.

3. f. Lo que mueve a reír.

○ DS: **Risa**

*sustantivo femenino*

1. (no contable) Movimiento de la boca y de la cara que se hace al reír: *Yo quería estar serio, pero se me escapó la risa.* ~ contagiosa.

2. (no contable) Sonido que se hace al reír: *Le entró la risa y no pudo contenerse. Sus risas se oían desde abajo.*

3. (no contable) Uso/registro: coloquial. *Persona o cosa que hace reír:* Sus anécdotas son una risa.

○ DEA: **Risa**

*If*

1. a) Acción de reír (manifestar alegría con determinados sonidos y movimientos de la boca y con la expresión general del rostro). *Tb el sonido correspondiente.* || Laforet *Mujer* 62: A ella le gustaba la alegría,

necesitaba la risa. (...)b) *Frec en constrs cols de carácter enfático*: caerse, desternillarse, mondar, morirse, partirse, reventar, etc. de ~. || Olmo *Golfos* 56: Juan .. se desternillaba de risa (...) c) *Frec en diminutivo con matiz desp.* || Carandell *Madrid* 147: Como uno lleve una camisa un poco alegre le puede suceder que le tiren una mancha de tinta, y, en el mejor de los casos, tendrá que aguantar las miraditas y risitas de todos los que pasen.

2. Cosa que causa risa [1a]. || \*Es una risa verle actuar.

- DUE: **Risa**  
f. Acción de reírse: manifestación de \*alegría o regocijo, que se produce, por ejemplo, cuando se juega, se oye un chiste o se recibe una buena noticia, y que consiste en contraer ciertos músculos de la cara que estiran los labios dejando a la vista los dientes y dando una expresión particular a los ojos; a veces, cuando la risa es ruidosa, esa contracción va acompañada de movimientos de otras partes del cuerpo, particularmente de los hombros, y de sonidos vocales particulares, producido todo ello por contracciones espasmódicas del diafragma.
  - **JA-JA(-JA)**
    - DELO: Ø
    - DLE: **Ja**  
1. interj. U. para indicar la risa, la burla o la incredulidad. U. m. repetida.
    - DS: Ø
    - DEA: **Jajay**  
*Interj* Expresa risa o burla. || LPacheco *Central* 125: ¿Usted cree que me ayudó la Empresa? Jajay, me dio cuatro perras.
    - DUE: **Ja, ja, ja**  
Expresión onomatopéyica con que se imita la \*risa, se \*ridiculiza algo o se expresa incredulidad. ≈ Je, je, je; ji, ji, ji.
  - **(DA/HACE) (MUCHA) GRACIA**
    - DELO: **Hacer [algo] gracia [a alguien]**  
[loc. verb.] (form.) (mf). 1º Ser algo gracioso a los ojos de alguien. “Los chistes de Pedro son muy divertidos y siempre nos hacen mucha gracia a todos”.
    - DLE: **Hacer gracia**  
2. loc. verb. Resultar gracioso o chistoso.  
3. loc. verb. divertir (|| entretener).  
4. loc. verb. irón. tener gracia (|| ser chocante).
- Gracia**

9. f. Capacidad de alguien o de algo para hacer reír. *Es una anécdota con mucha gracia.*

10. f. Dicho o hecho divertido o sorprendente.

○ DS: **Gracia**

*sustantivo femenino*

1. (no contable) Capacidad de una persona o de una cosa para hacer reír: *Esa anécdota tiene mucha gracia. Es un actor con gracia.*

2. Cosa que hace reír, divierte o resulta chocante: *La niña sabe que en cuanto te hace una gracia se lo perdonas todo.*

○ DEA: **Gracia**

*If*

2. Capacidad de divertir o hacer reír. *A veces con intención irónica.* || Lagos *Vida* 110: Entre copa y copa, reía, cantaba y animaba la juerga. A borbotones le salían los golpes de gracia. (...)

16. Hacer gracia [alguien o algo]. Resultar gracioso o con gracia [2]. *A veces con intención irónica.* || CNavarro *Perros* 46: Te hacen gracia mis cosas; ¿a qué sí?

○ DUE: **Gracia**

4. (*Tener*) Cualidad de \*divertir o hacer \*reír: ‘Es un actor que tiene la gracia por arrobos. Nos contó un chiste que tiene mucha gracia’. ☉ Se aplica también a cosas que, aunque no hagan reír o diviertan, sorprenden por lo ilógicas o contradictorias: ‘Tiene gracia que ahora que yo no le hago caso, sea él quien me busca’. ☉ (*Hacer*) Impresión causada por lo que tiene gracia: ‘Me hizo mucha gracia su contestación’.

5. Acción o dicho que tiene gracia. ☉ Se emplea con frecuencia irónicamente aplicado a cosas que \*molestan o \*fastidian: ‘¡Ya ha hecho otra gracia de las tuyas!’. ☉ Se aplica a las acciones o dichos de los niños que constituyen una \*habilidad que hace gracia a los mayores: ‘Nadie convida a gracias de niños’.

**Hacer gracia**

1. Resultar gracioso: ‘Me hace gracia tu manera de hablar’.

• **GRACIOSO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Gracioso, sa**

2. adj. Chistoso, agudo, lleno de donaire. Apl. a pers., u. t. c. s.

3. adj. Que se da gratuitamente.

4. adj. irón. coloq. Molesto, sin gracia. Apl. a pers., u. t. c. s.

○ DS: **Gracioso, sa**

*adjetivo, sustantivo masculino y femenino*

1. (ser / estar, antepuesto / pospuesto) Que tiene gracia o que divierte: *Es un actor muy gracioso. Estuvo gracioso interpretando aquel papel. Es un chiste muy gracioso. Es el gracioso en todas las reuniones.*

2. (ser / estar, antepuesto / pospuesto) Pragmática: IRONÍA. Que es pesado, molesto o que no tiene gracia: *Cuando está gracioso no hay quien lo soporte. Su graciosa respuesta nos sentó como una patada en el estómago.*

○ DEA: **Gracioso –sa**

I adj 1. Que tiene gracia [1, 2 y 3]. *A veces con intención irónica. Tb n, referido a pers.* || Ortega Americanos 115: Valían la pena: Muy monas las dos. Rubitas, graciosillas, pizpiretas. (...)

○ DUE: **Gracioso, -sa**

1. adj. Se aplica a lo que tiene gracia, en cualquier acepción: ‘Una escena muy graciosa. Una cara graciosa. Un lazo gracioso. Una coincidencia graciosa. Se cree muy gracioso’. → \*Gracia.

• **CARCAJADA**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Carcajada**

1. f. Risa impetuosa y ruidosa.

○ DS: **Carcajada**

sustantivo femenino 1. Risa fuerte y ruidosa: *Al decirlo solté una carcajada. Elisa se reía a carcajadas.*

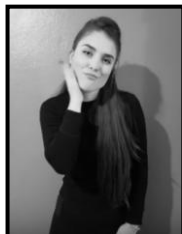
○ DEA: **Carcajada**

f Risa impetuosa y ruidosa. || Medio Bibiana 116: Natalia .. empieza a sonreír. Se ría. Suelta la carcajada.

○ DUE: **Carcajada**

f. (*Soltar*) \*Risa ruidosa. ≈ Risotada.

**GESTO 13**



• **(QUÉ/TENER/VAYA/SER) CARADURA/CARA DURA**

○ DELO: **Cara (muy) dura**

[loc. sust.] (col) (. Descaro) (mf). Descaro, poca vergüenza. “Ese niño tiene la cara muy dura. Coge las cosas y se va sin pagar como si nada ocurriese”

**(Ser) [alguien] (un) cara dura**

[loc. adj.] (col.) (mf). Descarado, desvergonzado. “Le han advertido que está prohibida, pero es un cara dura y hace lo que le viene en gana”.

**Tener [alguien] la cara (muy) dura de/para [algo]**

[loc. verb.] (col.) (f). Tener la suficiente desvergüenza o descarado para algo. “Hay que tener la cara muy dura para copiar en un examen con tres libros y tenerlos los tres sobre la mesa”.

○ DLE: **Caradura (Tb. cara dura.)**

1. adj. coloq. Sinvergüenza, descarado. U. t. c. s.
2. f. coloq. desfachatez.

○ DS: **Caradura**

*sustantivo masculino, f.* 1. Uso/registro: coloquial. Pragmática: peyorativo, afectivo. Persona desvergonzada o insolente: *¡Qué caradura, quedarte tú con todos los regalos! Joven, es usted un caradura.*

○ DEA: **Caradura**

A f 1. (col) Cara dura (frescura u osadía). || Delibes *Cartas 73*: Para ejercer de periodista no se va a necesitar más que un bolígrafo y caradura.

B m y f 2. (col) Pers. que tiene caradura [1]. *Tb adj.* || Sastre *Taberna 57*: ¡Ladrón de los pobres, que vendes por Valdepeñas el canalillo, ladronazo! ¡Que estás secando el Manzanares, so canalla! ¡Que vendes la pañí a siete el litro, caradura! (...)

**Dura**

6. Cara ~. (col) Frescura u osadía. *Tb* ~ de cemento, o de hormigón (armado). || Cela *Alcarria 130*: A fuerza de dar coba y arrimar cara dura llegó a cachetero en la cuadrilla del afamado diestro. (...)

○ DUE: **Caradura**

1. f. inf. Frescura, \*cinismo. ≈ Cara dura.
2. n. inf. (n. calif.) Persona fresca o \*cínica. ≈ Cara dura.

• **(QUÉ) CARA; (TENER) MUCHA CARA; MENUDA CARA**

○ DELO: **Con toda la cara**

[loc. adv.] (col.) (mf). Atrevidamente, sin pensar en las consecuencias. “Es un hijo muy rebelde y le dijo a su padre, con toda la cara, que o le daba total libertad o que se marchaba de casa”.

**Tener [alguien] más cara que espalda**

[loc. verb.] (col.) (mf). Ser desvergonzado y caradura. “Le he dicho varias veces que me tiene que pagar lo que me debe, pero como tiene más cara que espalda dice que no tiene dinero”.

- DLE: **Cara**  
10. f. coloq. desfachatez. *Se necesita cara para hacer eso.*
- DS: **Cara**  
*adjetivo, sustantivo masculino, f.* 1. Uso/registro: coloquial. Persona que actúa con descarado o desvergüenza: *Inés es una cara; vive a costa de los demás. Ésos son unos tíos caras; como entren en tu casa va a ser difícil que los echés.* Sinónimo: jeta.
- DEA: **Cara**  
*I n A f 5. (col) Cara dura (→acep. 6). Frec con los vs tener o echar, o en constrs ponderativas humorísts, como tener más ~ que espalda, tener más ~ que un elefante con paperas. || Diosdado Anillos 2, 271: –¿Ya está? ¿Ya le hemos bautizado? – ¿Le “hemos”? ¡Tendrá cara! ¿Cómo se te ocurre llegar a estas horas? (...)*
- DUE: **Cara**  
12. inf. (*Mucha*) Cara dura (desvergüenza, frescura). n. inf. (n. calif.) Persona fresca, desvergonzada. ≈ Cara dura [o caradura].
- **(TENER) MUCHO MORRO; (QUÉ/VAYA) MORRO**
  - DELO: **Tener [alguien] (mucho) morro**  
[loc. verb.] (col) (mf). Ser descarado, tener poca vergüenza. “Ese niño tiene mucho morro, coge las cosas y se va sin pagar como si nada ocurriese”.  
**Tener [alguien] un morro que se lo pisa**  
Véase entrada anterior.
  - DLE: **Morro**  
8. m. coloq. Descarado, desfachatez. *Tener, echarle morro.*
  - DS: **Morro**  
*sustantivo masculino* 4. (no contable) Uso/registro: coloquial. Desvergüenza, descarado: *¡Vaya morro! Me deja todo el trabajo y va a divertirse.*
  - DEA: **Morro**  
*I m 5 (col) Caradura o frescura. Frec en la constr. Tiene un ~ que se lo pisa. || VMontalbán Galíndez 88: El tío tiene el morro de pedir cincuenta millones para el montaje. (...)*
  - DUE: **Echarle morro**

inf. Mostrar descaro en relación con algo: ‘Le echaron morro y se colaron en el autobús’.

**Tener morro**

inf. Tener descaro o desvergüenza. ≈ Tener cara.

**Tener alguien un morro que se lo pisa**

inf. Frase hiperbólica equivalente a *tener morro*.

• **(QUÉ/VAYA) JETA; (TENER) MUCHA JETA**

○ DELO: **Por la jeta**

[loc. adv.] (vulg) (mf). Descaradamente, atrevidamente. “No está invitado, pero entra por la jeta en muchos banquetes y come y bebe hasta hartarse”.

**Tener [alguien] (mucho) jeta**

[loc. verb.] (vulg.) (mf). Actuar con mucho descaro o atrevimiento. “Mi cuñado tiene mucha jeta y se ha acostumbrado a vivir con mi dinero, pero he decidido ponerle las cosas claras y darle un escarmiento”.

**Tener [alguien] una jeta que se la pisa**

[loc. verb.] (vulg.) (mf). Véase Tener [alguien] (mucho) jeta.

○ DLE: **Jeta**

5. f. coloq. Esp. desfachatez. *Tienes mucha jeta*.

○ DS: **Jeta**

*sustantivo femenino* 2. (no contable) Uso/registro: coloquial. Pragmática: peyorativo. Descaro o desvergüenza: *Tu amiga tiene mucha jeta*. Sinónimo: caradura.

○ DEA: **Jeta**

B 3. *m y f (jerg)* Caradura (*pers.*). | *Cór* 27.8.93, 2: Un jeta nunca está solo. En este país han nacido siempre por generación espontánea. De ahí que, en menos que canta un gallo, dos ilustres jetas patrios .. se hayan solidarizado con el filósofo zamorano.

○ DUE: **Jeta**

5. inf. (*Mucha*) Cara dura (desvergüenza, frescura). ☉ n. inf. (n. calif.) Persona fresca, desvergonzada. ≈ Cara dura [o caradura].

**GESTO 14**



- **TRANQUILO; TRANQUI; TRANQUILITO**

- DELO: Ø

- DLE: **Tranquilo, la**

1. adj. Quieto, sosegado, pacífico.
2. adj. Dicho de una persona: Que se toma las cosas con tiempo, sin nerviosismos ni agobios, y que no se preocupa por quedar bien o mal ante la opinión de los demás.

- DS: **Tranquilo, la**

*adjetivo*

3. (estar) Que no está preocupado o nervioso: *Los padres están tranquilos con los estudios de la hija. Me gusta vivir tranquilo, sin problemas ni agobios.*

4. Que actúa sin prisa ni nerviosismo: *Él es siempre muy tranquilo y no se altera por nada. Tiene un carácter muy tranquilo.*

*Frases y locuciones*

1. (esté / estate) ~ Expresión que se emplea para intentar tranquilizar o calmar a una persona que está inquieta o impaciente: *Tranquilo hombre, que todavía es pronto. Estén ustedes tranquilos, que no ha pasado nada.*

- DEA: **Tranquilo -la**

*adj* 1. a) [Pers. o animal] que no tiene los nervios excitados. || *Van* 31.10.74, 69: Tranquilo, sin señal alguna en la cara, hablando con parsimonia, sentado sobre un banco del vestuario, Muhammad Alí ha declarado lacónicamente. b) [Pers.] que no está preocupada. *Frec en la constr.* tú (o usted) ~, para exhortar a alguien a que no se preocupe. || *Moncada Juegos* 367: Llega, organiza este jaleo, y no solo se queda tan tranquilo, sino que insiste. (...)

- DUE: **Tranquilo, -a**

1. adj. (Estar, Vivir, etc.) Aplicado a personas, a su estado de ánimo, a su vida, etc., y, también, al tiempo o los lugares en que se desenvuelve la vida, no alterado por preocupaciones, inquietudes, exceso de trabajo, alguna urgencia o cualquier clase de excitación: ‘Vive tranquilo, ni envidioso ni envidiado. Saldremos a las siete para llegar tranquilos a la estación. Quiero pasar un mes tranquilo en el campo. Un lugar tranquilo de veraneo. Es un hotel tranquilo’.

2. (Ser) Aplicado a las personas y, correspondientemente, a su carácter, no propenso a alterarse o intranquilizarse. ≈ Reposado. ☉ No propenso a impacientarse o apresurarse. ≈ Calmoso.

**Está [esté usted, etc.] tranquilo**

Expresión frecuente con que se trata de quitar a alguien la impaciencia o la inquietud. En lenguaje coloquial se emplea mucho la forma pronominal: ‘Tú estate tranquilo aquí hasta que yo vuelva’.



- **TRANQUILÍZATE; TRANQUILIZARSE**

- DELO: Ø
- DLE: **Tranquilizar**  
1. tr. Poner tranquilo, sosegar a alguien o algo. U. t. c. prnl.
- DS: **Tranquilizar**  
*verbo transitivo, prnl.* 1. Poner < una persona o una cosa > tranquila [a una persona]: *Se tranquilizó al oír la noticia. Me tranquiliza ver que estás mejor.* Sinónimo: calmar(se).
- DEA: **Tranquilizar**  
a) *tr* Poner tranquilo [1 y 4] [a alguien o algo]. ‖ *Ya* 28.12.74, 6: Chirac, jefe del gobierno francés, tranquilizó al Sha en este respecto días atrás.  
b) *pr* Quedarse tranquilo [1 y 4] [alguien o algo]. ‖ *Laforet Mujer* 116: Solo al mirarse al espejo .. Rita se tranquilizaba algo. (...)
- DUE: **Tranquilizar**  
tr. Poner \*tranquila a una persona o una cosa. ☉ prnl. Quedarse tranquila.

- **TRANQUILIDAD**

- DELO: Ø
- DLE: **Tranquilidad**  
1. f. Cualidad de tranquilo.
- DS: **Tranquilidad**  
*sustantivo femenino* 1. (no contable) Calidad o estado de tranquilo: la tranquilidad del mar. *Prefiero la tranquilidad. ¡Qué tranquilidad hay aquí! Me gusta la tranquilidad de las tardes de agosto.* Sinónimo: calma. Antónimo: intranquilidad.
- DEA: **Tranquilidad**  
*f* Cualidad o condición de tranquilo. ‖ *Laforet Mujer* 244: Eulogio le daba tranquilidad hasta frente a la policía. (...)
- DUE: **Tranquilidad**  
*f.* (*Tener* cuando se refiere a personas; si se refiere a una cosa, no se emplea como complemento) Cualidad o estado de tranquilo: ‘Tiene una tranquilidad envidiable. No tiene tranquilidad para esperarla aquí. La tranquilidad del mar era completa’. → \*Tranquilo.

- **CALMA**

- DELO: Ø

- DLE: **Calma**  
4. f. Paz, tranquilidad.
- DS: **Calma**  
*sustantivo femenino* 2. (no contable) Tranquilidad: *Tras las agitaciones estudiantiles, ha sobrevenido un período de calma. Cuando se marcharon todos, llegó la calma a casa. Piénsatelo con calma, no te precipites. No conviene perder la calma. Hay que tomarse las cosas con calma. Debemos tener calma.*
- DEA: **Calma**  
I f 2 Paz o tranquilidad. || *Ciu* 1.8.75, 7: Más viajeros se unen a la protesta .. La cola se va haciendo kilométrica. Los empleados tiran billetes al suelo despreciativamente. Al final se hace la calma.
- DUE: **Calma**  
3. (es la más usada de las palabras sinónimas en frases hechas; Con; Tener, Perder la, Tomar) \*Serenidad o \*tranquilidad. Ausencia de excitación, enfado, indignación, etc.: ‘No puedo tomar con calma sus impertinencias’. ☉ Conformidad o resignación: ‘Tomó con calma su destitución’. ☉ Ausencia de azaramiento o aturdimiento, por ejemplo ante un peligro: ‘Si pierdes la calma no harás nada a derechas. Si piensas con calma encontrarás la solución’. ☉ \*Paciencia para esperar: ‘Siéntate y espera con calma a que llegue tu turno’.
- Calma**  
Exclamación frecuente para recomendar \*serenidad, \*tranquilidad o \*paciencia.
- **CÁLMATE; CALMARSE**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Calmar**  
1. tr. Sosegar, adormecer, templar a alguien o algo. U. t. c. prnl.
  - DS: **Calmar**  
*verbo pronominal* 2. Disminuir < el dolor, la excitación o la ansiedad de una persona >: *El niño se ha calmado y se ha quedado dormido.* Sinónimo: relajarse.
  - DEA: **Calmar**  
A tr 1. b) *pr* Pasar a estar [alguien] en calma[1a]. || Espinosa *Escuela* 83: –¡Existe la Feliz Gobernación! –añadió el demiurgo entre sollozos .. Luego se calmó y murmuró: –Ahora debes dejar tus tierras, bajar a la llanura y visitar el Reino de los Mandarines.
  - DUE: **Calmar**

1. tr. y prnl. Poner[se] en calma una cosa. ☉ tr. Comunicar calma a alguien. \*Apaciguar, sosegar, tranquilizar. ☉ prnl. Empezar a experimentar calma.  
 3. intr. Estar en calma.  
 4. Calmarse.

• **ESPERA(R)(TE)**

- DELO: Ø
- DLE: **Esperar**

3. tr. Permanecer en sitio adonde se cree que ha de ir alguien o en donde se presume que ha de ocurrir algo.  
 4. intr. No comenzar a actuar hasta que suceda algo. *Esperó A que sonase la hora para hablar.*
- DS: **Esperar**

*verbo transitivo, intr.* 1. Permanecer < una persona o una cosa > en un lugar hasta que llegue [una persona] u ocurra [una cosa]: *Esperaremos a que venga para montar la fiesta. Prefiero esperar en el comedor.*  
 Sinónimo: aguardar.
- DEA: **Esperar**

I v  
 A tr  
 3. Permanecer en un sitio en el que se piensa que va a suceder [algo (cd)], o al que va a llegar [alguien o algo (cd)], hasta que esto suceda. *Tb abs.* || *Torrente Pascua 38: Un día de estos marchó a Madrid .. Viene la sobrina de doña Mariana. Tengo que ir a esperarla. (...)*  
 4. Dar tiempo [a que suceda algo (cd) o a que llegue alguien o algo (cd)]. || *Cela Escenas 98: Se tiran por el viaducto o se tumban debajo del tren, a esperar que el tren llegue y los haga fosfatina. (...)*  
 B intr  
 8. Detenerse en actuar. || *Cunqueiro Orestes 21: –¡Todavía no! –exclamó el rey levantándose del diván en el que, recostado, atendía a la lectura–. ¡Espera!*
- DUE: **Esperar**

3. Estar alguien en un sitio o de cierta manera dispuesto a permanecer así hasta que llegue u ocurra cierta cosa, a que llegue cierta persona, a que le llamen, le reciban, etc.: ‘Voy a la estación a esperar a un amigo’. Se emplea mucho en forma durativa: ‘Estoy esperando el autobús’. ≈ Aguardar. ☉ intr. (a) Dar tiempo hasta que ocurra algo que se expresa: ‘Esperaremos a que vengas para comer’. ≈ Aguardar. ☉ Estar una cosa en el \*futuro de alguien: ‘Mala noche nos espera. Te espera una regañina. Le espera una vida de privaciones’. ≈ Aguardar.

- **DESPACIO; DESPACITO**

- DELO: Ø
- DLE: **Despacio**  
3. interj. U. para prevenir a alguien que se podere en lo que va hablando, o en lo que va a hacer con audacia, con demasiada viveza o fuerza de la razón.
- DS: **Despacio**  
*Interjección 1.* Se usa para pedir tranquilidad o prudencia: *¡Despacio!, hay entradas para todos. ¡Despacio!, que no tenemos prisa.*
- DEA: **Despacio**  
*II fórm or 6* Se usa para contener al que se precipita en palabras o hechos. || S Ferlosio *Jarama 28*: –Venga, niña; levanta de una vez. – Despacio, hombre, despacio... –y volvía a reírse. (...)
- DUE: **Despacio**  
Exclamación con que se impone o recomienda \*comedimiento o \*moderación.

- **RELAJARSE; RELAJA(TE)**

- DELO: Ø
- DLE: **Relajar**  
12. prnl. Conseguir un estado de reposo físico y moral, dejando los músculos en completo abandono y la mente libre de toda preocupación.
- DS: **Relajar**  
*verbo pronominal 2.* Conseguir olvidar < una persona > una preocupación o un trabajo: *Relájate y no pienses más en ello. Su carácter no la deja relajarse.* Sinónimo: tranquilizarse.
- DEA: **Relajar**  
*A tr 2.* a) Hacer que [alguien (cd)] deje de estar tenso física o psíquicamente. || Payno *Curso 107*: Se levantó con gran dolor de cabeza. Tomó una larga ducha de agua caliente. Le relajó. b) *pr* Dejar [alguien] de estar tenso física o psíquicamente || Medio *Bibiana 83*: Los otros se acomodan a su lado y empiezan a hablar entre sí, permitiéndole a ella relajarse de la tensión que suponía sostener conversación con el locutor. Delibes *Mario 10*: No duermas si no quiere, pero relájate.
- DUE: **Relajar**  
2. prnl. Alcanzar, física o espiritualmente, cierto estado de reposo, con los músculos en completo abandono o el espíritu libre de angustia o

inquietud. → \*Descansar, \*tranquilo. ⊙ tr. Proporcionar cierta cosa entretenimiento y descanso a la mente: ‘El cine me relaja mucho’.

• **PACIENCIA**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Paciencia**

1. f. Capacidad de padecer o soportar algo sin alterarse.

○ DS: **Paciencia**

*sustantivo femenino* 1. (no contable) Calma o tranquilidad en la espera de un suceso o en la solución de una situación: *Ten paciencia, porque el avión llega con una hora de retraso. No tengo paciencia para esperar el resultado de las pruebas.* Antónimo: impaciencia.

○ DEA: **Paciencia**

*If*

1. Capacidad de soportar sufrimientos o molestias sin protestar o revelarse. || CBaroja *Inquisidor* 23: Las mismas calidades que se requerían para la magistratura civil se pedían para la inquisitorial: sobriedad, modestia, paciencia. (...)

2. Capacidad de esperar con tranquilidad y sosiego. || *Ya* 20.5.75, 44: Aguardan [los aficionados] la superación de lo que llevan visto o encajado con su peculiar paciencia y se entregan a repetidas expectativas.

*II fórm or*

6. ~, o ~ y barajar. *Se usa para expresar o aconsejar paciencia* [1, 2 y 3] *ante un contratiempo.* || Delibes *Emigrante* 79: A lo que dicen, no llegamos a Santiago hasta mañana a la noche. Paciencia y barajar, que diría el otro. (...)

○ DUE: **Paciencia**

1. f. \*Tranquilidad para \*esperar: ‘No tenía paciencia para esperarles aquí y ha salido a su encuentro’. → Aguante, calma, espera, \*tranquilidad. → A su tiempo maduran las uvas. → \*Aguantar. \*Conformarse. \*Flema. \*Perseverar. \*Serenidad. → \*Impaciente.

• **PARA, PARA**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Parar**

1. tr. Detener e impedir el movimiento o acción de alguien.

○ DS: **Parar**

*verbo intransitivo, prnl.*

1. Dejar de tener < una persona, un animal o una cosa > movimiento o actividad: *El tren (se) para en todas las estaciones. El coche paró a la puerta de casa.*

○ DEA: **Parar**

I v A intr → a normal 1. Dejar de moverse o de avanzar. *Tb pr. Tb fig. Graml con un compl de lugar en donde.* || CNavarro Perros 49: Una veintena de metros más arriba ordenó al taxista que parara. (...)

2. Cesar [en una acción (DE+ *infin*)]. *Frec se omite el compl por consabido, esp en constr. negat con intención ponderativa.* || ZVicente Traque 98: Ha sido una moto que ha pasado por aquí, o la gente de afuera, que no para de hablar. (...)

○ DUE: **Parar**

8. intr. y prnl. \*Cesar o \*detenerse. Dejar de producirse un movimiento o una acción cualquiera: ‘Parar el viento. Parar el ruido de los motores’. ☉ intr. Con un complemento con de, dejar de producir el movimiento o acción que expresa ese complemento: ‘Parar de llorar. Parar de llover. Parar de correr’. ≈ Cesar.

## GESTO 15



• (SER) (UN) (MUY) TACAÑO

○ DELO: Ø

○ DLE: **Tacaño, ña**

1. adj. Que escatima excesivamente en el gasto. Apl. a pers., u. t. c. s.

○ DS: **Tacaño, ña**

*adjetivo, sustantivo masculino y femenino* 1. Que tiene tendencia exagerada a no gastar o no dar su dinero, ni aun en las ocasiones necesarias: *Es muy tacaño y nunca se permite un capricho.*

○ DEA: **Tacaño -ña**

*adj* [Pers] reacia a dar o a gastar. *Tb n. Tb fig*, referido a cosa. || DPlaja *El español* 117: En el contraste tantas veces mencionado de don Quijote y Sancho no encontramos al tacaño. Sancho es tan generoso como su amo. (...)

○ DUE: **Tacaño, -a**

1. adj. y n. Se aplica a la persona que escatima exagerada o innecesariamente en lo que gasta o da.

- **(SER) (UN) AGARRADO**

- DELO: Ø
- DLE: **Agarrado, da**  
1. adj. coloq. tacaño (|| que escatima en el gasto).
- DS: **Agarrado, da**  
*adjetivo, sustantivo masculino y femenino* 1. Uso/registro: coloquial. [Persona] a la que no le gusta gastar dinero: *Nunca nos invita, es muy agarrado*. Sinónimo: tacaño.
- DEA: **Agarrado –da**  
*adj* 3. (*col*) [Pers.] tacaña. || Kurtz *Lado* 132: Marion no es agarrada y, sin embargo, da mucha importancia al dinero.
- DUE: **Agarrado, -a**  
5. inf. \*Tacaño.

- **SER DE LA VIRGEN DEL PUÑO (CERRADO); (SER) (DEL) PUÑO CERRADO; SER DE LA HERMANDAD DEL PUÑO (CERRADO)**

- DELO: **(Ser) [alguien] devoto de la virgen del puño**  
[loc. adj.] (*col.*) (pf). Tacaño, cicatero. “Daniel es un buen devoto de la virgen del puño. Sólo tienes que ver lo mal vestidos que lleva siempre a sus hijos, a pesar de tener tanto dinero”.
- DLE: Ø
- DS: Ø
- DEA: Ø
- DUE: Ø

- **AVARO**

- DELO: Ø
- DLE: **Avaro, ra**  
1. adj. avaricioso. U. t. c. s.  
2. adj. Que reserva, oculta o escatima algo.
- DS: Ø
- DEA: **Avaro –ra**

*adj* 1. [Pers.] que se muestra reacia a dar o gastar, por un deseo desmedido de guardar lo que posee o de acumular riquezas. Tb n. || Aldecoa *Cuentos* 1, 96: Empezó titubeante a contar algo muy vago de un cura, un alcalde y un tío avaro. (...)

2. [Pers.] que escatima [algo *compl* DE)]. *Tb n. Tb fig, referido a una cosa.* || Van 6.12.73, 57: Malraux, tan avaro de confianzas íntimas, que llega a escribir unas *Antimemorias* para no hablar de sí mismo son dejar de hacerlo, empieza a salir por fin de la nebulosa legendaria que él mismo ha ido inventando con una inimitable coquetería de ególatra. (...)

○ DUE: **Avaro, -a**

1. adj. y n. Ansioso de adquirir y atesorar riquezas, sólo por el placer de poseerlas. ≈Avaricioso, avariento. → Acaparador, alagartado, avaricioso, avariento, codicioso, judío, juey, urraca, usurero. → Acaparador, buitres, tigre. → \*Afán. \*Ambición. \*Codicia. \*Deseo. Egoísta. \*Interés. \*Tacaño.

2. adj. Exageradamente parco en lo que da o gasta. ≈ Mezquino, miserable, ruin, \*tacaño.

● **RATA**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Rata**

7. m. y f. coloq. Persona tacaña.

○ DS: **Rata**

*sustantivo masculino, f.* 1. Uso/registro: coloquial. Pragmática: peyorativo. Persona tacaña: *No seas rata, déjale un poco más de propina.*

○ DEA: **Rata**

I B m y f 8. Pers. tacaña. *Tb adj.* || MMolina *Plenilunio* 159: Ni si quiera era un vaso, sino una botella de agua mineral cortada por la mitad, el muy rata, se había entretenido él mismo en cortarla con las tijeras.

○ DUE: **Rata**

4. adj. y n. inf. (n. calif.) \*Tacaño.

● **NO SER GENEROSO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Generoso, sa**

1. adj. Dadivoso, franco, liberal.

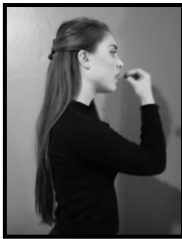
○ DS: **Generoso, sa**



*adjetivo* 1. (ser / estar) Que tiende a dar o a repartir con los demás lo que tiene: *Es muy generoso, todo corazón, si tiene un duro lo reparte. Estás muy generosa últimamente.*

- DEA: **Generoso –sa**  
*adj* 1 [Pers.] desinteresada o que da gustosamente de lo que tiene. *Tb fig, esp referido a cosa.* || Cabezas *Abc* 23.5.76, 24: La citada Asociación de Vecinos de Hortaleza agradece el apoyo prestado a sus fiestas por el comercio y la industria de la zona, muy especialmente al señor Banús, que este año se mostró especialmente generoso.
- DUE: **Generoso, -a**  
 4. *adj.* Inclinado a dar a los demás de lo que él tiene. ≈ Desinteresado, desprendido, liberal.

## GESTO 16



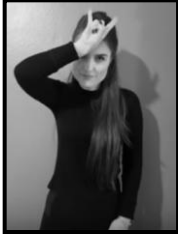
- **COMER**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Comer**  
 1. *tr.* Masticar y deglutir un alimento sólido. U. t. c. *intr.*  
 2. *tr.* Ingerir alimento. Comer pollo, pescado. U. t. c. *intr.* *No es posible vivir sin comer.*
  - DS: **Comer**  
*verbo transitivo, intr., prnl.* 1. Tomar < una persona > [alimentos]: *No se puede vivir sin comer. Se ha comido una chuleta.*  
*verbo transitivo, intr.* 2. Tomar < una persona > alimentos sólidos: *No puedo comer hasta mañana, sólo beber leche, yogures y batidos.*
  - DEA: **Comer**  
*I v A tr → a normal* 1. a) Tomar [alimento] por la boca. *Tb abs.* || Ybarra-Cabetas *Ciencias* 324: cuando el hombre come carne de cerdo atacado de cisticerco, queda en libertad en el intestino. (...) b) Tomar [alimento sólido]. *Tb abs.* || Legorburu-Barrutia *Ciencias* 64: Para que funcione bien el aparato digestivo .. se han de observar las siguientes reglas: .. No comer ni beber demasiado .. Cuidar la dentadura.

- DUE: **Comer**
  - 1. tr. o abs. En sentido amplio, tomar alimentos por la boca: ‘Sin comer no se puede vivir. No ha comido más que unas galletas y una taza de caldo’. Se puede usar con un partitivo: ‘No comas de esa carne’. ☉ tr. (con un pron. reflex.) Comer una cosa determinada, particularmente cuando se trata de un manjar sabroso o cuando se quiere sugerir cierta glotonería: ‘Se comió él solo un pollo’. ☉ Puede usarse en sentido hiperbólico: ‘En esta playa te comen los mosquitos’.
  - 2. tr. o abs. En sentido restringido, tomar alimento sólido: ‘No puede comer por causa de las anginas y sólo toma líquidos’.
  
- **HAMBRE**
  - DELO: Ø
  
  - DLE: **Hambre**
    - 1. f. Gana y necesidad de comer.
  
  - DS: **Hambre**
    - sustantivo femenino* 1. (no contable) Pragmática: intensificador. (no contable) Necesidad o ganas de comer: *Aunque he comido, me he quedado con hambre. Tiene hambre. Me está entrando hambre. ~ canina Hambre muy intensa.*
  
  - DEA: **Hambre**
    - I f 1. Deseo y necesidad de comer. || MMolina *Sefarad* 557: Tenía hambre y me había ido quedando aterido durante el paseo. (...)
  
  - DUE: **Hambre**
    - 1. f. (Tener, Pasar, Hacer, Apaciguar, Apagar, Matar, Saciar, Satisfacer, Distraer, Engañar, Entretener; Aguantarse; de) Sensación interna que hace desear la comida: ‘Con el ejercicio se hace mucha hambre’. ☉ En lenguaje informal se usa a veces en plural: ‘Con este régimen paso unas hambres terribles’.
  
- **PAPEAR**
  - DELO: Ø
  
  - DLE: **Papear**
    - 2. intr. vulg. comer (|| ingerir alimento). U. t. c. tr.
  
  - DS: **Papear**
    - verbo intransitivo* 1. Uso/registro: coloquial. Comer < una persona >: *Susana no piensa más que en papear. Cuando mi hermano está fuera de casa papea que da gusto verlo.*
  
  - DEA: **Papear**

*tr (col) Comer. Tb abs. || Oliver Relatos 78: Y encima se habían papeado nuestra cena y nos habían dado el coñazo. (...)*

- DUE: **Papear**  
2. tr. o abs. inf. Comer. También con un pron. reflex.

## GESTO 17



- **(TENER) CUERNOS**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Cuerno**
    - 1. m. Prolongación ósea cubierta por una capa epidérmica o por una vaina dura y consistente, que tienen algunos animales en la región frontal.
    - 9. m. coloq. Infidelidad matrimonial. U. m. en pl.  
*Sufrir el cuerno. Llevar los cuernos. Poner los cuernos.*
  - DS: Ø
  - DEA: **Cuerno**  
*Im*
    - 1. Apéndice óseo de los que, formando par, tienen algunos rumiantes en la región frontal. Tb la materia de que está formado. || CNavarro *Perros* 47: Compara la superioridad con una bestia de cuernos. (...)
    - 2. (col) *En pl, atribuido a pers, esp a varón, se usa para simbolizar el hecho de ser víctima de infidelidad sexual. Tb fig, con intención humoríst. Frec en la constr. poner los ~ [a alguien], a veces especificando la pers con la que se comete la infidelidad (compl CON). || Arce Precio 177: ¿Cuántas mujeres casadas no podrían los cuernos a sus maridos? (...)*
  - DUE: **Cuerno**
    - 1. m. \*Apéndice óseo que tienen algunos \*animales como el toro, el ciervo y, en general, los \*rumiantes, a cada lado de la frente. ≈ Asta. ☉ (pl.) Se usa en algunas expresiones como atributo simbólico de la \*infidelidad de pareja: ‘Poner los cuernos’.
- **PONER LOS CUERNOS**
  - DELO: **Poner [alguien] (los) cuernos [a alguien]**

[loc. verb.] (col.) (mf). Engañar, ser infiel con la pareja. “El matrimonio funcionaba bien hasta que ella se enteró que su marido le ponía los cuernos con una vecina”.

- DLE: **Cuerno**  
9. m. coloq. Infidelidad matrimonial. U. m. en pl.  
*Sufrir el cuerno. Llevar los cuernos. Poner los cuernos.*
- DS: Ø
- DEA: **Cuerno**  
*I m 2. (col) En pl, atribuido a pers, esp a varón, se usa para simbolizar el hecho de ser víctima de infidelidad sexual. Tb fig, con intención humoríst. Frec en la constr. poner los ~ [a alguien], a veces especificando la pers con la que se comete la infidelidad (compl CON). || Arce Precio 177: ¿Cuántas mujeres casadas no podrían los cuernos a sus maridos? (...)*
- DUE: **Poner los cuernos**  
inf. Ser infiel a la pareja.
- **(SER) (UN) CORNUDO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Cornudo, da**  
1. adj. Que tiene cuernos.  
2. adj. coloq. Dicho de una persona, especialmente de un marido: Que es objeto de infidelidad por parte de su pareja. *Abundan los chistes sobre maridos cornudos.* U. t. c. s. *Su mujer es una cornuda consentida.*
  - DS: Ø
  - DEA: **Cornudo -da**  
*adj*  
1. Que tiene cuernos. || *NAI 22.9.89,19: Chivas cornudas y mochas hay. (...)*  
2. (col) a) [Marido] cuya mujer le es infiel. *Tb n m.* || *Torrente Vuelta 123: El cornudo es siempre un personaje con derecho a hacerse oír del Cielo.*  
b) *Frec, vacío de significado, se usa como insulto dirigido a un hombre. Tb n m.* || *GHortelano Amistades 130: Entonces el muy cornudo, ¿cogió las tres mil? (...)*
  - DUE: **Cornudo, -a**  
1. adj. Provisto de cuernos.  
2. adj. y n. inf. Se aplica a la persona cuya pareja le es infiel. → Cabrito, cabrón, consentido, cornúpeta, cuclillo, gurrumino, marido complaciente, novillo, paciente, predestinado, sufrido, tarrudo. → \*Infidelidad.

• **(SER/LE HAN SIDO) INFIEL**

- DELO: Ø
- DLE: **Infíel**  
1. adj. Falto de fidelidad.
- DS: **Infíel**  
*adjetivo* 1. Que no corresponde al compromiso o a la confianza depositada en él: *Ese político es infiel a su palabra. Es infiel a su marido.*
- DEA: **Infíel**  
*adj* 1. Que no es fiel o que no guarda la fidelidad prometida o debida [a alguien o algo]. *Frec dicho con respecto al consorte. Tb sin compl.* | Arce *Testamento* 44: Daba en pensar que si Ángeles me era infiel, efectivamente, sucedía por culpa de este hombre.
- DUE: **Infíel**  
1. adj. (con, para, para con) No fiel: se aplica a la persona que no guarda fidelidad: ‘Un amigo infiel’. → \*Traidor. ☉ Se aplica a la persona que falta a la fidelidad hacia su cónyuge, novio, etc. → \*Infidelidad.

• **INFIDELIDAD**

- DELO: Ø
- DLE: **Infidelidad**  
1. f. Falta de fidelidad.
- DS: Ø
- DEA: **Infidelidad**  
*f*  
1. Cualidad de infiel [1 y 2]. | *SPaís* 28.12.08, 44: La creciente infidelidad de consumidores, electores o estudiantes proviene de su ya multiplicado recelo. (...)  
2. Acción propia de la pers. infiel [1]. | CSotelo *Muchachita* 314: Supongo que no dirás que tienen la misma importancia vuestras infidelidades que las nuestras.
- DUE: **Infidelidad**  
1. f. Cualidad de infiel. ☉ Comportamiento infiel. 5 Acción con que se falta a la fidelidad.

• **ENGAÑAR (A SU/LA PAREJA)**

- DELO: Ø

- DLE: **Engañar**  
3. tr. Dicho de una persona: Ser infiel a su pareja. *Sospecha que su marido o la engaña.*
- DS: **Engañar**  
*verbo transitivo* 6. Ser < una persona > infiel a [su pareja]: *Su marido la engaña con otra mujer.* Sinónimo: traicionar.
- DEA: **Engañar**  
*tr* 2, Ser infiel [al cónyuge, novio o amante (cd)]. *Tb fig, con intención humoríst. Alguna vez abs.* ‖ Olmo *Golfos* 192: Era feliz conmigo. Pero yo la engañaba, Cuno; yo me iba con otras mujeres.
- DUE: **Engañar**  
¡5. Ser \*infidel una persona a su cónyuge o pareja.

## GESTO 18



- **(ESTAR/ESTOY; ME TIENES) HARTO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Harto, ta**  
1. adj. Fastidiado, cansado. U. t. c. s.
  - DS: **Harto, ta**  
*adjetivo* 3. (estar) Que está aburrido o cansado de una cosa: *Están hartos de fiesta y quieren marcharse.*
  - DEA: **Harto -ta**  
*adj* 2. Cansado excesivamente [de alguien o algo]. ‖ Olmo *Golfos* 158: Luisita Ordóñez, harta de verse fea, creyó todo lo que Tomás García le dijo.
  - DUE: **Harto, -ta**  
5. (de) \*Cansado de hacer cierta cosa o de aguantar o sufrir algo o a alguien: ‘Estoy hartos de hacer todos los días lo mismo. Estoy hartos de oír a ese majadero’.
- **(ESTAR/ESTOY) HASTA AQUÍ (ME TIENES)**

- DELO: **Estar (alguien) hasta aquí de [alguien/algo]**  
[loc. verb.] (col.) (f). Estar harto, hastiado de algo o de alguien. “Estoy hasta aquí de tener que solucionarte los problemas; ya es hora de que empieces a resolver las cosas por ti mismo”.
- DLE: Ø
- DS: Ø
- DEA: Ø
- DUE: Ø
- **(ESTAR/ESTOY) HASTA ARRIBA**
  - DELO: Ø
  - DLE: Ø
  - DS: Ø
  - DEA: **Arriba**  
I *adv* 15 hasta ~. c) (col) En situación de totalmente harto o cansado. *Gralm con el v* estar. || Preverte *Sombra* 93: Nadie deseaba terminar con aquellos ciento treinta desgraciados .. y hasta arriba ya de tanta marcha y tanta contramarcha.
  - DUE: Ø
- **(ESTAR/ESTOY; ME TIENES) HASTA LA CORONILLA**
  - DELO: **(Estar)[alguien] hasta la coronilla de [alguien/algo]**  
[loc. adj.] (col.) (mf). Harto, hastiado de algo o alguien.” Estoy hasta la coronilla de este trabajo; quizás lo deje el mes que viene y me busque otro más signficante”
  - DLE: **Estar alguien hasta la coronilla**  
1. loc. verb. coloq. *Estar cansado y harto de sufrir alguna pretensión o exigencia.*
  - DS: Ø
  - DEA: **Coronilla**  
I *f* 6. estar hasta la ~ [de alguien o algo]. (*col*) Estar harto o cansado [de ellos]. *Tb sin compl.* || *Caso* 5.12.70, 14: Está hasta la coronilla de perseguir delincuentes de esta laya. (...)
  - DUE: **Estar hasta la coronilla**

Estar \*harto de cierta cosa.

- **(ESTAR/ESTOY; ME TIENES) HASTA EL MOÑO**
  - DELO: **Estar [alguien] hasta el moño de [alguien/algo]**  
[loc. verb.] (col.) (mf). Harto, hastiado o cansado de alguien o algo.  
“Según me ha dicho está pensando en divorciarse porque está hasta el moño de su mujer”.
  - DLE: **Estar alguien hasta el moño**  
1. loc. verb. coloq. Estar harto, no aguantar más.
  - DS: **Hasta el moño**  
Uso/registro: coloquial. Pragmática: intensificador. Muy harto: *El niño me tiene hasta el moño.*
  - DEA: **Moño**  
II *loc v 5* estar hasta el ~. (col) Estar hasta la coronilla. || Zunzunegui *Hijo* 135: Te lo digo ahora porque estoy de ti y tus fanfarronadas hasta el moño.
  - DUE: **Estar hasta el moño**  
inf. Estar muy \*harto.
- **(ESTAR/ESTOY) HASTA LAS NARICES**
  - DELO: **Estar [alguien] hasta las narices de [alguien/algo]**  
[loc. verb.] (col.) (mf). Harto, hastiado o cansado de alguien o de algo.  
“Ya estoy hasta las narices de esta máquina, raro es el día que no se avería”.
  - DLE: **Hasta las narices**  
1. loc. adv. coloq. En estado de cansancio, harto.
  - DS: **Hasta las narices**  
Pragmática: intensificador, disgusto y enfado. Harto: *Estoy hasta las narices de este coche.*
  - DEA: **Nariz**  
IV *loc adv 26.* hasta las narices. (col) En situación de hartura total. *Gralm con el v* estar. || Diosdado *Anillos* 1, 205: Lo que quieres decir es que estás hasta las narices, pero que a ver qué remedio, ¿verdad? (...)
  - DUE: Ø
- **(ESTAR/ESTOY) HASTA EL GORRO**
  - DELO: **Estar [alguien] hasta el gorro de [alguien/algo]**



[loc. verb.] (col.) (mf). Harto, hastiado o cansado de alguien o de algo. “Ya estoy hasta el gorro de Miguel; cada vez que nos vemos aprovecha la ocasión para pedirme dinero”.

- DLE: **Estar alguien hasta el gorro**  
1. loc. verb. coloq. No aguantar más.
- DS: **Hasta el gorro**  
Uso/registro: coloquial. Harto, cansado de una persona o de una cosa: *Estoy hasta el gorro de tus tonterías.*
- DEA: **Gorro**  
III *loc adv* 6 hasta el ~. (*col*) En situación de hartura o cansancio total. *Gralm en la contr* estar hasta el ~ [de alguien o algo]. *Tb sin compl, por consabido.* ‖ Aldecoa *Cuentos* 1, 51: Un día, desde luego, me pone don Mariano .. en la puerta de la calle. Don Mariano está de mí hasta el gorro. (...)
- DUE: **Estar hasta el gorro**  
inf. Estar \*harto.
- **HARTAZGO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Hartazgo**  
1. m. Acción y efecto de hartar.
  - DS: **Hartazgo**  
*sustantivo masculino* 1. Acción y resultado de hartarse: *Rosa cogió varios libros y se dio un hartazgo de leer.* Sinónimo: hartón.
  - DEA: **Hartazgo**  
*m* Acción de hartar(se). *Tb su efecto.* ‖ MGaite *Retahílas* 80: Ese día, mitad por rabieta y mitad por hartazgo, volvía tomar una vieja decisión, la de romper con lazos familiares para *in eternum [sic]*.
  - DUE: **Hartazgo**  
*m.* (numerable o partitivo, respectivamente) Acción o efecto de hartarse: \*exceso o demasía cometidos tomando o haciendo algo, o consecuencia de ello: ‘Tuvo un cólico de un hartazgo de calamares. Tiene hartazón de estudiar’.
- **(ESTAR) CANSADO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Cansado, da**

3. adj. Que produce cansancio. Su trabajo es muy cansado.

4. adj. Que manifiesta cansancio. Rostro cansado.

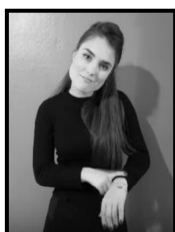
**Estar alguien cansado, da de algo**

1. loc. verb.

coloq. Haberlo realizado repetida o insistentemente. *¿Que si he viajado en avión?, ¡estoy cansado de hacerlo!*

- DS: **Cansado, da**  
*adjetivo* (estar) [Persona] que tiene cansancio: *Estoy muy cansado después del viaje. Estoy cansado de andar.*
- DEA: **Cansado –da**  
*adj* 4. [Pers. o cosa] que cansa [1 y 2]. | *Economía* 180: Se dirá con razón que es un trabajo cansado, ya que requiere una constante vigilancia y atención.
- DUE: **Cansado, -da**  
Participio de cansar[se]. ☉ adj. (Estar) Con cansancio, con las fuerzas físicas o espirituales muy disminuidas; por ejemplo, por la edad, el trabajo o las penalidades: ‘Estoy cansado de oír siempre lo mismo. Está cansado de esperar. Si estáis cansados, nos sentaremos debajo de este árbol’. ≈ Agotado, trabajado. ☉ (Estar) Se aplica a la \*tierra falta de sustancia por haber producido ya muchas plantas. ☉ Aplicado a personas, \*pesado. ☉ (Estar) Haber hecho ya muchas veces cierta cosa y estar muy \*acostumbrado a hacerla o tenerla muy sabida: ‘Estoy cansado de hacer problemas de ese tipo’. ≈ Harto. → \*Experiencia. ☉ (Ser) Se aplica a la acción que produce cansancio: ‘Es cansado subir a pie hasta la cima’. ≈ Fatigoso, pesado. ☉ (Ser) Aplicado a cosas, fastidioso por insistente: ‘Es cansado oír todos los días la misma recomendación’. ≈ Aburrido, \*pesado.

## GESTO 19



- **LLEGAR TARDE; (QUÉ) (ES) TARDE; SE HACE TARDE**
  - DEL: Ø
  - DLE: **Tarde**
    - 4. adv. Fuera de tiempo, después de haber pasado el oportuno, conveniente o acostumbrado para algún fin, o en tiempo futuro relativamente lejano.

- **DS: Tarde**  
*adverbio temporal* 1. Después de la hora o del momento acostumbrado, fijado u oportuno: *Llegó tarde a la reunión. Nunca es tarde para empezar.*  
 Antónimo: pronto.  
 Observaciones: Admite grados: muy tarde, bastante tarde, demasiado tarde.  
 Se usa pospuesto para expresar un tiempo de retraso: *Llegó treinta minutos tarde.* Es preferible: *Llegó con treinta minutos de retraso. Llegó con un retraso de treinta minutos.*
  
- **DEA: Tarde**  
*I adv* 1. a) En un momento o en un tiempo posterior al habitual, al debido o al esperado. || Hoyo *Glorieta* 34: Ha llegado siempre demasiado tarde para lo bueno de la vida. b) *En el pred de una or cualitativa, se sustantiva*: Momento o tiempo posterior al habitual, al debido o al esperado. || FSantos *Catedrales* 58: Puede que no sea tan tarde. Si hubiera contado las campanadas de ese reloj puñetero, lo sabría.
  
- **DUE: Tarde**  
 1. *adv.* Después de lo acostumbrado, conveniente, debido o deseado: ‘Él suele comer tarde. Llega muchas veces tarde a la oficina’. ☉ Cuando ya no sirve para el objeto a que se destinaba: ‘El remedio llegó tarde’. ☉ A hora avanzada de la noche: ‘Si vienes tarde, encontrarás cerrado el portal’. ☉ También, a hora avanzada de la parte del día que se considera: ‘Iré por la mañana, pero ya tarde’. Admite grados: ‘Un poco tarde. Muy tarde. Más [o menos] tarde que’. → \*Hora, \*tiempo.
  
- **(ES) LA HORA; YA VA SIENDO/ES/ERA HORA; VAYA HORAS; ¿QUÉ HORA ES?; MIRA QUÉ HORA ES**
  - **DELO: Ø**
  
  - **DLE: Hora**  
 2. f. Tiempo oportuno y determinado para algo. *Ya es hora de comer.*
  
  - **DS: Hora**  
*sustantivo femenino* 3. Origen: Argentina, Colombia, Uruguay. Momento determinado u oportuno para una cosa: la hora de comer. *No son horas de llegar.*
  
  - **DEA: Hora**  
*If* → a *como simple n* 2. a) Momento, o punto determinado en el tiempo. *A veces en pl con sent sg; en este caso suele designar un momento tardío o desacostumbrado.* || *Inf* 4.6.70, 21: Tenemos esta noche rueda de Prensa, justo a la hora en que Camino se ata los machos en la Beneficiencia. (...) *Aldecoa* Cuentos 1, 82: A estas horas lo que está deseando uno es meterse en la cama; que uno a estas horas no tiene ganas de nada. (...) e) Momento adecuado [para algo (*compl DE o PARA*). *Tb*

*sin compl, por consabido, en las constrs no es ~ o no son ~s. | Reg 12.11.74, 4: Es hora de que .. por fin dejen de ofrecerse cosas, de prometerse, y de buenas palabras, y se pase a los hechos. \* No es hora para visitas. (...)*

○ DUE: **Hora**

3. f. \*Momento determinado del día: ‘¿Qué hora es?’. Se emplea muy frecuentemente en plural: ‘A estas horas ya se habrá marchado. ¿Cómo vienes a estas horas?’. ☉ Tiempo oportuno para hacer determinada cosa: ‘La hora de comer. Es hora de irse a la cama’. ≈ Momento. → Deshora. ☉ (pl.) Horario: ‘Puedes llamarle en horas de oficina’.

● **METER/DATE PRISA**

○ DELO: **Darse [alguien] prisa**

[loc. verb.] (form.) (mf) Acelerar la marcha de lo que se está haciendo, apresurarse. “Tenemos que darnos prisa porque puedo perder el autobús”.

○ DLE: **Dar prisa**

1. loc. verb. Instar y obligar a alguien a que ejecute algo con presteza y brevedad.

**Meter alguien prisa**

1. loc. verb. Apresurar las cosas.

○ DS: Ø

○ DEA: **Prisa**

*II loc v y fórm or*

5. Darse ~ [alguien]. Actuar con rapidez. | FFlórez *Florestán* 706: El árbitro .. se dio prisa en anular jugadas.

6. meter (*o, raro, dar*) ~ [a alguien]. Instar[le] a actuar con rapidez. | *Ya* 10.5.78, 8: A los que remoloneaban, comentando y felicitando al orador, alguien les metió prisa.

○ DUE: **Dar prisa a alguien**

Meter prisa.

**Meter prisa a alguien**

inf. Incitarle a que haga rápidamente cierta cosa. ≈ Dar prisa.

● **IMPUNTUAL**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Impuntual**

1. adj. No puntual.

○ DS: Ø

○ DEA: **Impuntual**

*adj* Que no es puntual, o que no llega o actúa en el momento debido. *Tb n, referido a pres.* ‖ *Ya* 7.12.72,60: Alguien tan rigorista como Luigi, capaz de denunciar a un cadáver, no va a pecar de impuntual. (...)

- DUE: **Impuntual**  
adj. Aplicado a personas, no puntual.
- **(FALTA DE) PUNTUALIDAD**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Puntualidad**
    1. f. Cuidado y diligencia en llegar a un lugar a partir de él a la hora convenida. *Su falta de puntualidad exaspera. El tren salió con puntualidad.*
    2. f. Cuidado y diligencia en hacer las cosas a su debido tiempo. *Tarea realizada con gran puntualidad.*
  - DS: **Puntualidad**  
*sustantivo femenino* 1. (no contable) Cualidad de lo que es puntual: *Llegas con puntualidad británica; exactamente a la hora. Nunca llego con puntualidad. La puntualidad de los trenes ha mejorado en el país.* Antónimo: impuntualidad.
  - DEA: **Puntualidad**  
*f* Cualidad de puntual, *esp* [2]. MCachero *Blanco* 118: Consume hasta cuatro páginas en informar de la existencia de teatro social en varios países de Europa, información que por su puntualidad no desplace al lector. (...)
  - DUE: **Puntualidad**
    1. f. Cualidad de puntual en las personas o en las cosas. ☉ Exactitud en la manera o el momento de hacer las cosas, de llegar a un sitio, etc.
- **(SER) PUNTUAL**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Puntual**
    1. adj. Que llega a un lugar o que parte de él a la hora convenida.
    2. adj. Diligente en hacer las cosas a su tiempo y sin dilatarlas.
  - DS: **Puntual**  
*adjetivo* 1. Que llega a un sitio en el tiempo acordado, o hace las cosas a tiempo: entrega puntual. *Mi compañera es muy puntual en sus obligaciones, muy cumplidor. Da gusto con él, es muy puntual, nunca lo tienes que esperar.*

- DEA: **Puntual**  
*adj* 2. Que llega o actúa en el momento debido o previsto. ‖ Olmos *Golfos* 149: Venía don Cosme, puntual, y siempre que el tiempo era bueno.
- DUE: **Puntual**  
 2. *adj* Aplicado a personas, se dice del que hace las cosas, particularmente del que llega a un sitio, exactamente a la hora o en el tiempo debidos o prometidos. → A toque de campana, a campana herida [o tañida].
- **TIEMPO**
  - DELO: ∅
  - DLE: **Tiempo**
    1. m. Duración de las cosas sujetas a mudanza.
    2. m. Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo.
    3. m. Parte de la secuencia de los sucesos.
    8. m. Oportunidad, ocasión o coyuntura de hacer algo. *A su tiempo. Ahora no es tiempo.*
    9. m. Espacio de tiempo disponible para la realización de algo. *No tengo tiempo.*
    10. m. Largo espacio de tiempo. *Tiempo ha que no nos vemos.*
  - DS: **Tiempo**  
*sustantivo masculino*
    1. Duración de las cosas sujetas a cambio o de los seres cuya existencia no es infinita.
    2. Periodo cuya duración se especifica; si no se determina se entiende que es largo: *Este trabajo les llevará poco tiempo. Esta película duró tiempo en cartel.*
    3. Periodo del que se dispone para alguna cosa: *Todavía tengo tiempo de arreglarme.*
    4. Momento oportuno para alguna cosa: *Ha llegado ya el tiempo de la cosecha.*
  - DEA: **Tiempo**  
*Im*
    1. Medio imaginario en que transcurre la sucesión de los cambios, los fenómenos y los hechos de todo lo existente, y cuya unidad de medida fundamental es el día. ‖ Gamba *Filosofía* 81: El mundo .. se ofrece a la experiencia del hombre .. como una realidad en movimiento, en cambio. La percepción de estas mutaciones de las cosas, la sucesión y la duración de las mismas nos sugiere la noción del tiempo.

2. Porción de tiempo [1] determinada por la coincidencia con algo, delimitada entre dos hechos o medida por un número más o menos preciso de unidades. (...)

3. Momento adecuado u oportuno. *Frec en las constrs a su (debido) ~ o antes de ~.* || (...) Díaz *Fuente* 200: No cantes victoria antes de tiempo.

○ DUE: **Tiempo**

1. m. Magnitud en que se desarrollan los distintos estados de una misma cosa u ocurre la existencia de cosas distintas en el mismo lugar. Se le da con mucha frecuencia un valor patético, como sucesión de instantes que llegan y pasan inexorablemente y en los que se desenvuelve la vida y la actividad, reflejado en el lenguaje con verbos como acosar, acuciar, aguijar, aguijonear, apremiar, apurar... y en expresiones como las que figuran más adelante.

4. Tiempo disponible: ‘No he tenido tiempo para escribirte’.

● **RETRASO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Retraso**

1. m. Acción y efecto de retrasar o retrasarse.

○ DS: **Retraso**

*sustantivo masculino* 1. Acción y resultado de retrasar o retrasarse: *El vuelo ha sufrido un retraso. El tren llegó con diez minutos de retraso.* Antónimo: adelanto.

○ DEA: **Retraso**

*m a)* Acción de retrasar(se). *Tb su efecto.* || Ribera *Misal* 1465: Mira de tener un confesor fijo y de que no te falte director espiritual a quien manifestar tus adelantos o retrasos en la vida del espíritu. (...) *b)* Tiempo que alguien o algo se retrasa [5]. || Marcos-Martínez *Física* 143: El satélite tardaba más tiempo del debido en sus revoluciones, y la suma de los retrasos era de 16 minutos y 37 segundos.

○ DUE: **Retraso**

1. m. Circunstancia de haberse retrasado: ‘El tren llegó con retraso’. ≈ Demora. ☉ Generalmente, se mide en tiempo o en cantidad de trabajo, etc.: ‘Llevo en mi trabajo un retraso de tres semanas [o de veinte páginas]’. ≈ Demora.

**GESTO 20**



- **MÁS O MENOS**

- DELO: **Más o menos**  
[loc. adv.] (form.) (mf). Aproximadamente. “El apartamento costó, más o menos, sexta mil euros, pero eso fue hace algunos años, hoy debe costar más”.
- DLE: **Más o menos**  
1. loc. adv. De manera aproximada.
- DS: Ø
- DEA: **Más o menos**  
I *adv.* Aproximadamente. *Tb* (sobre) poco ~ o menos. || Valencia *Mar* 17.7.66, 3: Argentina jugó más o menos lo que contra los españoles.
- DUE: **Más o menos**  
Aproximadamente: ‘Habrà unos cincuenta kilómetros más o menos hasta el pueblo’.

- **ASÍ, ASÍ**

- DELO: **Así, así**  
[loc. adv.] (col) (mf) Ni bien ni mal, regular. “Las negociaciones van así, así; no se llega a un acuerdo final, pero tampoco se dan por concluidas.
- DLE: **Así, así**  
1. loc. adv. Mediocre o medianamente. U. t. c. loc. adj.
- DS: Ø
- DEA: **Así**  
I *adv* 7. (col) Medianamente o no muy bien. *Frec* ~, ~. || (...) FReguera-March *Semana* 20: –¿Y Papá? –Así, así... Con sus muchos achaques, lo mismo que yo.
- DUE: **Así así**  
1. inf. Algo mal de salud, de humor, etc.: ‘Está así así desde hace unos días’. 2. Más bien poco: ‘¿Te gusta esta sopa? —Así así’.

- **REGULAR; REGULÍN REGULÁN**

- DELO: Ø
- DLE: **Regular**  
14. adv. Medianamente, no demasiado bien. *En las pruebas me fue regular*
- DS: **Regular**



*adverbio de modo* No muy bien: *Mi madre lleva unos días regular, no está bien del todo. El ejercicio lo has hecho regular; tienes que mejorar.*

- DEA: **Regular**  
III *adv* 9. De manera regular [3]. || CPuche Paralelo 113: –Tú vives bien ..  
–No creas, regular nada más.
- DUE: **Regular**  
9. *adj* \*Mediano. Ni muy grande ni muy pequeño, ni muy bueno ni muy malo, etc.: ‘Un clavo de tamaño regular. Una tela regular’. ☉ No bueno: ‘Este vino es regular’. ≈ Regularcillo.  
10. *adv*. Regularmente; no bien: ‘Mi madre está regular esta temporada’.
- **APROXIMADAMENTE**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Aproximadamente**  
1. *adv*. De manera aproximada.
  - DS: **Aproximadamente**  
*adverbio* 1. Más o menos, poco más o menos, con expresión aproximada, con medida aproximada. Observaciones: Se usa en contextos de cuantificación y, en especial, en los que implican comparación. No suele modificar a verbos: *aproximadamente la mitad, aproximadamente como tú de alto, aproximadamente millón y medio. Son, aproximadamente, las seis.*
  - DEA: **Aproximado –da**  
*adj* 2. [Cosa] no exacta, pero que se acerca bastante a la exacta. || GPavón *Hermanas* 46: En otra [fotografía], ya de la edad aproximada en que se vino de notario a Madrid, aparecía con su esposa. ¶ aproximadamente *adv*.
  - DUE: **Aproximadamente**  
*adv*. Se aplica a una expresión que, aunque no refleja exactamente la realidad, se diferencia poco de ella.
- **BUENO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Bueno, na**  
8. *adj*. Bastante, suficiente.
  - DS: Ø
  - DEA: Ø
  - DUE: Ø

- **NI FU NI FA**

- DELO: Ø
- DLE: **Ni fu ni fa**
  - 1. expr. coloq. U. para indicar que algo es indiferente, que no es ni bueno ni malo.
- DS: Ø
- DEA: **Fu**
  - II *loc v y fórm or* 3. **ni ~ ni fa.** (*col*) Se usa para expresar medianía. || Torres *Él* 195: —¿Afortunada en el amor? .. —Ni fu ni fa. (...)
- DUE: **Ni fu ni fa**
  - inf. Ni bien ni mal. Ni una cosa ni la opuesta: ‘¿Os hizo buen tiempo en la excursión? —Ni fu ni fa’. ≈ Ni fa ni fu. → \*Indefinido, \*indiferente.

- **CASI CASI**

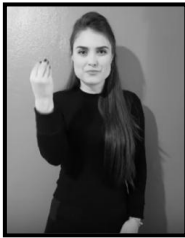
- DELO: Ø
- DLE: **Casi**
  - 1. adv. Poco menos de, aproximadamente, con corta diferencia, por poco. U. t. repetido o seguido de la conj. que. *Casi casi me caigo. Casi que parece ayer.*
- DS: **Casi**
  - adverbio de cantidad* 1. Indica que falta poco para que se cumpla o complete la acción, estado, cantidad, cualidad o cualquier otra cosa expresada por la palabra a la que acompaña: *Esto cuesta casi cinco mil pesetas. El trabajo está casi acabado. La tela era casi amarilla. El huevo ya está casi cocido. Casi tropiezo.*
- DEA: **Casi**
  - adv* 1. No completamente, pero faltando poco para ello. *A veces (col) repetido, con intención enfática. Precediendo al v, tb (pop) ~ que.* || (...) RIriarte *Noche* 163: Ya, casi, casi, sabemos quién es cada uno. (...)
- DUE: **Casi**
  - adv. Expresa que la cualidad, manera, estado o acción expresados por la palabra a que afecta, existen, ocurren o se realizan no completamente, pero faltando muy poco para ello. ☉ Se emplea mucho en frases que muestran indecisión: ‘Casi me gusta más este otro’; muy frecuentemente, seguido de estar por: ‘Casi estoy por irme contigo’; y también, con mucha frecuencia, repetido: ‘Casi, casi preferiría quedarme’. → Al borde de, cuasi, no digamos que..., a dos dedos de, lindar, estar en nada, estar en un pelo, faltar un pelo, picar en, a pique, por poco, a \*punto de, punto

menos que, rayar en, tanto como..., tanto como eso..., por un tilín, tocar.  
 → Si así como..., si lo mismo que... →\*Acercar. \*Inminente.

• **A MEDIAS**

- DELO: Ø
- DLE: **A medias**  
 2. loc. adv. Algo, pero no del todo, incompletamente.
- DS: **A medias**  
 No completamente: *Me lo comí a medias.*
- DEA: **A medias**  
*adv.* No del todo. *Tb adj.* || Escrivá *Conversaciones* 160: Me repugna el sensacionalismo de algunos periodistas, que dicen la verdad a medias.
- DUE: **A medias**  
 1. \*Incompleta o \*imperfectamente: ‘Está satisfecho a medias’. ≈ Sólo a medias. ☉ Sin terminar: ‘Hacer [o dejar] las cosas a medias’.

**GESTO 21**



• **MUCHO**

- DELO: Ø
- DLE: **Mucho, cha**  
 Forma reducida *muy*. Neutro *mucho*.  
 1. adj. indef. Numeroso, abundante o intenso. *Muchos niños. Su mucho dinero. Mucha alegría.*  
 2. adj. indef. Que excede a lo ordinario, regular o preciso. U. a menudo con un complemento introducido por la preposición *para* que expresa una base de comparación. *Mucho trabajo para tan poco tiempo.*  
 6. pron. indef. m. y f. demasiado. (||una cantidad excesiva). U. referido a un sintagma nominal mencionado o sobreentendido, o bien para aludir a uno pospuesto introducido por la preposición *de*. U. a menudo con un complemento introducido por la preposición *para* que expresa una base de comparación. *Son ustedes muchos para el aforo de este local.*  
 7. pron. indef. m. pl. muchas personas. U. sin referencia a un sintagma mencionado o sobreentendido. *Muchos no creen que el planeta esté contaminado.*

8. pron. indef. n. Una gran cantidad o una cantidad excesiva de algo. Comió mucho. U. a veces con un complemento introducido por la preposición *para* que expresa una base de comparación. *Pedían mucho para lo que pagaban.*

9. pron. indef. n. muchas cosas. U. a menudo con un complemento introducido por la preposición *de*. *Hizo mucho por todos. Mucho de lo que me dijo.*

13. adv. indef. Con mucha o demasiada frecuencia. Viene mucho. U. a veces con un complemento introducido por la preposición *para* que expresa una base de comparación.

14. adv. indef. mucho o demasiado tiempo. U. a veces con un complemento introducido por la preposición *para* que expresa una base de comparación. *Duerme mucho para lo mayor que es.*

15. adv. indef. En gran cantidad. Trabaja mucho. U. a veces con un complemento introducido por la preposición *para* que expresa una base de comparación.

○ DS: **Mucho, cha**

(apócope muy)

*adjetivo* 1. Que es abundante, numeroso o intenso, o más abundante, numeroso o intenso de lo normal. Antónimo: poco.

Relaciones y contrastes: Igual que poco, y a diferencia de más y menos, mucho puede acompañar a un nombre precedido de artículo intercalándose entre ambos, excepto con un: *el mucho saber que ha acumulado, mucha gente, muchos coches.*

Observaciones: Va siempre delante de nombres. Admite el uso del de partitivo: *Muchos de los actores de la película son conocidos. Hemos comprado muchos paquetes de galletas.*

*pronombre de cantidad* 1. Gran cantidad de personas, animales o cosas, o mayor de lo normal: *Muchos decidieron quedarse en el albergue. Le gusta visitar iglesias porque muchas le recuerdan su ciudad natal.* Antónimo: poco.

*adverbio de cantidad* 1. En gran cantidad o con mucha intensidad: *Sufrí mucho. Son muy fiables. Me gusta el tabaco muy fuerte.* Antónimo: poco.

○ DEA: **Mucho –cha** (*tb muy, pop mu, en el grupo III*)

I *adj* (*normalmente antepuest al sust*)

1. a) Que está en gran cantidad o número. ‖ *Tel 15.6.70, 3: Es un invento que va a traer mucha paz y mucho sosiego. (...)* b) *Con sent adv, ante los adjs* más o menos (mucha más gente = gente en cantidad mucho mayor), *a veces tb ante otros adjs comparativos.* ‖ \*Hay este año mucha mayor alegría. (...)

4. Excesivo en cantidad, en intensidad o en calidad. *Gralm seguido de un compl PARA.* ‖ (...) \*Esta es mucha comida para mí.

II *pron*

5. *En pl, en forma m o f, designando seres ya mencionados o aludidos:* Gran cantidad o número. *Frec con compl DE.* ‖ (...) \*Muchas de las nuevas nos saben ni escribir a máquina.

6. *en pl m, sin referencia a un ser mencionado o aludido:* Mucha gente. ‖ Buero Soñador 250: Raras revoluciones que sorprenden los ánimos de muchos.

7. a) *En sg, en forma m:* Muchas cosas. *Frec con compl DE.* ‖ (...) \*Mucho de lo que hay aquí es viejo. b) Gran cantidad [de una cosa]. *Frec sin compl por consabido, esp referido a tiempo o dinero.* ‖ \*Mucho de lo molido era trigo (...). c) Pers. o cosa excesiva en cantidad, en tamaño, en intensidad o en calidad. *Gralm con compl PARA.* ‖ \*Esto es mucho para mí. (...)

○ DUE: **Mucho, -a**

1. adj. y pron. Significa cantidad o número grande de ciertas cosas: ‘Mucho calor. Muchas novedades. Muchos de los asistentes’.

2. adv. Aplicado a verbos, adjetivos y otros adverbios, expresa intensidad o grado grandes de cierta acción: ‘Corre mucho. Esto es mucho peor. Ahora rinde mucho más’.

3. Se aplica frecuentemente a un verbo para expresar una \*tendencia en el sujeto a la acción expresada por ese verbo o facilidad para ser sujeto pasivo de ella: ‘El tafilete se pela mucho’.

• (MUCHA) CANTIDAD (DE ALGO)

○ DELO: Ø

○ DLE: **Cantidad**

1. f. Porción de una magnitud.

2. f. Cierta número de unidades.

3. f. Porción grande o abundancia. U. sin artículo, seguido de un complemento con *de* en el que el sustantivo no lleva determinante. *En la tienda hay cantidad de vestidos.*

7. adv. coloq. mucho. *Me gusta cantidad. Has tardado cantidad.*

○ DS: **Cantidad**

*sustantivo femenino*

1. Propiedad de lo que se puede medir o contar: La cantidad es por definición mensurable.

2. Porción o número indeterminado de una cosa: poca cantidad de café, mucha cantidad de leche, una cantidad excesiva. *¿Qué cantidad de pintura hará falta?*

3. Uso/registro: coloquial. Porción o número grande de una cosa: *Te harán cantidad de regalos. Tenemos cantidad de cervezas en la nevera.*

○ DEA: **Cantidad**

*If*

1. Número de unidades que sirve para determinar una colección de cosas consideradas como conjunto, o medida de una porción de materia. || *Miss* 9.8.68, 67: Hay gran cantidad de edificios antiguos. (...)

2. *Sin determinante*: Una porción grande [de algo] o número grande [de perss. o cosas]. Frec sin compl, por consabido. || CBaroja *Inquisidor* 15: Para cantidad de personas, la existencia prolongada del Santo Oficio ha sido el obstáculo más difícil de salvar en un examen objetivo del Catolicismo.

II *adv*

6. (*juv*) Mucho. *Pospuesto al v o al predicat.* || (...) VMontalbán *Pájaros* 59: Yo empecé como cantante de la Nova Cançó y ligaba cantidad. (...)

○ DUE: **Cantidad**

1. f. \*Aspecto por el que se diferencian entre sí las porciones de la misma cosa o los conjuntos de la misma clase de cosas, por el cual esas porciones o esos conjuntos se pueden medir o contar.

2. \*Porción de una cosa, de cierta magnitud, peso o número: ‘Ésta es la cantidad de tela que necesitas. La cantidad de albúmina [o de glóbulos rojos] que hay en la sangre’.

3. inf. Porción o número grande de una cosa: ‘Ha recibido cantidad de cartas’. ☉ *adv. inf.* Mucho: ‘Me gustó cantidad el concierto’.

● **(ESTAR) ABARROTADO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Abarrotar**

2. tr. Llenar por completo un espacio de personas o cosas. *El público abarrotó la plaza.*

3. tr. Hacer que un local se llene. *El conferenciante abarrotó la sala.*

7. prnl. Dicho de un lugar: *Llenarse con personas u objetos. La plaza se abarrotó.*

○ DS: **Abarrotar**

*verbo transitivo* 1. Llenar < personas o cosas > [un espacio] totalmente: *El público abarrotó la sala. En Navidades se abarrotan los grandes almacenes.*

○ DEA: **Abarrotar**

*tr a*) Llenar [algo (*cd*) gran cantidad de perss. o cosas (*su*)] de manera que ya no queda espacio para más. || *DMás* 29.3.70, 32: Gran cantidad de fieles .. abarrotaban la basílica vaticana. *b*) Llenar [algo de perss. o cosas (*compl DE o CON*)] de manera que ya no queda espacio para más. || *Hoy* 28.2.06: El Lunes Medieval logra abarrotar de público la Plaza de Santa María. (...)

○ DUE: **Abarrotado, -a**

Participio de abarrotar. adj. (*Estar*) Lleno por completo.

- **MOGOLLÓN**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Mogollón**
    - 3. m. coloq. Gran cantidad o gran número. *Se lo he dicho un mogollón de veces.* U. t. sin artículo. *Tiene mogollón de problemas.*
    - 5. adv. coloq. mucho. *Le interesa mogollón la biología. Los fines de semana duerme mogollón.*
  - DS: **Mogollón**
    - sustantivo masculino* 1. (no contable) Uso/registro: coloquial, jergal. Pragmática: intensificador. Gran cantidad de cosas o personas: *Había un mogollón de gente en el fútbol. Vino un mogollón de chicas a la fiesta.*
    - adverbio de cantidad* 1. Uso/registro: coloquial, jergal. Pragmática: intensificador. Mucho: *Me divierto mogollón contigo.*
  - DEA: **Mogollón**
    - I m 1. (*col*) a) Cantidad grande. *Frec sin art.* || *SPaís* 4.10.81, 39: Yo comencé tragando caballo blanco de Amsterdam, un mogollón, y los pedos eran monumentales. (...) b) Masa o montón de gente. *Frec en la contr* en ~. || *Umbral Gente* 232: Allá que nos vamos, en mogollón, a verla bailar desnuda.
    - II *adv* 3. (*col*) Muchísimo. || *MGaite Nubosidad* 370: Comunicas mogollón ..., ¡qué vibraciones tan guay!
  - DUE: **Mogollón**
    - 3. inf. Gran cantidad de personas o cosas: ‘Al concierto fue un mogollón de gente’.
    - 5. adv. inf. Mucho: ‘Este disco me gusta mogollón’
- **ABUNDANCIA**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Abundancia**
    - 1. f. Gran cantidad.
  - DS: **Abundancia**
    - sustantivo femenino* 1. (no contable) Gran cantidad de alguna cosa: *La abundancia de flores en primavera es agradable. En este barrio hay abundancia de comercios.*
  - DEA: **Abundancia**

I f 1 Gran cantidad. *Frec con un compl DE y en la constr en ~. || (...)*  
 Chamorro Sin Raíces 94: Hay uvas silvestres en abundancia. Hay muchas parreras en la Garganta y en Barbaón.

- DUE: **Abundancia**  
 f. (*Con, En, Haber abundancia de, Estar en*) Cualidad o situación de abundante. 5 Gran cantidad o número de cierta cosa: ‘Hay abundancia de dinero [de restaurantes, de pesca, de comida]’.
- **A TOPE**
  - DELO: Ø
  - DLE: **A tope**  
 2. loc. adv. hasta el tope. U. t. c. loc. adj.  
**Hasta el tope, o hasta los topes**  
 1. locs. Advs. Al máximo, hasta donde se puede llegar, enteramente. *Llenaron hasta el tope el estadio.* U. t. c. locs. Adjs. *Un vaso de agua hasta el tope.*
  - DS: **A / al tope**  
 Uso/registro: coloquial.  
 1.1 Todo lo que se puede, al límite: *trabajar a tope, vivir a tope.*  
 1.2 Demasiado cargado o lleno: *La discoteca estaba a tope. El tren iba a tope.*
  - DEA: **Tope**  
 III *adv*  
 9. **a ~.** (*col*) Al máximo. *Tb adj. Esp en lenguaje juv. || Abc 25.2.68, 93:* Los dos equipos nacionales se emplearon a tope, sin reservas. (...).  
 10. **hasta los ~s** (*o hasta el ~*). (*col*) Al máximo. *Gralm con el v llenar o el adj lleno, que a veces se omiten por consabidos. || CSotelo Resentido 232:* El teatro estará lleno hasta los topes. (...)
  - DUE: **A tope**  
 2. Hasta los topes.  
 3. Hasta el límite, todo lo que se puede: ‘Estamos trabajando a tope. Puso la música a tope’.  
**Hasta los topes**  
 2. Aplicado a cualquier cosa, muy \*lleno: ‘El autobús [o el baúl] iba hasta los topes’.
- **ASÍ DE LLENO; (ESTAR) LLENO (DE GENTE)**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Lleno, na**



1. adj. Ocupado hasta el límite o por gran cantidad de personas o cosas. *Una maleta llena. Una calle llena DE gente.*
2. adj. Que tiene todas las plazas ocupadas.
3. adj. Que tiene abundancia de algo. *Camisa llena DE manchas. Persona llena DE virtudes.*

○ DS: **Lleno, na**

*adjetivo*

1. (estar) Que está ocupado completamente por el contenido: *un plato lleno de sopa, una casa llena de gente.*
2. (estar) Que tiene mucho de lo que se expresa: *Tengo la cara llena de granos. Las plantas están llenas de pulgón.*

○ DEA: **Lleno –na**

*I adj*

1. Que contiene la mayor cantidad posible [de algo]. *Frec se omite el compl.* || Castellanos *Animales* 105: A los pinzones y a los periquitos debe proporcionárseles, además, un recipiente lleno de hierba fresca. (...)
2. Que tiene gran cantidad [de algo]. || *SPaís* 8.5.77, 15: Para mí ese día será un día especial, muy especial, lleno de tristeza, de luto y pesar.

○ DUE: **Lleno, -a**

1. adj. (*Estar*) Aplicado a un recipiente o continente cualquiera, \*ocupado completamente por el contenido: ‘Un vaso lleno de vino’. ☉ (*Estar*) Con todas las plazas o sitios ocupados: ‘El patio de butacas está lleno’. ☉ (*Estar*) Se dice de lo que contiene en su interior cierta cosa que se expresa: ‘Una cabeza llena de viento [o de pájaros]’.
2. (*Estar*) Con \*mucho número o mucha cantidad de la cosa que se expresa: ‘Lleno de manchas. Lleno de alegría’.

• (A) MONTONES; (UN) MONTÓN (DE)

○ DELO: Ø

○ DLE: **Montón**

2. m. coloq. Cantidad considerable. *Tengo que decirte un montón de cosas.*

**A montones**

1. loc. adv. coloq. En abundancia, excesivamente.

○ DS: Ø

○ DEA: **Montón**

*I m*

2. Cantidad grande [de algo]. || Medio *Bibiana* 284: Por la mente de Bibiana Prats .. cruzan ahora, veloces, un montón de ideas.

*III loc adv*

5. a ~es. (col) En gran cantidad. || *SAbc* 12.4.70, 11: A Tucson llegan a montones todos los años, por invierno centenares de turistas del Norte gélido.

6. un ~. (col) Mucho. *Tb* ~es. || *Delibes Voto* 72: –¿Tampoco te gusta Cuco Sánchez? –¡Un montón! (...)

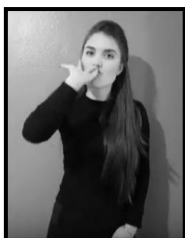
○ DUE: **Montón**

2. inf. Un gran número o una gran cantidad de cosas: ‘Tengo un montón de cosas que decirte’. → \*Mucho. ☉ Particularmente, \*aglomeración de personas.

**A montones**

Abundante: en \*mucha cantidad o en mucho número: ‘Tiene dinero a montones. Hilvanó a montones los adjetivos. Te hará promesas a montones. Tienes la suerte a montones’.

## GESTO 22



• **(TE) (LO) JURO; JURAR**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Jurar**

1. tr. Afirmar o negar algo, poniendo por testigo a Dios, o en sí mismo o en sus criaturas.

2. tr. Reconocer solemnemente, y con juramento de fidelidad y obediencia, la soberanía de un príncipe.

○ DS: **Jurar**

*verbo transitivo*

1. Afirmar o prometer < una persona > [una cosa] poniendo por testigo a [una divinidad o personas o cosas muy queridas]: *Juro por Dios que lo que dice es cierto. Ha jurado por la memoria de su padre que él no ha sido.*

2. Afirmar o prometer < una persona > [una cosa] rotundamente: *Te juro que ha sido él. Nos juró que a partir de entonces no volvería a robar.*

○ DEA: **Jurar**

*A tr* → a *normal* 1. a) Afirmar o negar [algo] poniendo por testigo a Dios o a la divinidad directa o indirectamente. *Tb abs. Frec con un compl* POR. || *SLuis Doctrina* 75: Se falta a ese respeto .. Jurando o haciendo jurar en vano. (...) b) Decir [alguien] mediante juramento [1] que hará o dará [algo], obligándose a ello. *Frec con intención ponderativa.* ||

Arenaza-Gastaminza *Historia* 46: Aníbal. Hijo de Amílcar, había jurado, desde los 9 años, odio eterno a los romanos. (...) c) Afirmar o negar [algo] haciendo énfasis en la propia veracidad. *Frec en la fórmula* (te) lo juro. *A veces con un compl intensificador* POR. || Laforet *Mujer* 32: Tu padre .. juraba que volvería con dos cabritas .. colgadas de los hombros.

- DUE: **Jurar**
  - 1. tr. \*Asegurar o \*prometer algo solemnemente poniendo a Dios por testigo o garante de lo que se dice o promete: ‘Juro que yo no he sido. Te juro que volveré’. ⊕ Afirmar o prometer firmemente una cosa: ‘Juró que no se lo diría a nadie’. ⊕ Someterse mediante juramento al cumplimiento de la constitución de un país, a los deberes inherentes a un cargo, etc.
- **POR ESTAS**
  - DELO: ∅
  - DLE: **Por estas**
    - 1. expr. U. como fórmula de juramento que se profiere en son de amenaza al mismo tiempo que se hace una o dos cruces con los dedos pulgar e índice.
  - DS: ∅
  - DEA: **Este –ta**
    - IV *interj* 15. **por estas**, o como estas. (*pop*) *Fórmula de juramento con la que se señala una figura de cruz hecha con los dedos.* || Buero *Hoy* 104: –¡Yo haré lo que tenga que hacer! –¡Y yo lo que le he dicho! (Se besa la cruz de los dedos). ¡Por estas! *CBonald Dos días* 62: –Un poquito más y me voy. –¿De mi vera? –Digo... –Mentira. –Como estas –se besaba el dedo índice cruzado sobre el pulgar.
  - DUE: **Por ésta[s]**
    - Expresión de juramento, generalmente acompañada de amenaza, que se dice haciendo la señal de la cruz con los dedos pulgar e índice. \*Amenazar. \*Jurar.
- **(TE) (LO) PROMETO; PROMETER**
  - DELO: ∅
  - DLE: **Prometer**
    - 1. tr. Obligarse a hacer, decir o dar algo.
    - 2. tr. Asegurar la certeza de lo que se dice.
  - DS: ∅
  - DEA: **Prometer**

A → *tr normal*

1. Decir [alguien] que hará o dará [algo], obligándose a ello. || *Abc* 25.5.58, 79: Pierre Flimlin [*sic*] ha prometido al Parlamento que dimitirá formulariamente tan pronto como la Asamblea Nacional vote sobre la reforma constitucional. (...)

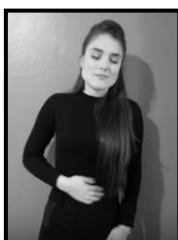
5. Asegurar la certeza [de lo que se dice (*cd*)]. *Frec en la fórmula* (te) lo prometo, *usada con intención enfática*. || *Delibes Mario* 12: Nunca vi un muerto semejante, te lo prometo. No ha perdido siquiera el color.

○ DUE: **Prometer**

1. tr. \*Decir alguien que dará una cosa a cierta persona o decir que hará cierta cosa obligándose a ello; la cosa prometida se expresa con un nombre o con un verbo en infinitivo: ‘Le prometí ir a buscarle hoy. Prometió vengarse. Le han prometido una recompensa’. ☉ Comprometerse, por devoción o por agradecimiento a una gracia obtenida, a cierto sacrificio o acto \*devoto: ‘Ha prometido llevar hábito’. ☉ Someterse mediante promesa al cumplimiento de la constitución de un país, a los deberes inherentes a un cargo, etc.

4. tr. \*Afirmar la certeza de lo que se dice: ‘Te prometo que es así’.

## GESTO 23



• **TENER/TENGO/TIENE (MUCHA) HAMBRE; QUÉ HAMBRE (TENGO); HAMBRE**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Hambre**

1. f. Gana y necesidad de comer.

○ DS: **Hambre**

*sustantivo femenino* 1. (no contable) Pragmática: intensificador. (no contable) Necesidad o ganas de comer: *Aunque he comido, me he quedado con hambre. Tiene hambre. Me está entrando hambre.* ~ canina *Hambre muy intensa.*

○ DEA: **Hambre**

*I f* 1. Deseo y necesidad de comer. || *MMolina Sefarad* 557: Tenía hambre y me había ido quedando aterido durante el paseo. (...)

○ DUE: **Hambre**

1. f. (Tener, Pasar, Hacer, Apaciguar, Apagar, Matar, Saciar, Satisfacer, Distraer, Engañar, Entretener; Aguantarse; de) Sensación interna que hace desear la comida: ‘Con el ejercicio se hace mucha hambre’. ☉ En lenguaje informal se usa a veces en plural: ‘Con este régimen paso unas hambres terribles’.

• **(ESTAR) HAMBRIENTO**

- DELO: Ø
- DLE: **Hambriento, ta:**
  - 1. adj. Que tiene mucha hambre (|| gana y necesidad de comer). U. t. c. s.
- DS: **Hambriento, ta**

*adjetivo, sustantivo masculino y femenino* 1. (estar; antepuesto / pospuesto) Que tiene mucha hambre: *Paramos a comer porque estaba hambriento. Todavía existen en el mundo hambrientos.*
- DEA: **Hambriento –ta**

*adj* 1. Que tiene mucha hambre. *Tb n, referido a pers.* || La Iglesia *Tachado* 124: Fibras artificiales que sustituyan la lana de las ovejas desaparecidas entre los dientes de la hambrienta población civil.
- DUE: **Hambriento, -a**
  - 1. adj. (Estar) Se aplica al que tiene muchas ganas de comer.

• **GANAS DE COMER**

- DELO: Ø
- DLE: **Gana**
  - 1. f. Deseo, apetito, voluntad de algo. U. m. en pl. con el mismo significado que en sing. *Ganas DE comer, DE dormir.*
  - Comer**
    - 1. tr. Masticar y deglutir un alimento sólido. U. t. c. intr.
    - 2. tr. Ingerir alimento. *Comer pollo, pescado.* U. t. c. intr. *No es posible vivir sin comer.*
- DS: **Gana**

*sustantivo femenino*

  - 1. (preferentemente en plural) Deseo de hacer una cosa, de disfrutarla o de que ocurra: *¡Qué ganas tengo de que llegue el domingo!*
  - 3. (no contable) Uso/registro: coloquial. Hambre o apetito: *No comas más si no tienes gana.* Antónimo: desgana.
  - Comer**

*verbo transitivo, intr., prnl.*

    - 1. Tomar < una persona > [alimentos]: *No se puede vivir sin comer. Se ha comido una chuleta.*

*verbo transitivo, intr.*

2. Tomar < una persona > alimentos sólidos: *No puedo comer hasta mañana, sólo beber leche, yogures y batidos.*

○ DEA: **Gana**

*I f* 1. a) Deseo [de algo]. *A veces se omite el compl, por consabido. Frec en pl con intención enfática.* || (...) \*—¿Vienes al cine? —Gracias, no tengo gana. c) *Sin compl*: Gana de comer. || Medio Andrés 8: —Y tú, a ver si comes .. —No tengo ganas.

**Comer**

*I v A tr* → a *normal* 1. a) Tomar [alimento] por la boca. *Tb abs.* || Ybarra-Cabetas *Ciencias* 324: cuando el hombre come carne de cerdo atacado de cisticerco, queda en libertad en el intestino. (...) b) Tomar [alimento sólido]. *Tb abs.* || Legorburu-Barrutia *Ciencias* 64: Para que funcione bien el aparato digestivo .. se han de observar las siguientes reglas: .. No comer ni beber demasiado .. Cuidar la dentadura.

○ DUE: **Gana**

1. f., sing. o pl. (*Sentir, Tener, Dar, Entrar, Venir, Perder*) \*Deseo o \*apetito de hacer cierta cosa o disposición adecuada para hacer algo: ‘Tengo ganas de bañarme en el mar. No tengo gana de hablar’. ⊙ Deseo de que ocurra cierta cosa: ‘Tengo ganas de que acabes ese trabajo’. ⊙ En frases negativas, significa muchas veces voluntad positiva de \*evitar la cosa que se expresa: ‘No tengo ganas de que me pongan una multa’.

2. (*Abrirse, Despertarse, Entrar, Tener, Perder*) Gana de comer: ‘Si no tienes gana todavía, comeremos más tarde’. ≈Apetito, \*hambre.

**Comer**

1. tr. o abs. En sentido amplio, tomar alimentos por la boca: ‘Sin comer no se puede vivir. No ha comido más que unas galletas y una taza de caldo’. Se puede usar con un partitivo: ‘No comas de esa carne’. ⊙ tr. (con un pron. reflex.) Comer una cosa determinada, particularmente cuando se trata de un manjar sabroso o cuando se quiere sugerir cierta glotonería: ‘Se comió él solo un pollo’. ⊙ Puede usarse en sentido hiperbólico: ‘En esta playa te comen los mosquitos’.

2. tr. o abs. En sentido restringido, tomar alimento sólido: ‘No puede comer por causa de las anginas y sólo toma líquidos’.

## GESTO 24



- **(ESTAR) (MUY) DELGADO; ESTAR (DELGADÍSIMO)**

- DELO: Ø
- DLE: **Delgado, da**  
1. adj. Flaco, cenceño, de pocas carnes.
- DS: **Delgado, da**  
*adjetivo* 1. (ser / estar) Que tiene pocas carnes o pesa poco para su edad o estatura: *Ahora está muy delgado. Siempre ha sido muy delgado. Tiene unas piernas muy delgadas. Este perro sigue muy delgado.* Antónimo: gordo.
- DEA: **Delgado –da**  
I *adj* 2. [Pers., animal o parte de su cuerpo] que tiene poca carne. | Laforet *Mujer* 19: En el cuarto estaban Antonio y Rita su mujer; alta, delgada, guapa y muy joven. (...)
- DUE: **Delgado, -a**  
1. adj (Ser, Estar, Quedarse) Aplicado a personas, con poca carne o grasa en el \*cuerpo, por naturaleza o circunstancialmente: ‘Es una chica alta y delgada. Te has quedado muy delgado’.

- **(ESTAR) (MUY) FLACO**

- DELO: Ø
- DLE: **Flaco, ca**  
1. adj. De pocas carnes.
- DS: **Flaco, ca**  
*adjetivo* 1. (ser / estar, antepuesto / pospuesto) Que está muy delgado: *Sus piernas son muy flacas. El perro está muy flaco. Sus flacos dedos aporreaban las teclas del piano con desesperación.*
- DEA: **Flaco –ca**  
I *adj* 1. [Pers. o animal, o parte de su cuerpo] que tiene poca carne. | Laiglesia *Tachado* 56: La muchacha, flaca e insignificante bajo su melena de cabellos lacios, no había logrado la admisión en las reuniones de la archiduquesa por ser arpista, sino por ser inapetente. (...)
- DUE: **Flaco, -a**  
1. adj. inf. Aplicado a personas, muy \*delgado.

- **(ESTAR) COMO UN FIDEO**

- DELO: **(Estar) [alguien] como un fideo**  
[loc. adj.] (col.) (f). Muy delgado, muy flaco. “Ese muchacho debe estar enfermo, en dos meses se ha quedado como un fideo”.
- DLE: **Fideo**

2. m. coloq. Persona muy delgada.

- **DS: Fideo, da**  
2. Uso/registro: coloquial. Pragmática: intensificador, humorístico. Persona muy delgada: *María es un fideo, no come nada. Desde que haces esa dieta estás hecho un fideo.*
- **DEA: Fideo**  
*m* 2. (*col, humoríst*) Pers. muy delgada. *Frec en la constr.* hecho un ~. || *Marsé Dicen 262:* La encontró por fin en una tasca de mala muerte, y chico, qué sorpresa: un fideo, sí, un pellejo que hedía a vinagre.
- **DUE: Fideo, -a**  
2. (Ser, Estar hecho un; n. calif.) inf. \*Flaco.
- **(ESTAR) COMO UN PALO**
  - **DELO: (Estar) [alguien] como un palo**  
[loc. adj.] (*col.*) (*f*). Muy delgado, muy flaco. “El niño lleva varias semanas comiendo muy poco y se está quedando como un palo”.  
**(Estar) [alguien] como el palo de una escoba**  
Véase entrada anterior.
  - **DLE: Ø**
  - **DS: Ø**
  - **DEA: Palo**  
*I m* 1. b) *Frec se emplea en contrs de sent comparativo para ponderar la delgadez o la tiesura.* || *Inf 22.10.70, 23:* Me quedé destrozado, en 64 kilos, con el cuerpo que tengo, hecho un palo.
  - **DUE: Ø**
- **(ESTAR) COMO UN PALILLO**
  - **DELO: (Estar) [alguien] hecho-a un palillo**  
[loc. adj.] (*col.*) (*f*). Muy delgado, muy flaco. “Ahora se ha puesto muy gordo, pero de niño estaba siempre hecho un palillo”.
  - **DLE: Palillo**  
8. m. coloq. Persona muy delgada.
  - **DS: Palillo**  
*sustantivo masculino* 4. Uso/registro: coloquial. Persona muy delgada: *Silvia es un palillo. Estás hecho un palillo.*
  - **DEA: Palillo**



I m 1. b) (*col*) *Frec se emplea en contrs de sent comparativo para ponderar la delgadez.* || Marsé Dicen 263: Se le habían quedado [las piernas] como palillos. *ELM* 15.6.96, 21: Serguiei es largo y delgado como un palillo.

- DUE: **Palillo**  
3. inf. (n. calif.) Se aplica a una persona \*flaca.
- **(ESTAR) FINO**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Fino, na**  
5. adj. Dicho de una persona: Delgada, esbelta y de facciones delicadas.
  - DS: **Fino, na**  
*adjetivo* 2. (ser / estar, antepuesto / pospuesto) Que tiene un cuerpo delgado y esbelto: *Laura tiene una figura muy fina. Me llamó la atención su fina silueta. Creo que ahora estás más fino.*
  - DEA: **Fino -na**  
I *adj* 1. b) Delgado y de formas agradables. || *VozC* 14.1.55, 5: Los Austrias nos quitaron la sonrisa: la que brillaba en el rostro fino y rubio de Isabel la Católica.
  - DUE: **Fino, -a**  
1. adj. \*Delgado; de poco grosor o espesor: ‘Un papel [o un hilo] fino’.  
→ Entrefino, finústico, superfino. ☉ Aplicado a las personas y, particularmente, a *facciones* o *tipo*, delgado y correcto de forma[s].

## GESTO 25



- **FUMAR; VAMOS A FUMAR; ¿FUMAMOS?; ¿FUMAS?; QUERER FUMAR; (TENER) GANAS DE FUMAR**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Fumar**  
1. intr. Echar o despedir humo.  
2. intr. Aspirar y despedir el humo del tabaco, opio, anís, etc. U. t. c. tr.
  - DS: **Fumar**

*verbo intransitivo, tr., prnl.* 1. Aspirar y echar < una persona > el humo que produce el tabaco u otra sustancia: *¿Fumas? Fuma cigarros puros. Se fuma una cajetilla diaria. Fuma marihuana. Lo pillé fumándose un porro.*

○ DEA: **Fumar**

*A intr* → *a como simple v* 1. Aspirar y espirar el humo de un cigarrillo, cigarro o pipa que se tiene entre los labios. || Benet *Nunca* 15: Consumir mis días fumando en divanes cada día más hundidos. (...)

*B tr* → *a normal* 3. Aspirar y espirar el humo [de un cigarrillo, cigarro o pipa (*cd*) que se tiene entre los labios]. *A veces con un compl de interés.* || Ya 6.12.75, 278: De la mayoría masculina fumadora, la mitad fuma de once a veinte cigarrillos al día. (...)

○ DUE: **Fumar**

1. tr. o abs. Aspirar y expeler el humo de un cigarrillo, de un cigarro o de una pipa. ☉ Se usa con un pron. reflex. cuando este verbo lleva complemento, sugiriendo a veces exceso: ‘Se viene a fumar una cajetilla diaria’.

• **¿TIENES UN CIGARRO?; (UN) CIGARRO; PEDIR UN CIGARRO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Cigarro**

1. m. Rollo de hojas de tabaco, que se enciende por un extremo y se chupa a ofuma por el opuesto.

2. m. cigarrillo.

○ DS: **Cigarro**

*sustantivo masculino*

1. Rollo de hojas de tabaco que se puede fumar: *caja de cigarros, humidificador de cigarros, cigarro puro, cigarro habano, cigarro hecho a mano*. Sinónimo: habano.

2. Cigarrillo: *¿Me das un cigarro? ¿Tienes un cigarro?*

○ DEA: **Cigarro**

*m*

1. Objeto aproximadamente cilíndrico constituido por hojas de tabaco enrolladas que forman una masa compacta, y que se somete a combustión lenta para aspirar y espirar el humo por la boca. || (...) Torbado *En el día* 335: Resultaba más difícil comprar una escopeta en las armerías que conseguir cigarros habanos.

2. Cigarrillo. || Arce *Testamento* 13: Se hallaba sentado sobre una piedra y liaba un cigarro. (...)

○ DUE: **Cigarro**

m. Objeto hecho con una hoja de tabaco preparada en cierta forma y arrollada, que se \*fuma así. ☉ Cigarrillo.

**Cigarro de papel**

*Cigarrillo.*

• **¿TIENES UN CIGARRILLO?; FUMAR UN CIGARRILLO**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Cigarrillo**

1. m. Cigarro pequeño de picadura envuelta en un papel de fumar.

○ DS: **Cigarrillo**

*sustantivo femenino* 1. Cilindro pequeño de tabaco picado envuelto en papel de fumar: *encender un cigarrillo, fumar un cigarrillo, apagar un cigarrillo, un cigarrillo negro, un cigarrillo rubio, un cigarrillo light, cigarrillo con filtro, cigarrillo sin filtro, una cajetilla de cigarrillos, paquete de cigarrillos, cartón de cigarrillos*. Sinónimo: pitillo, cigarro.

○ DEA: **Cigarrillo**

*m* Objeto cilíndrico constituido por un papel fino que envuelve una porción de tabaco picado, la cual se somete a combustión lenta para aspirar y espirar el humo por la boca. *A veces la materia quemada es otra.* || Arce *Testamento* 24: Se sentó a mi lado y se puso a liar un cigarrillo. (...)

○ DUE: **Cigarrillo**

m. Envoltura cilíndrica de tabaco picado hecha con un papel especial, que se fuma así. ≈ \*Cigarro, pitillo.

• **¿Tienes tabaco?**

○ DELO: Ø

○ DLE: **Tabaco**

2. m. Producto elaborado con las hojas curadas del tabaco y que suele fumarse.

3. m. Cigarro puro. *Fumarse un tabaco.*

6. m. Ec. cigarrillo.

○ DS: **Tabaco**

*sustantivo masculino* 3. (no contable) Conjunto de productos elaborados con esta planta: máquina de tabaco, cajetilla de tabaco. Voy a comprar tabaco. cartón\* de ~. ~ de mascar. ~ de pipa. ~ negro Tabaco más o menos natural preparado para ser consumido, de olor y sabor fuerte. ~ rubio Tabaco que resulta de la mezcla de diferentes variedades y ciertas esencias, de color amarillo: *¿Fumas tabaco rubio o negro?*

- DEA: **Tabaco**

I m 2. Producto elaborado a partir de las hojas del tabaco [1a], para ser fumado, masticado o a veces aspirado. ‖ Arce *Testamento* 50: Cuando estoy en Francia siempre fumo tabaco americano. Pero aquí me gusta más la picadura.
- DUE: **Tabaco**

1. m. ☉ (colectivo genérico) Hojas de esa planta ya preparadas para utilizarlas para cigarros o cigarrillos. ☉ Esas mismas hojas picadas para hacer con ellas los cigarrillos.
- **UN PITI(LLO)**
  - DELO: Ø
  - DLE: **Pitillo**

1. m. cigarrillo.
  - DS: Ø
  - DEA: **Pitillo**

m 1. Cigarrillo. ‖ Miguel *Mad* 22.12.69, 13: Todavía se ve gente que compra los pitillos pos unidades.
  - DUE: **Pitillo**

1. m. Envoltorio cilíndrico de tabaco hecho en un papel especial, *papel de fumar*, que se fuma así. ≈\*Cigarrillo, cigarro de papel, pito.

## **ANEXO IV. INFORME DE CONSENTIMIENTO FIRMADO POR LOS PARTICIPANTES DE LA EXPERIMENTACIÓN**



### INFORMED CONSENT

This document is an informed consent about the participation in a research project whose lead researcher is Helena Sofía Belío Apaolaza.

The project consists of a 12 hour Spanish course focused on conversational skills. These class hours are focused on researching de acquisition of the Spanish language in American university students. The classes will take place within Brown University. They will be during February, March and April, one hour per week.

To carry out this research, it will be necessary that two of the classes are video recorded. These recordings will help to clearly identify the participants and will be used exclusively by the lead researcher, who will maintain confidentiality of the records strictly to herself.

The participants will be asked to do a pre-test and a post-test in order to show the results of the course. They will be asked to attend class. In the class, the participants will work with communicative and interactive activities, for example: videos, songs or discussions about cultural topics.

The participants cannot be current students in any course taught by the researcher at Brown University.

This research project can imply one risk: the video recording could make the participants feel uncomfortable. The benefits for the participants will be to improve their oral skills using the Spanish language, specifically within the conversational interactions and the lexicon applied in them.

If you have any questions about the research project, contact to the lead researcher: [helena\\_belio\\_apaolaza@brown.edu](mailto:helena_belio_apaolaza@brown.edu) or 401 248 5592. If you have any questions about research participants' rights, contact Research Protections Office: 401 863 3050.

Participation in this research project is voluntary, refusal to participate will involve no penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled; and you may discontinue participation at any time without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled.

NAME:

DATE:

SIGNATURE:



## ANEXO V. PRUEBAS DE EVALUACIÓN DEL PRETEST Y DEL POSTEST EN LA EXPERIMENTACIÓN

### PRUEBA 1

(ESTUDIANTE A)

**A continuación se presenta una situación que tendrás que simular con tu compañero. Tienes 5 minutos para prepararte tu parte (puedes usar notas para preparártelo; no puedes usarlas para representarlo). Cada uno hablará entre 1 y 2 minutos. Podéis interactuar.**

**Antes de empezar, podéis acordar cómo comenzar a hablar: cómo os encontráis (sentados, de pie, etc.), quién empieza, etc.**

- SITUACIÓN: dos compañeros de piso discutiendo en el salón.
- TU PAPEL:

Te molesta que tu compañero siempre te robe la comida del frigorífico a escondidas, no puedes gastar tanto dinero como para pagarle a él la comida.

Tampoco entiendes por qué siempre se encierra en su cuarto y nunca se socializa.

Te vas a marchar del piso si la situación no cambia.

*Molestar: to bother*

*A escondidas: in hiding*

*Robar: to steal*

*Encerrarse: shut yourself in*

*Cuarto: room*

*Marcharse: to leave*

*Piso: apartment*

(ESTUDIANTE B)

**A continuación se presenta una situación que tendrás que simular con tu compañero. Tienes 5 minutos para prepararte tu parte (puedes usar notas para preparártelo; no puedes usarlas para representarlo). Cada uno hablará entre 1 y 2 minutos. Podéis interactuar.**

**Antes de empezar, podéis acordar cómo comenzar a hablar: cómo os encontráis (sentados, de pie, etc.), quién empieza, etc.**

- SITUACIÓN: dos compañeros de piso discutiendo en el salón.
- TU PAPEL:

Te molesta mucho que haga tanto ruido por las noches, ya que siempre hace fiestas en casa y el piso está llenísimo de gente.

Además, crees que está loco porque te acusa de cosas que tú no haces. No tienes casi dinero, pero no eres un ladrón.

No soportas la situación y por eso siempre te encierras en tu cuarto.

*Molestar: bother*

*Acusar: accuse*

*Piso: apartment*

*Ladrón: thief*

*Soportar: to bear*

*Encerrarse: shut yourself in*

*Cuarto: room*



**PRUEBA 2**

(ESTUDIANTE A)

Con tu compañero, debes representar el siguiente diálogo **SOLO CON GESTOS**. No puedes decir ninguna palabra.

Tienes 3 minutos para leerlo. Tu parte es la que está en **negrita**: PEPA.

**PEPA: Ayer estuve con Rebeca, de mi ex-equipo de fútbol.**

LOLI: ¿Qué Rebeca? No me acuerdo de quién es.

**PEPA: La que estaba liada con el entrenador.**

LOLI: ¡Ah, sí, claro! ¿Y qué tal? Porque he odio que el equipo está sin dinero, que no tiene dinero ni para comprar camisetas nuevas.

**PEPA: Pues eso es más o menos lo que pasa. El administrador está robando todo lo que puede y más. Menos mal que en todos los partidos hay muchísima gente.**

LOLI: Pues ¡qué pena! ¿Y qué le pasa al presidente? ¿Se ha vuelto loco? Recuerdo que era un tacaño, no puede ser que lo esté permitiendo....

**PEPA: Calla, calla...el presidente no tiene nada de dinero. Está enfadadísimo. Se ha quedado "así" de delgado por culpa del disgusto.**

LOLI: ¿En serio? No me lo puedo creer... ¿Y qué va a hacer Rebeca? ¿Se va a marchar del equipo?

**PEPA: Dice que se lo está pensando y pensando; pero ya sabes...**

LOLI: Sí, mucho bla-bla-bla, mucho bla-bla-bla pero luego seguro que se queda.

Más o menos: *more or less*

Menos mal: *luckily*

Partido: *game*

¡Qué pena!: *What a pity!*

Ser un tacaño: *to be stingy*

Estar liados: *to have an affair*

Disgusto: *annoyance*

"así" de delgado: *very thin*

¿En serio?: *Really?*

Marcharse: *to leave*

Quedarse: *to stay*

(ESTUDIANTE B)

Con tu compañero, debes representar el siguiente diálogo SOLO CON GESTOS. No puedes decir ninguna palabra.

Tienes 3 minutos para leerlo. Tu parte es la que está en negrita: LOLI.

PEPA: Ayer estuve con Rebeca, de mi ex-equipo de fútbol.

**LOLI: ¿Qué Rebeca? No me acuerdo de quién es.**

PEPA: La que estaba liada con el entrenador.

**LOLI: ¡Ah, sí, claro! ¿Y qué tal? Porque he odio que el equipo está sin dinero, que no tiene dinero ni para comprar camisetas nuevas.**

PEPA: Pues eso es más o menos lo que pasa. El administrador está robando todo lo que puede y más. Menos mal que en todos los partidos hay muchísima gente.

**LOLI: Pues ¡qué pena! ¿Y qué le pasa al presidente? ¿Se ha vuelto loco? Recuerdo que era un tacaño, no puede ser que lo esté permitiendo....**

PEPA: Calla, calla...el presidente no tiene nada de dinero. Está enfadadísimo. Se ha quedado "así" de delgado por culpa del disgusto.

**LOLI: ¿En serio? No me lo puedo creer... ¿Y qué va a hacer Rebeca? ¿Se va a marchar del equipo?**

PEPA: Dice que se lo está pensando y pensando; pero ya sabes...

**LOLI: Sí, mucho bla-bla-bla, mucho bla-bla-bla pero luego seguro que se queda.**

Más o menos: *more or less*

Menos mal: *luckily*

Partido: *game*

¡Qué pena!: *What a pity!*

Ser un tacaño: *to be stingy*

Estar liados: *to have an affair*

Disgusto: *annoyance*

"así" de delgado: *very thin*

¿En serio?: *Really?*

Marcharse: *to leave*

Quedarse: *to stay*



**PRUEBA 4**

**A continuación vas a ver un vídeo donde una persona realiza un gesto por secuencia. Cada secuencia se ve dos veces seguidas. Identifica el significado del gesto que veas. Tienes que seleccionar la opción *a*, *b*, *c* o *d*.**

## SECUENCIA 1

- a. estar loco
- b. pensar
- c. robar
- d. marcharse

## SECUENCIA 2

- a. mucha gente
- b. estar liados (*to have an affair*)
- c. dinero
- d. sal

## SECUENCIA 3

- a. robar
- b. no tener dinero
- c. hablar
- d. vengarse (*take revenge*)

## SECUENCIA 4

- a. más o menos
- b. tener relaciones sexuales
- c. muy delgado
- d. marcharse

## SECUENCIA 5

- a. más o menos
- b. dolor de muñeca (*wrist pain*)
- c. pensar
- d. ser un tacaño (*to be stingy*)

## SECUENCIA 6

- a. ser un tacaño (*to be stingy*)
- b. ser muy fuerte
- c. estar loco
- d. estar liados (*to have an affair*)

## ANEXO VI. MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

### UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

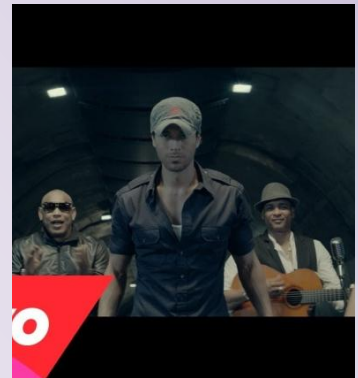


Escucha la canción *Bailando* de Enrique Iglesias y Gente de Zona

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

¿Qué quiere decir con “*Y en silencio tu mirada dice mil palabras*”?

Otra frase de la canción es esta: *Qué ironía del destino no poder tocarte, abrazarte, sentir la magia de tu olor;*



¿Qué te sugiere el título “Una imagen vale más que mil palabras”?

¿Cómo crees que es de importante la mirada en una conversación?

¿Se te ocurren otros elementos, además de las palabras, que sean importantes para entender una conversación?



2. En el texto aparecen las siguientes expresiones coloquiales. ¿Podrías unir las con expresiones sinónimas?

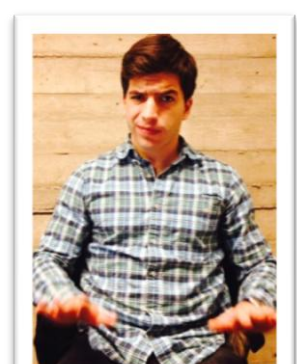
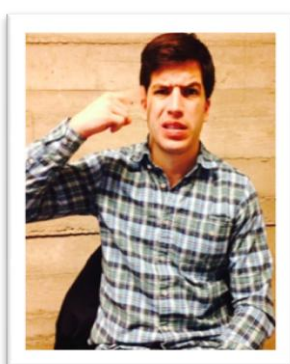
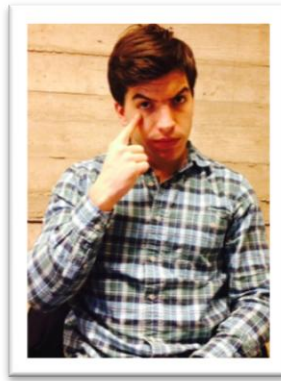
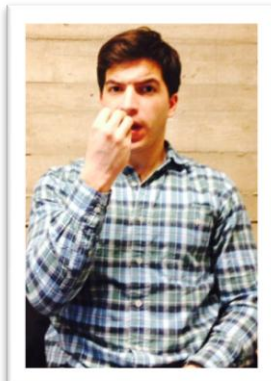
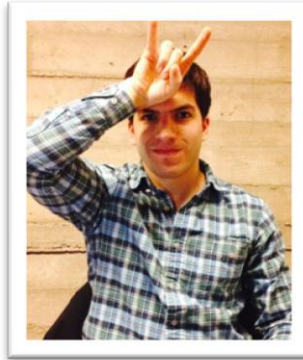
A. PARTIRSE	B. ESTAR COMO UNA CABRA	C. PASTA	
D. ESTAR A DOS VELAS	E. ESTAR LÍADO(S)	F. COMO UN PALILLO	
G. PETADO	H. COBRAR	I. CARA DURA	J. CORNUDO

1. Sinvergüenza, un aprovechado.
2. Lleno (de gente)
3. Dinero
4. Tener muy poco dinero
5. Muy delgado
6. Reírse muchísimo
7. Estar loco
8. Tener una relación (sexual/sentimental)
9. Recibir una paliza, golpes.
10. Persona que le han sido infiel

● Para comprobar que has entendido el significado de todas las expresiones, rellena los siguientes huecos con las apropiadas:

- El otro día le llamaron la atención a Pedro en la biblioteca porque \_\_\_\_\_ con un vídeo de bromas y molestaba a los demás que querían estudiar.
- Juan es un \_\_\_\_\_, está todo el día de fiesta y no estudia nada, pero luego siempre copia en los exámenes y saca notazas.
- Como sigas insultándome, vas a \_\_\_\_\_.
- Ayer me enteré de que Cristina y Fernando \_\_\_\_\_, les vi besarse en una fiesta.
- María, después de estar un mes enferma se ha quedado \_\_\_\_\_, se ha tenido que comprar ropa nueva.
- Ayer fuimos a estudiar a la biblioteca pero como estaba \_\_\_\_\_, nos tuvimos que volver a casa. No había ni un sitio libre.
- Últimamente \_\_\_\_\_, no tengo ni para pipas. Tengo que encontrar un trabajo ya.
- Lola tiene mucha \_\_\_\_\_, cada día llega con un coche nuevo.
- Martín \_\_\_\_\_, ha dejado su trabajo y se ha ido a dar la vuelta al mundo.
- Ser un \_\_\_\_\_ es la mayor humillación que puede causarte tu pareja.

3. En español, las expresiones que hemos aprendido en las actividades anteriores tienen un equivalente gestual. ¿A qué gesto de los siguientes crees que corresponde? Los restantes son gestos que corresponden a otras palabras del texto, ¿adivinas cuáles?





(CLASE 2)

4. **Vamos a recordar lo que aprendimos en la clase anterior. Une los elementos de la primera columna con los de la segunda. ¿Recuerdas su gesto?**

Cornudo  
 Caradura  
 Partirse  
 Estar como una cabra  
 Pasta  
 Estar liados  
 Petado  
 Cobrar  
 Como un palillo  
 Estar a dos velas

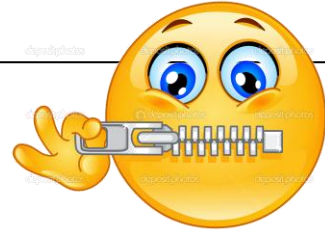
Sinvergüenza, un aprovechado.  
 Lleno (de gente)  
 Dinero  
 Tener muy poco dinero  
 Muy delgado  
 Reírse muchísimo  
 Estar loco  
 Tener algo (una relación sexual/sentimental)  
 Recibir una paliza, golpes.  
 Persona que le han sido infiel



¿Qué otras expresiones del texto de *Whatsapp* tenían gestos?

5. **Seguramente hayas aprendido algún gesto nuevo que no existe en inglés. Vamos a ordenarlos:**

IGUALES QUE EN INGLÉS PARA LA MISMA EXPRESIÓN	NUEVOS PARA TI, PERO EN INGLÉS TENÉIS OTRO GESTO PARA LA MISMA EXPRESIÓN.	NUEVOS PARA TI, EN INGLÉS ESA EXPRESIÓN NO TIENE GESTO.



6. Intenta adivinar las partes de la historia que faltan. Pero, ¡cuidado!, solo podrás utilizar gestos para rellenarlas.  
¿Qué le pasa a Carlos?

Carlos llevaba un tiempo sospechando que era \_\_\_\_\_, porque su novia no le hacía mucho caso y siempre le ponía excusas para verse. A veces le decía que no podía salir porque \_\_\_\_\_ y no quería gastar \_\_\_\_\_; otras porque tenía mucho trabajo; otras porque estaba enferma; otras porque había quedado con sus amigas y así cada día. Sus amigos le decían que estaba \_\_\_\_\_, que María estaba enamoradísima de él y era imposible que \_\_\_\_\_ con otro. Pero Carlos no les hacía caso, él seguía sospechando y quería demostrarlo.

Todos los días la seguía al trabajo, la vigilaba cuando iba a \_\_\_\_\_ fuera con amigas. Si el restaurante estaba \_\_\_\_\_, se sentaba lejos de ella y se tapaba con un periódico; si no, la vigilaba desde fuera. Se había vuelto completamente \_\_\_\_\_. Esta rutina le estaba pasando factura. No \_\_\_\_\_, ni siquiera un sándwich de vez en cuando. Se quedó \_\_\_\_\_, estaba irreconocible.

Como no conseguía averiguar nada, decidió contratar a un detective. En él se gastó muchísimo \_\_\_\_\_. Tanto que se quedó \_\_\_\_\_, ya no tenía \_\_\_\_\_ ni para pipas. El detective tampoco consiguió demostrar que María \_\_\_\_\_ con otro, así que Carlos lo despidió y siguió investigando por sí mismo...



¿Qué creéis vosotros? ¿Carlos estaba como una cabra? ¿O tenía motivos verdaderos para pensar que María estaba liada con otro?

¿Creéis que estar a dos velas es una excusa para no salir con tu novio o novia?

7. ¿Os acordáis de Íñigo y Fran? Por parejas, deberéis representar la conversación de *WhatsApp* que leímos en la primera clase. Pero ¡ajo!, solo podéis usar gestos.



8. Ahora que ya domináis el *WhatsApp*, ¿seríais capaces de crear vosotros una conversación?

Imaginad que sois Carlos, el novio de paranoico del ejercicio 3, y estáis hablando con su novia: ¡por fin se ha atrevido a decirle que sospecha que le pone los cuernos!

Por parejas, uno escribirá como Carlos y otro como María. Cada uno tendrá, más o menos, 6 intervenciones. Y, al menos, 3 gestos en cada personaje.



Después, proyectaréis la conversación en la pantalla mientras que la representaréis gestualmente para vuestros compañeros.

¡Adelante!

## LA COSA VA DE DISTANCIAS...

9. Acabáis de doblar conversaciones entre dos personas, se supone, españolas. Vamos a reflexionar sobre ello. ¿Qué distancia habéis tenido entre vosotros? ¿Es la distancia normal que tendríais con un amigo? ¿Creéis que si la conversación hubiera sido entre dos españoles, la distancia hubiera cambiado?

El siguiente vídeo recoge una broma que dos jóvenes realizaron a personas por la calle.

<http://www.youtube.com/watch?v=azvG33LBUfw>

¿En qué consiste? ¿Cómo se siente la gente? ¿Cómo reacciona?



(CLASE 3)

10. En el vídeo se exagera la proximidad con la que hablan, pero, por lo general, en las culturas hispanohablantes nos acercamos bastante a nuestro interlocutor, incluso podemos tocar algunas partes de su cuerpo como el brazo.

Jennifer, una estudiante estadounidense de español, nos cuenta su experiencia:



*Llevo un mes viviendo con una española y todavía no me he acostumbrado a que me toque el brazo o la mano cuando me cuenta cosas en el sofá. Además, se acerca demasiado al hablar, yo prefiero mantener un poco más de distancia, siento que invade mi espacio personal. La verdad es que no sé cómo decírselo porque tengo miedo a que se lo tome mal y se enfade conmigo.*

¿Qué le pasa? ¿Te has sentido alguna vez así? ¿Cómo solucionarías su problema? ¿Habrías con tu compañera o intentarías acostumbrarte? Si eligieras hablar con ella, ¿qué le dirías?

**11. Pero no solo Jennifer parece ser la que a veces se siente incómoda... Vamos a ver la versión de Laura, su compañera de piso española.**

*Llevo un mes viviendo en Estados Unidos con una americana y, aunque es muy maja, a veces no la entiendo. No sé por qué siempre se aleja de mí cuando estamos en el sofá hablando, a veces creo que le molesta cómo huelo... me hace sentir muy incómoda.*



Pero eso no es todo... Laura tampoco entiende a sus compañeros de clase en la universidad.

*Todavía no entiendo cómo pueden ser tan maleducados mis compañeros de clase. Se sientan con las piernas abiertas y como si estuvieran en el sofá de clase. No les importa estirarse totalmente y a veces ¡incluso se descalzan! ¡Ah! Y eso no es lo peor... ¡hasta comen en clase! Me parece muy mal...no sé cómo el profesor lo tolera...*

¿Qué le pasa a Laura? ¿Te habías puesto en el lugar del español alguna vez?  
 ¿Eras consciente de la imagen que se trasmite a los españoles con algunas posturas que para ti son normales?

**12. ¿Se te ocurre algún otro tipo de malentendido parecido entre españoles y estadounidenses?**

A Jennifer sí... Esto fue lo último que pensó sobre Laura:

*Al principio Laura era tímida y no hablaba mucho, pero ahora... ¡no calla! No me deja casi hablar o terminar las frases, ¡siempre me interrumpe!*

### 13. Vamos a ayudar a Jennifer a entender a su compañera...

#### ¿Sabes quiénes son Alaska y Mario?

Alaska es la cantante de *Fangoria*, un conocido grupo de música español. Mario es su marido y manager, así como el cantante del grupo *Las Nancys Rubias*. Ambos son dos grandes personajes de la farándula española.



Mario está organizando el 50 cumpleaños de su mujer. A continuación, vas a ver un vídeo donde habla con su amigo Jorge Calvo para que le ayude:

- ¿Cómo se establecen los turnos de palabra? ¿Esperan a hablar cuando el otro ha acabado o se superponen?
- ¿Cuándo uno repite las palabras que ha dicho el otro?
- ¿Qué hace Jorge para seguir el discurso de Mario? (*movimientos de cabeza asintiendo, sí, "ajá"*)
- ¿Cómo recupera Mario el turno?

#### ● ¿Qué diferencias encuentras con tu lengua?

- ¿La superposición, habitual en el español, sería de mala educación?
- ¿Se muestra de alguna manera que se está siguiendo el discurso del otro?

Las interrupciones y superposiciones deben ser equilibradas. No está bien interrumpir constantemente al interlocutor sin dejare exponer su discurso. Debe haber un equilibrio entre todos los interlocutores.

#### ● Aquí tienes un vídeo con un claro desequilibrio:

<http://www.youtube.com/watch?v=-O7recrNGCU> (0:10-1// 4:59-5:26)

El entrevistador interrumpe constantemente a los entrevistados pero, ¿por qué choca especialmente este desequilibrio?



## 14. ¿Y si te invitaran al cumpleaños de Alaska?



### ● Primero tienes que elegir el regalo...

En parejas, tenéis que poneros de acuerdo eligiendo uno de estos regalos, argumentando por qué creéis que es el mejor.



Una cabra con aparato



Un coche transparente



Un váter con pecera



Unas gafas anti paparazzi



Un paraguas de cuerpo entero



Unos tacones con paraguas incorporado

Cada miembro de la pareja tiene 5 puntos. Cuando un miembro de la pareja nombre el regalo que está defendiendo, el otro deberá interrumpirle inmediatamente argumentando en contra y justificando su elección. En el caso de que no lo haga, perderá un punto. Cuando un miembro pierda todos los puntos, el otro habrá ganado.

Cuando recibimos un regalo, lo normal es abrirlo en el momento y agradecer el detalle. La persona que ha hecho el regalo suele expresar que se alegra de que le guste.

### ● ¿A qué hora llego?

En España, cuando nos invitan amigos a comer, a cenar, a una fiesta, etc. en casa, lo normal es llegar unos 5/10 minutos tarde de la hora acordada.

¿Cómo es en tu país? ¿Para ti llegar 5 o 10 minutos después de la hora acordada es llegar tarde? En la siguiente página, Michelle, una alumna de español, nos cuenta su experiencia:

*El otro día, invite a mis amigos españoles a cenar. Les dije que la cena era a las 9. Estuve toda la tarde cocinando el plato típico de mi país, empecé a las 6 para tenerlo todo listo para la hora acordada. Cuando dieron las 9, mis amigos no habían llegado. A los 10 minutos empecé a preocuparme y pensé que les había pasado algo. De repente, a las 9.20, sonó el timbre. Llegaron tan contentos, como si no llegaran tarde. La cena fue un desastre, la comida se había quedado fría y yo estaba muy enfadada.*



¿Qué le ha pasado a Michelle? ¿Crees que sus amigos fueron muy impuntuales?

¿Cómo habrías solucionado el malentendido para que la cena no hubiera sido un desastre?

¿A qué hora era la cena? ¿Es es el horario habitual en tu país?

¿Qué diferencias encuentras entre los horarios españoles y los de tu país?

**15. Con lo que hemos visto hasta ahora, ya conocéis mejor algunas diferencias entre españoles y estadounidenses... ¿seríais capaces de redactar un MANUAL DE SUPERVIVENCIA CULTURAL EN ESPAÑA para vuestros compatriotas viajeros?**

Además, de lo visto en clase, ¿se os ocurre algo más que incluir en el manual?





(CLASE 4)

1. Seguramente que en el “MANUAL DE SUPERVIVENCIA” se os ha ocurrido incluir cómo se saludan o se despiden los españoles. ¿Crees que hay alguna diferencia entre hombres y mujeres? Vamos a ver este vídeo para comprobarlo:



<https://www.youtube.com/watch?v=l0si8sidcVI> (0-0:23 y 8:40-8:53)

¿Qué diferencias has encontrado?  
 ¿Harías lo mismo en Estados Unidos?  
 ¿Cómo te sentirías si un español te saludara o se despidiera así?, ¿y una española?

2. En las culturas de los hispanohablantes, las distancias cortas también se aprecian en los saludos y despedidas. En el siguiente video, una monologuista habla de los saludos en Venezuela.



<http://www.youtube.com/watch?v=ZHStP6YLeow> (2:25-5:20)

- ¿Por qué habla de enfermedades?
- ¿Cómo es el abrazo al que ella llama “oso”?
- ¿Y el beso “de la intención”?

En España, en vez de un beso como en Venezuela, lo normal son los dos besos. De hecho, lo más común es que sean dos besos como el que la monologuista llama “de la intención”. Es decir, juntando la cara sin que se llegue a producir un contacto entre la cara y el labio.



3. En el siguiente video hablan sobre saludos en diferentes culturas. Contesta a las siguientes preguntas después de verlo:

<http://www.youtube.com/watch?v=w8vkEGqLkr0>

- ¿Cómo se saluda normalmente en China?
- ¿Qué cultura toca la pierna para saludar?
- ¿Cuántos besos se dan los árabes?
- ¿Qué diferencias entre hombres y mujeres se aprecian en los saludos de cada cultura?
- ¿Qué otros saludos conoces en otras culturas?

A diferencia de los árabes, no es común que dos españoles hombres se den **dos besos** y sí lo es que un hombre y una mujer lo hagan. Sin embargo, los dos besos no son apropiados en todos los contextos: en situaciones muy formales, es preferible un **apretón de manos**.

Además del apretón de manos y los dos besos, ¿cuáles de los siguientes saludos crees que se dan en España? ¿En qué contextos?

Dar tres besos	Llorar	Coger de la mano
Tocar el hombro	Levantar la barbilla	Guiñar un ojo
Abrazar	Chasquear los dedos	Sacar la lengua
Dar una palmada en la espalda	Inclinarse haciendo un reverencia	Aplaudir
Abrazar dando palmadas en la espalda	Dar un beso en la boca	Levantar el brazo con la palma de la mano abierta

4. Efectivamente, la forma de saludar y despedirse está restringida en muchos momentos por el contexto situacional y por las personas con quien estamos interactuando. El siguiente video recoge bromas de “despedidas incómodas”:

<http://www.youtube.com/watch?v=UHufV4nqEGl>

¿Qué es lo que pasa? ¿Por qué hay confusión?

¿Crees que para despedirse de un desconocido lo más conveniente es dar un abrazo?



5. **¿Cómo saludarías y te despedirías con las siguientes personas?**  
**¿Cómo crees que lo haría un español?**



- a. Con tu compañero de piso
- b. Con tu profesor en la universidad
- c. Con tu casero
- d. Con tu jefe
- e. Con alguien que te ha realizado una entrevista de trabajo
- f. Con tu mejor amigo
- g. Con tu novio/novia
- h. Con tu familia de acogida
- i. Con un desconocido que te pide ayuda por la calle
- j. Con el médico
- k. Con un dependiente de una tienda

6. **Ahora que ya eres un experto en saludar y despedirte “a lo español”, ¿cómo resolverías los siguientes malentendidos culturales?**

*Henry acaba de llegar a Madrid para estudiar español. La familia española con la que vive está compuesta por el padre, la madre, una hija de 20 años y un hijo de 15. Cuando fueron a buscarle al aeropuerto la madre y la hija, le saludaron dándole dos besos en las mejillas. Él pensó que era lo normal y, como quiere adaptarse a la cultura española, decidió seguir el ejemplo. Así, cuando llegó a casa y vio al hijo de 15 años, fue directamente a darle dos besos. Este se quedó extrañado, hizo hasta amago de apartarse. Desde entonces cree que no le cae muy bien.*

*Carmen acaba de llegar a Providence para estudiar un año en la universidad. Hoy ha conocido a sus compañeros de piso, dos chicos americanos con quienes contactó por internet. Cuando la han recibido, lo primero que han hecho es darle un fuerte abrazo. Ella no lo esperaba para nada y se ha sentido intimidada. No entiende cómo le han saludado así si apenas se acaban de conocer, ella solo da abrazos a su familia y amigos más cercanos. Además, en España le avisaron que los americanos necesitaban más espacio personal que los españoles y que no tenían tanto contacto físico.*

(CLASE 5)

7. Vamos a ver el siguiente vídeo. ¿Qué gestos encuentras? ¿Hay alguno nuevo que no conocías? ¿Por qué crees que acaba con la frase “hablando se entiende la gente”?

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



8. Probablemente, los gestos del vídeo anterior te han resultado familiares. A continuación, vas a ver dos secuencias de una pareja hablando. ¿Qué significan los gestos?

### SECUENCIA 1

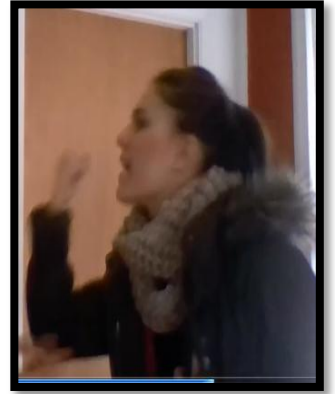
Sofía y Emilio van a salir a comer, pero...

Vuelve a ver la secuencia con su nuevo final, ¿qué le pasa a Emilio?



### SECUENCIA 2

La pareja está estudiando para un examen, pero ninguno de los dos cree que lo va a aprobar. A Sofía se le ha ocurrido un plan...



**9. Relaciona las expresiones con sus sinónimos. ¿Te atreves a crear una frase con cada una?**

¿Lo pillas?  
 Agarrado  
 Ahí-ahí  
 Estar mal (de la cabeza)  
 Mangar  
 Estar pirado  
 Pirarse  
 ¡Por estas!  
 Estas "hasta aquí"  
 Darle vueltas a algo  
 Crujir las tripas

¿Lo entiendes?  
 Estar como una cabra  
 Pensar en algo  
 Estar loco  
 Marcharse  
 Estar harto  
 Tener hambre  
 Más o menos  
 Tacaño  
 Te lo juro  
 Robar



**10. ¿Podrías resumir el argumento de las dos secuencias que hemos visto? Debéis utilizar las expresiones nuevas que habéis aprendido.**

**11. Ahora, el argumento lo decidís vosotros... ¿de qué hablan Emilio y Sofía?**



Vais a ver una secuencia donde Emilio llega a casa de trabajar muy preocupado. ¡Lleva una semana sin poder comer porque le desaparece todos los días la comida que guarda en la nevera común de la oficina!

Deberéis doblar la conversación dejándoos llevar por vuestra intuición. Para ello, deberéis prestar especial atención a los gestos que observéis.

Para ayudaros, podéis seguir (si queréis) el siguiente orden:

- Emilio y Sofía se saludan
- Emilio le cuenta su preocupación
- Sofía busca soluciones
- Emilio le explica por qué no puede hacer lo que Sofía le propone

¿Quién será el ladrón? ¡Adelante, guionistas y actores de doblaje!



(CLASE 6)

**12. Vamos a repasar de qué nos acordamos... ¡con un TABÚ!**

Pero ¡joj!, este no es un tabú cualquiera. Las respuestas solo pueden ser gestos.



**13. Como resolvisteis tan bien el caso del “Robo de la comida de Emilio” en la clase anterior, la comunidad vuelve a necesitaros. Ya sois unos detectives profesionales.**

**Pero esta vez no se trata de un robo, sino de algo mucho peor... ¡un asesinato!**

Se ha producido un asesinato: Pedro García ha muerto. Junto al cuerpo han aparecido una rosa y un reloj parado. Todos los vecinos de su comunidad son sospechosos.

En grupos de tres, deberéis:

- ✓ reconstruir el edificio y poner cara a cada vecino
- ✓ responder a las siguientes preguntas:
  - ¿qué secreto creéis que tiene Mónica?
  - ¿qué motivos tiene cada vecino para haber matado a Pedro?
  - ¿por qué ha aparecido junto al cuerpo una rosa y un reloj parado?

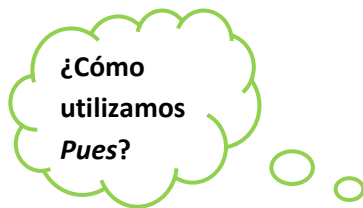
Y, por supuesto:

- ¿quién es el culpable? Deberéis llegar a una respuesta consensuada y argumentada.

**En la página siguiente encontraréis recursos verbales para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.**

**¿Se te ocurre algún recurso no verbal?**

## ● PARA EXPRESAR OPINIÓN



- ✓ **Creo/ Me parece/ Pienso/ Opino/Supongo/Considero + que + vb en \_\_\_\_\_**

*Me parece que el asesino \_\_\_\_\_ (tener) un móvil de dinero*

- ✓ **No creo/ No me parece/ No pienso/ No opino/ No considero + que + vb en \_\_\_\_\_**

○ *Pues yo no creo que el móvil \_\_\_\_\_ (ser) el dinero, sino el amor.*

- ✓ **Para + nombre/mí/ti/él/nosotros/vosotros/ellos...**

*Para mí, se trata de un suicidio.*

De los siguientes, ¿cuáles no es sinónimo de "PARA TI"?

SEGÚN TÚ	POR TI
COMO DICES TÚ	A TU JUICIO
BAJO TU PUNTO DE VISTA	EN TU OPINIÓN

¿Utilizaríais todos en las mismas situaciones? ¿Cuáles son más formales?

## ● PARA EXPRESAR ACUERDO Y DESACUERDO

Coloca las siguientes expresiones en la columna correspondiente:

Pero, ¿qué dices?	No estoy de acuerdo con...	Para nada	
Eso no se puede negar	Eso no tiene ningún sentido	Exacto	Porque tú lo digas
No hay duda de que...	Desde luego	Tienes toda la razón	Por supuesto que sí
Tienes razón	No creo	¡Venga ya!	Lo veo igual que tú

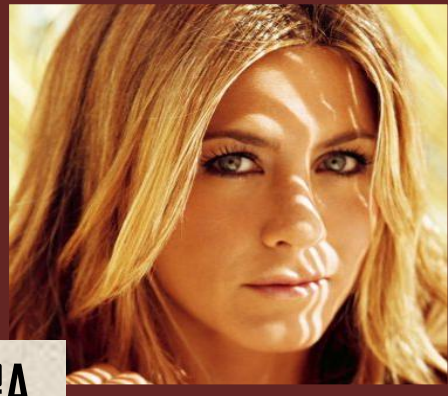
### PARA EXPRESAR ACUERDO



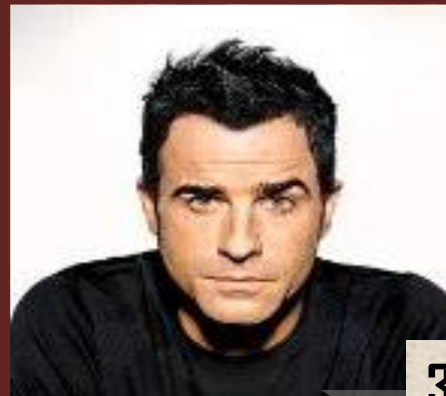
### PARA EXPRESAR DESACUERDO







3ºA



3ºB



2ºA



2ºB



1ºA



1ºB



## 14. Ya has hecho de doblador, detective, mimo... ahora te toca... ¡actor!

El caso de esta comunidad de vecinos se ha hecho tan famoso que un conocido director español ha decidido llevarlo a la gran pantalla. Los castings para elegir a los actores requieren una representación de una de las escenas previas al asesinato.

Representa con tu compañero una de las siguientes escenas y **¡no olvides utilizar los gestos que has aprendido!**



### ESCENA 1

Personajes: Silvia y Pedro

Situación: ambos están discutiendo porque Pedro es un caradura y un agarrado que no le pasa la pensión a Silvia, y esta está a dos velas y no puede mantener a los hijos de ambos. Silvia lo amenaza con denunciarle y llevarle a juicio pero Pedro se niega a pagar. Además, Silvia no puede perdonarle que le pusiera los cuernos en el pasado.



### ESCENA 2

Personajes: Juan y Pedro

Situación: ambos están discutiendo porque Pedro acusa a Juan de robar dinero de la caja de bar. Juan lo niega todo pero Pedro le amenaza con despedirle por ladrón y caradura. Además, Pedro está celoso porque Juan es el nuevo novio de Silvia. Juan cree que Pedro está pirado por acusarle de robar el dinero.

**ESCENA 3**

Personajes: Ana y Pedro

Situación: ambos están discutiendo porque Ana cree que Pedro tiene una nueva amante. Está segura de que Pedro le está poniendo los cuernos pero Pedro lo niega todo. Además, Ana cree que Pedro sigue enamorado de Silvia. Pedro, por su parte, piensa que Ana es una caradura porque solo lo quiere por su dinero.

**ESCENA 4**

Personajes: Silvia, Ana y Pedro

Situación: Silvia llega a casa de trabajar y se encuentra a Ana y a Pedro besándose. Es el momento cuando se entera de que Pedro le pone los cuernos. Silvia no se lo puede creer y solo puede llorar, no se cree que Ana le haya robado a su marido. Ana cree que Pedro es un caradura y un mentiroso porque le ha mentido: le había dicho que ya no estaba con Silvia. Pedro intenta buscar excusas para las dos.

**ESCENA 5**

Personajes: Silvia y Pedro

Situación: es el momento cuando Pedro y Silvia deciden divorciarse. Silvia sabe que le ha puesto los cuernos con Ana y ya no aguanta más. Pedro le dice que está pirada, que él no le ha puesto los cuernos, pero ella sigue acusándolo y diciéndole que es un caradura. Pedro le dice que ella solo está con él por el dinero, porque sin él estaría a dos velas.

(CLASE 7)

### 1. Lee el siguiente fragmento del blog "Hoy estoy sembrada":

<http://hoyestoysembrada.wordpress.com/2013/03/26/conversaciones-de-ascensor/>

A todos nos ha pasado. Entrás en el ascensor y cuando le vas a dar al botón.. ¡¡sorpresa!! abre la puerta del portal el vecino del octavo y viene corriendo para que no te vayas... ¡¡Ya no tienes escapatoria!! No te da tiempo a disimular y decir que prefieres ir por las escaleras para la operación bikini. En nuestra mente ponemos los ojos en blanco ¡Qué manía tiene la gente con querer subir acompañados! Entonces da comienzo la típica conversación de ascensor: "– *Hola vecino, vaya día hace, ¿verdad?* – *Sí un día malísimo, a ver si llega el verano.* – *¿Que vienes de currar?* – *Sí, mira que horas.*"



¿Cuál es la típica conversación de ascensor en España? ¿Sucedo lo mismo en tu país?

### 2. ¿Por qué crees que tenemos necesidad de hablar en los ascensores? Mira este vídeo paródico de José Mota al respecto:

<https://goo.gl/kgAkch>



- ¿En qué consiste la parodia?
- ¿Qué es el "sí de aprobación" al que hace referencia?
- En el vídeo hay algo que no corresponde exactamente a un elemento cultural español, ¿puedes adivinar cuál?

### 3. ¡Vamos a reflexionar!

- ¿En tu cultura qué valor tiene el silencio?
- Imagínate que estás pidiendo matrimonio a tu pareja, y esta se queda callada, te responde con silencio ¿qué pensarías?

En todas las culturas no significa lo mismo... adivina, ¿qué significa en Japón? ¿Y en Nigeria?



- ¿Qué otras situaciones de “silencios incómodos” se te ocurren?
- ¿Cómo te sientes ante un silencio prolongado en la conversación?
- ¿Cómo evitas los “silencios incómodos”?

En español hay expresiones como “No hablemos todos a la vez” o “Qué callados nos hemos quedado todos” que se dicen en los silencios incómodos. También suelen aparecer toses fingidas, carraspeos o risitas.  
 ¿Qué sucede en tu lengua?

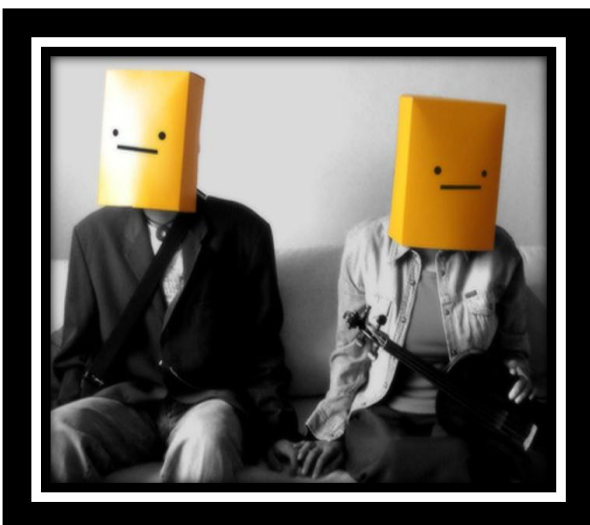
**4. A continuación, tienes una escena de silencio incómodo de la famosa película *Pull Fiction*, ¿podrías parodiarla como hace José Mota con el ascensor?**

<http://www.youtube.com/watch?v=qwLIPD>



**5. Recuerda qué respuestas habéis dado para la pregunta “¿Qué otras situaciones de “silencios incómodos” se te ocurren?”.**

**Elegid una de esas situaciones y representarla siguiendo el siguiente guión:**



1º se produce la situación incómoda por el silencio

2º se utilizan las estrategias en español para contrarrestarlo:

- Expresiones
- Temas recurrentes
- Toses, carraspeos o risitas

3º se retoma la conversación gracias a las estrategias empleadas.



(CLASE 8)

6. Vamos a recordar lo que hemos ido aprendiendo. Unid la expresión con el gesto. ¿Recordáis lo que significa cada expresión?

Caradura

¿Lo pillas?

Robar

Ten cuidado

Por estas

Pasta

Cornudo

Estar a dos velas

Petado

Agarrado

Estar liados

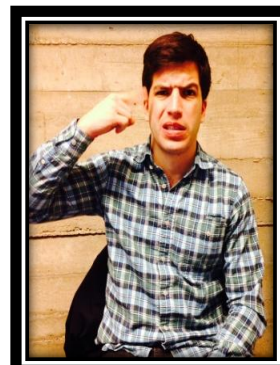
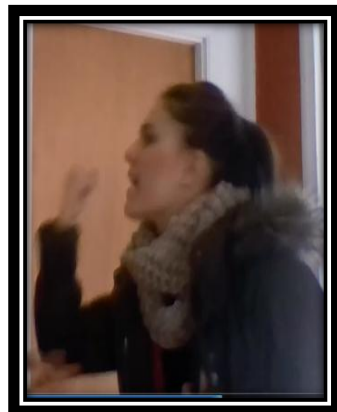
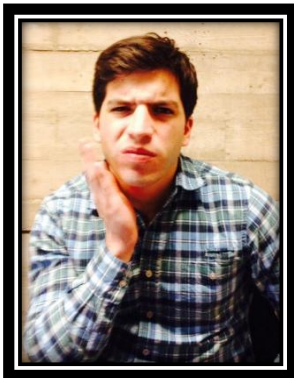
Pirarse

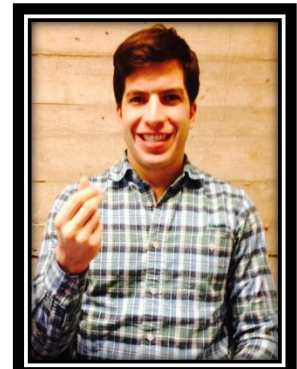
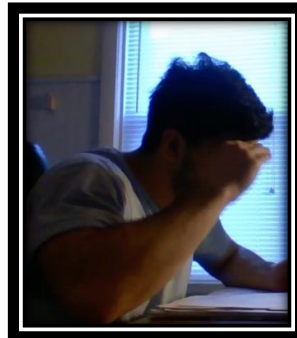
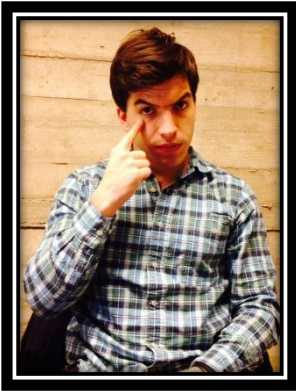
Estar "hasta aquí"

Dar(le) vueltas

Como una cabra

Como un palillo





- 
- ¿Te acuerdas de otros gestos y expresiones que hemos visto en clase?  
¡Apúntalos!

- De los gestos y expresiones anteriores, ¿hay alguno que te haya costado más aprender? ¿Por qué? Apúntalos a continuación con tu compañero (¡también puedes dibujarlos!) ¿Tienes algún consejo para las dificultades de tu compañero?

Expresiones:

Por ejemplo: *Estar a dos velas* → *no tener casi dinero*

---

---

---

---

---

---

---

---

Gestos:

Por ejemplo: *Petado (lleno)* → *flexionar el brazo 90° con la palma hacia ti y juntar, apuntando hacia arriba, el pulgar con el resto de los dedos. Esto se hace rápido y varias veces.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





7. **¿Sabes qué es un traductor o intérprete? Vamos a ver el siguiente vídeo para conocer a uno a domicilio.**

<https://www.youtube.com/watch?v=Te5ZRE713Zc>



- **¿Qué situaciones interpreta el experto?**

Vocabulario útil para el vídeo:

- ✓ Disimular
- ✓ Fregadera
- ✓ (Dejar de) dar la brasa
- ✓ Que sea lo que Dios quiera
- ✓ Plasta
- ✓ Fontanero

- **¡Ahora es vuestro turno!**

En grupos de tres, vais a crear una escena como las que hemos visto en el vídeo. Dos estarán hablando, discutiendo o quejándose y el otro será el traductor personal.

En vuestra conversación, tienen que aparecer 6 gestos de los que hemos trabajado en clase, los cuales tendrá que traducir el traductor. Pero también podrá traducir toda otra información que creáis conveniente (por ejemplo: sonidos, gestos faciales, etc.).

Esos 6 gestos serán de los que habéis apuntado en la página anterior (dos de cada persona).

¡A por ello!



8. **Vamos a ver el siguiente vídeo, ¿qué problema crees que tiene el protagonista?**

- a. Su pareja le ha puesto los cuernos
- b. No tiene dinero para comer fuera
- c. No tiene dinero porque le han robado.

- Ahora, vosotros vais a hacer lo mismo para vuestros compañeros. Por parejas, vais a simular que estáis hablando de un problema que uno de los dos miembros tiene. La música estará muy alta, así que vuestros compañeros no podrán escucharos. Por eso, ¡no olvidéis incluir gestos!



Tendréis que dar tres opciones a vuestros compañeros para que escojan una sola. ¡La pareja que más problemas haya acertado será la ganadora!

- Además, podréis incluir expresiones de sorpresa de la conversación:

**A continuación tienes algunas expresiones para expresar sorpresa en la conversación cuando alguien nos cuenta algo:**



**¿Cómo podemos expresar sorpresa además de con palabras?**



(CLASE 9)

**9. Vamos a recapitular todos los gestos que hemos aprendido con Charades.**

La clase se dividirá en dos grupos contrincantes. En cada fase, el grupo tendrá un representante que tendrá que escenificar una frase solo con gestos. Cada frase acertada por cada grupo, será un punto. Si después de acertar la frase de vuestro grupo, el otro grupo no ha adivinado la suya, podéis “robársela” y conseguir dos puntos. El representante será diferente en cada frase.



¡Que gane el mejor!

**10. Sois... ¡ACTORES!**

A continuación tenéis cuatro sketches de los programas *Splunge* y *Vaya Semanita*. Por grupos, deberéis visualizarlos y recrearlos. Cada miembro será uno de los personajes. En la representación, deberéis incluir, al menos, dos gestos por personaje.

*Provocación*



**Argumento:** un hombre ve a otro robar al otro lado de la vía del tren y el ladrón le amenaza de muerte si dice algo. Empiezan a discutir con gestos y al final la mujer del hombre se va con el ladrón.

<https://www.youtube.com/watch?v=w-0aZP2KliY>

*Pago yo*



**Argumento:** dos amigos van andando por la calle y aparece un atracador. Entonces, los amigos se ponen a discutir de a quién debe o no robarle: “los dos quieren ser los que paguen esa vez”. Al final, uno de los amigos le coge el cuchillo al ladrón y le obliga a robarle a él.

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

### *Hipoteca*



**Argumento:** un hombre está en el banco pidiendo una hipoteca. El banquero le sugiere que se líe con la chica que está fuera para que entre los dos (que son “mieuristas”) puedan tener la hipoteca. El hombre se niega y la chica se marcha. Al final, el hombre le dice al banquero que con quien se quiere liar es con él.

<https://www.youtube.com/watch?v=JsUvUexk3cw>

### *Parejas indecisas*



**Argumento:** dos parejas están paseando cuando les atracan. Son personas muy indecisas, por lo que les cuesta pensar qué tienen que entregar al ladrón. El ladrón dispara a uno de ellos. Al resto le cuesta decidir a qué número de emergencias llamar, y el herido tampoco lo tiene claro.

<https://www.youtube.com/watch?v=qCsvrb3OEqw>

### 11. TAREA FINAL 1: Ahora que ya habéis descubierto el mundo de la actuación, ¿os atrevéis a crear y grabar vuestro propio sketch?

Imaginad que os ha contratado la agencia de publicidad GoSpain para crear un vídeo dirigido a estadounidenses que quieren viajar a España.



Los requisitos que GoSpain os pone son los siguientes:

- El vídeo debe empezar con un **malentendido cultural** entre estadounidenses y españoles.
- Debéis presentar una **solución** al malentendido y **estrategias** para que no se vuelva a producir.
- Seguidamente, deben aparecer **consejos** para “sobrevivir” culturalmente en España (podéis incluir gestos, distancias físicas, saludos y despedidas, turnos de palabra, horarios y/o el silencio): tanto para los estadounidenses que van como para los españoles que van a estar con ellos.
- Finalmente, debe aparecer un resumen con los **10 mandamientos** (en imperativo) de supervivencia para los estadounidenses.



¿Os animáis a compartir en youtube vuestro video para que pueda servir a otras personas que quieran visitar España?





**12. TAREA FINAL 2: ¡PARA CASA!** Por último, te toca demostrar en el experto que te has convertido. Alaska y Mario se han ido a comer a casa de un amigo, un famoso cantante español: Bertín Osborne y su mujer Fabiola, que es venezolana. Mirando el vídeo, debes analizarlo teniendo en cuenta todo lo que hemos aprendido en clase. Para ello, debes hablar de:

- Saludos
- Gestos
- Distancia física
- Contacto físico
- Horarios
- Turnos de palabra (solapamientos, recursos)
- El silencio

**Además, debes establecer diferencias entre lo que observas en el video entre hispanohablantes y tu cultura:**

- ¿qué diferencias encuentras entre la manera de actuar y hablar entre los comensales hispanohablantes y cuatro comensales de tu país? ¿en qué actuarían igual? ¿y diferente?
- ¿qué consejos le darías a un amigo que ha sido invitado para comer en casa de un español?

<https://goo.gl/IGzkn> (1:15:00-1:29:16)



### 13. ACTIVIDAD EXTRA: MANGANDO DE LOS MORANCOS.

¿Recordáis la canción *Bailando* de Enrique Iglesias y Gente de Zona? Mirad y escuchad el video de Los Morancos *Mangando*, una adaptación de la anterior.



<https://goo.gl/2UWJdY>



- ¿Qué similitudes y diferencias encontraréis?
- ¿Sobre qué tema cantan Los Morancos? ¿Qué conocéis sobre ello?
- ¿Qué gestos reconocéis? ¿Con qué expresiones aparecen?
- ¿Qué gestos nuevos podéis ver? ¿Con qué expresiones aparecen?

### ¡AHORA VOSOTROS!

¿Os animáis a hacer vuestra propia versión de *Bailando*?

También podéis escoger otras canciones. Además de *Mangando*, podéis tomar como ejemplo otras versiones de Los Morancos, como *La Bicicleta*, *Despacito* o *La Pelotera*.



## AUTOEVALUACIÓN

### 1. Después de lo que hemos aprendido, califica lo “Capaz” que eres en los siguientes aspectos:



Poco capaz



Algo capaz



Bastante capaz



Soy capaz de...			
✓ (1) Saber que hay gestos diferentes en español y en inglés.			
✓ (2) Saber que hay gestos diferentes para la misma expresión entre los diferentes países hispanohablantes.			
✓ (3) Reconocer el significado de gestos en la conversación.			
✓ (4) Utilizar gestos en una conversación en español.			
✓ (5) Utilizar expresiones coloquiales como “estar liados”, “estar a dos velas”, “estar como un cabra”, etc. en la conversación.			
✓ (6) Conocer las diferencias entre las distancias conversacionales de Estados Unidos y España.			
✓ (7) Acercarme más al hablar en una conversación en español.			
✓ (8) No sentirme incómodo si un hispanohablante se acerca al hablar más de lo que estoy acostumbrado.			
✓ (9) No sentirme incómodo si un hispanohablante me toca el brazo al hablarme.			
✓ (10) Conocer diferentes saludos en el mundo.			
✓ (11) Saludar o despedirme en español o con un hispanohablante.			
✓ (12) Usar “dos besos” para saludar o despedirme de un español/a.			
✓ (13) No sentirme incómodo si un hispanohablante me toca el hombro o la espalda para saludarme.			
✓ (14) Saber qué tipo de saludo/despida emplear en España dependiendo del contexto (ej. con pareja/jefe/profesor/amigo).			
✓ (15) Saber que interrumpirse en una conversación informal entre españoles no es de mala educación.			
✓ (16) Conocer recursos para robar los turnos de palabra en una conversación informal en español.			
✓ (17) Interrumpir y robar el turno de palabra en una conversación informal en español.			
✓ (18) Conocer las diferencias entre los horarios españoles y estadounidenses (por ejemplo, para la hora de comer-cenar).			
✓ (19) Conocer qué se considera ser puntual e impuntual en España (ej. cuando nos invitan a cenar a casa de un amigo).			
✓ (20) Saber cuándo se produce un silencio incómodo en español.			
✓ (21) Evitar los silencios incómodos en español con recursos que no sean palabras.			
✓ (22) Evitar los silencios incómodos en español con expresiones verbales.			
✓ (23) Expresar opinión.			
✓ (24) Expresar acuerdo y desacuerdo.			
✓ (25) Expresar sorpresa en la conversación.			
✓ (26) No prejuizar comportamientos culturales desconocidos.			
✓ (27) Saber que hay muchas diferencias entre comportamientos culturales españoles y estadounidenses.			
✓ (28) Dar consejos para entender algunos aspectos culturales de España.			
✓ (29) Sobrevivir en España =)			



**2. ¿Qué te ha resultado más fácil? ¿En qué has tenido más dificultades? Valora los siguientes aspectos con:**

**difícil (1); normal (2); fácil (3)**

	1	2	3
(1) Aprender el significado de los gestos del español.			
(2) Aprender expresiones coloquiales.			
(3) Utilizar los gestos en la conversación.			
(4) Reconocer los gestos en la conversación.			
(5) Recordar / reconocer el significado de las expresiones coloquiales.			
(6) Utilizar las expresiones coloquiales en la conversación.			
(7) Entender las diferentes distancias conversacionales entre españoles y estadounidenses.			
(8) Aprender las reglas de los turnos de palabra en el español.			
(9) Robar los turnos de palabra a mis compañeros en la conversación.			
(10) Aprender a saludar y despedirse en español.			
(11) Aprender recursos para evitar silencios incómodos en español.			
(12) Trabajar en grupo.			
(13) Trabajar en parejas.			
(14) Expresar mis ideas oralmente para el resto de la clase.			
(15) Entender los vídeos.			
(16) Parodiar vídeos y situaciones con los compañeros.			
(17) Representar situaciones con los compañeros.			

**3. ¿Qué opinas de las clases en general? Califica los siguientes aspectos de la siguiente manera:**

**muy en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); de acuerdo (3); muy de acuerdo (4).**

	1	2	3	4
(1) Las actividades responden a las necesidades comunicativas que tengo en español.				
(2) Los recursos utilizados (vídeos, textos, canciones, etc.) son acertados.				
(3) El nivel de español de los recursos utilizados (vídeos, textos, canciones, etc.) se adecua a mi nivel de español.				
(4) El tiempo dedicado y el ritmo de cada actividad son adecuados.				
(5) Las explicaciones/el trabajo de la profesora han sido claras y efectivas.				
(6) Estoy satisfecho con el “minicurso” en general.				
(7) Estoy satisfecho con mi aprendizaje.				
(8) Ha desarrollado/potenciado mi interés en la lengua y cultura españolas.				
(9) Ha desarrollado/potenciado mi autoaprendizaje de lengua y cultura españolas fuera del aula.				

**4. Para acabar, responde a estas preguntas (puedes hacerlo en inglés):**

- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

---

---

---

---

---

- ¿Y qué es lo que menos te ha gustado?

---

---

---

---

---

- ¿Qué eliminarías?

---

---

---

---

---

- ¿Y qué añadirías?

---

---

---

---

---

- Escribe cualquier otro comentario o sugerencia que creas oportuno:

---

---

---

---

---

## MATERIAL COMPLEMENTARIO

### TABÚ CLASE 6

AGARRADO	TACAÑO	PUÑO	DINERO
PENSAR	MEDITAR	CEREBRO	MENTE
BLA-BLA-BLA	HABLAR	DECIR	CONTAR
ROBAR	DINERO	BANCO	PISTOLA
PIRARSE	MARCHARSE	IRSE	SALIR
POR ESTAS	JURAR	PROMETER	CONSEGUIR
ESTAR A DOS VELAS	DINERO	POBRE	BOLSILLOS
PASTA	DINERO	TRABAJO	ROBAR
ESTAR LIADOS	RELACIÓN	ESTAR JUNTOS	PERSONA

### ASESINATO CLASE 6

#### **3ºA. SILVIA**

Es la ex mujer de Pedro, una arquitecta en paro. Vive con los dos hijos que tienen en común: Gorka y Pablo. Se separó de Pedro porque le puso los cuernos con Ana, del 2ºA. Ahora, por venganza, está liada con Juan, del 3º B. Su ex marido no le pasa la pensión a pesar de tener mucho dinero.

Es egocéntrica, caprichosa pero fácilmente manejable e influenciable.

#### **3ºB JUAN**

Está liado con Silvia, ex mujer de Pedro, pero no está enamorado de ella. Trabaja a media jornada en el bar de Pedro, aunque se rumorea que le va a despedir porque ha robado dinero de la caja.

Es un vago y un caradura al que no le gusta trabajar. Para conseguir más dinero, utiliza sus dotes de embaucador y "Don Juan".

#### **2º A ANA**

Es la actual novia de Pedro, aunque mientras estaba casado con Silvia era su amante. Sospecha que Pedro ahora tiene otra amante. Aparentemente, es una empresaria de éxito, pero acumula una gran deuda porque es adicta al bingo. Está a dos velas pero nadie lo sabe, ni siquiera Pedro. Le encanta hablar y hablar de la gran vida de lujo que tiene, y por eso nadie se imagina que está en bancarrota.

Es generosa, extrovertida y amable, pero da demasiada importancia a lo que piensen los demás y a guardar las apariencias.

#### **2ºB PEDRO**

El muerto. Es el dueño del bar del barrio, ex marido de Silvia y novio de Ana.

Tiene mucho dinero, pero es muy tacaño, no pasa la pensión a sus hijos.

### **1ºA LUIS**

Es el mejor amigo de Ana, pero aunque ella no lo sabe, está perdidamente enamorado de ella desde hace años. Además, no ha podido perdonarle que se liara con Pedro, con quien tuvo algunos desacuerdos en el pasado.

Aparentemente es tranquilo y amistoso, pero en realidad es rencoroso, vengativo y tiene desequilibrios mentales. O sea, que está como una cabra.

### **1ºB MÓNICA**

Es la nueva del edificio, solo lleva 3 meses. Se lleva muy bien con todos los vecinos, aunque está un poco harta de los ruidos por las noches. Ha pensado pirarse más de una vez, pero algo le echa para atrás...

## **CHARADES CLASE 9**

- Me piro de aquí porque tengo mucho frío y hambre
- Como no te calles vas a cobrar, estoy harto de que estés siempre hablando
- Mi mujer me ha puesto los cuernos, se ha liado con mi hermano
- Eres un caradura, nunca vas a clase porque te quedas durmiendo y quieres que te pase mis apuntes.
- Estoy dándole muchas vueltas a irme o no irme del equipo de fútbol porque me duele mucho la rodilla, aunque me da mucha pena irme.
- Este bar está petado de gente y encima huele fatal a humanidad, me voy.
- Ten cuidado con tu compañero de piso, creo que te está robando.
- No puedo salir a comer, estoy a dos velas.
- Eres un agarrado, tienes mucha pasta y no sales a comer fuera por ahorrar.
- ¡Estás como una cabra! ¿cómo se te ocurre robarle dinero a tu madre?

## RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA ACTIVIDAD 11

<b>PREPARACIÓN Y ACTUACIÓN</b>	
4	Muy bien preparado y organizado. Incluye todos los puntos. Muestra mucha confianza. Capta la atención de la audiencia. Tiene un uso apropiado el lenguaje corporal y las expresiones faciales. Adquiere el papel con entusiasmo y dedicación.
3	Bien preparado y organizado. Incluye todos los puntos pero al menos uno podría haberse desarrollado, explicado o resuelto más eficazmente. Muestra confianza. Capta la atención de la audiencia. Se le oye adecuadamente. Utiliza a veces el lenguaje corporal y las expresiones faciales. Adquiere el papel adecuadamente.
2	Preparación y organización escasa. Al menos uno de los puntos podría haberse desarrollado, explicado o resuelto mejor. Muestra cierta inseguridad. Capta la atención de la audiencia intermitentemente. Difícil de escuchar. Algo de movimiento y expresiones faciales. No se mete en el papel.
1	Preparación y organización pobre. No sigue las instrucciones. Interpretación limitada. Audiencia aburrida. Discurso murmurado. Escasos de lenguaje corporal y expresiones faciales. No se mete en el papel.

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y COMPETENCIA PRAGMÁTICA</b>	
4	Desarrolla, explica y resuelve el malentendido satisfactoriamente y lo aborda con eficacia. Muestra un dominio del tema y la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Demuestra sensibilidad cultural y superación de relaciones estereotipadas. Las microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción están muy bien desarrollados.
3	Aborda con eficacia el malentendido. Muestra cierto dominio del tema y la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Demuestra sensibilidad cultural y superación de relaciones estereotipadas. Las microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción están adecuadamente desarrollados.
2	El malentendido se aborda y resuelve superficialmente. Demuestra poca capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Las microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción tienen problemas de desarrollo.
1	El malentendido se aborda muy superficialmente y no se resuelve. No demuestra ninguna capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Las microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción no se desarrollan adecuadamente.

<b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA I (gramatical y léxica) y COMPETENCIA DISCURSIVA</b>	
4	Control excelente de la gramática estudiada, con pocos errores. Vocabulario extensivo, variado y apropiado. El discurso está excelentemente estructurado de acuerdo a la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica y la eficacia retórica.
3	Control general de la gramática estudiada, con algunos errores que no interfieren en el propósito comunicativo. Vocabulario generalmente variado y apropiado. El discurso está bien estructurado de acuerdo a la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica y la eficacia retórica.
2	Control limitado de la gramática estudiada con varios errores que no interfieren en el propósito comunicativo. Vocabulario apropiado pero básico. El discurso tiene problemas de estructuración de acuerdo a la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica y la eficacia retórica.
1	Muy poco control de la gramática estudiada con errores que interfieren en el propósito comunicativo. Vocabulario muy limitado y básico. El discurso no está bien estructurado de acuerdo a la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica y la eficacia retórica.

<b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA II (fónica)</b>	
4	La pronunciación, entonación y ritmo hacen la actuación fácilmente comprensible. Los errores no impiden la comprensión en ningún caso.
3	La pronunciación, entonación y ritmo hacen la actuación generalmente comprensible. Los errores impiden la comprensión ocasionalmente.
2	La pronunciación, entonación y ritmo hacen la actuación difícil de comprender en algunos casos.
1	La pronunciación, entonación y ritmo hacen la actuación incomprensible.

## ANEXO VII. SIGNIFICACIONES ESTADÍSTICAS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 1 postest - <i>diferentes</i> prueba 1 pretest	,008 <sup>a</sup>	,009	-2,598 <sup>b</sup>	-0,5303
<i>comunes</i> prueba 1 pretest - <i>comunes</i> prueba 1 postest	,016 <sup>a</sup>	,011	-2,530 <sup>b</sup>	-0,5164
<i>únicos</i> prueba 1 pretest - <i>únicos</i> prueba 1 postest	,063 <sup>a</sup>	,034	-2,121 <sup>b</sup>	-0,4330
<i>únicos</i> prueba 1 pretest - <i>únicos</i> + <i>únicos incompletos</i> prueba 1 postest	,016 <sup>a</sup>	,011	-2,530 <sup>b</sup>	-0,5164
<i>total</i> prueba 1 pretest - <i>total</i> prueba 1 postest	,002 <sup>a</sup>	,005	-2,816 <sup>b</sup>	-0,5748
a. Binomial distribution used.				
b. Based on negative ranks.				

Tabla 81. Significación estadística de la diferencia entre el pretest y el postest en la prueba 1

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed) (b. Binomial distribution used)	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z (b.)	r
<i>diferentes</i> prueba 1 evolución - <i>comunes</i> prueba 1 evolución	,688 <sup>a</sup>	,414	-0,816 <sup>b</sup>	-0,1666
<i>diferentes</i> prueba 1 evolución - <i>únicos</i> prueba 1 evolución	,289 <sup>a</sup>	,132	-1,508 <sup>b</sup>	-0,3078
<i>únicos</i> prueba 1 evolución - <i>comunes</i> prueba 1 evolución	,688 <sup>a</sup>	,518	-0,647 <sup>b</sup>	-0,1321
c. Binomial distribution used.				
d. Based on positive ranks				

Tabla 82. Significación estadística de la evolución entre diferentes tipos de emblemas en la prueba 1

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 1 pretest - <i>comunes</i> prueba 1 pretest	1,000	1,000	0,000 <sup>b</sup>	0,000
<i>diferentes</i> prueba 1 pretest - <i>únicos</i> prueba 1 pretest	1,000	1,000	0,000 <sup>b</sup>	0,000

<i>únicos</i> prueba 1 pretest - <i>comunes</i> prueba 1 pretest	1,000	1,000	0,000 <sup>b</sup>	0,000
<i>diferentes</i> prueba 1 postest - <i>comunes</i> prueba 1 postest	,688 <sup>a</sup>	,414	-0,816 <sup>c</sup>	-0,1666
<i>diferentes</i> prueba 1 postest - <i>únicos</i> prueba 1 postest	,289 <sup>a</sup>	,132	-1,508 <sup>c</sup>	-0,3078
<i>únicos</i> prueba 1 postest - <i>comunes</i> prueba 1 postest	,688 <sup>a</sup>	,518	-0,645 <sup>c</sup>	-0,1317
a. Binomial distribution used.				
b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.				
c. Based on positive ranks.				

Tabla 83. Significación estadística entre los diferentes tipos de emblemas del pretest y el postest en la prueba 1

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 2 pretest - <i>diferentes</i> prueba 2 postest	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,127 <sup>b</sup>	-0,6383
<i>comunes</i> prueba 2 pretest - <i>comunes</i> prueba 2 postest		,317	-1,000 <sup>b</sup>	-0,2041
<i>únicos</i> prueba 2 pretest - <i>únicos</i> prueba 2 postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,169 <sup>b</sup>	-0,6469
<i>total</i> prueba 2 pretest - <i>total</i> prueba 2 postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,062 <sup>b</sup>	-0,6250
a. Binomial distribution used				
b. Based on negative ranks				

Tabla 84. Significación estadística de la diferencia entre el pretest y el postest en la prueba 2

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 2 evolución - <i>comunes</i> prueba 2 evolución	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,017 <sup>b</sup>	-0,6159
<i>diferentes</i> prueba 2 evolución - <i>únicos</i> prueba 2 evolución	1,000	,739	-0,333 <sup>b</sup>	-0,0680
<i>únicos</i> prueba 2 evolución - <i>comunes</i> prueba 2 evolución	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,025 <sup>c</sup>	-0,6175
a. Binomial distribution used.				
b. Based on positive ranks.				
c. Based on negative ranks.				

Tabla 85. Significación estadística de la evolución entre diferentes tipos de emblemas en la prueba 2



	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed) (b.)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 2 pretest - <i>comunes</i> prueba 2 pretest	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,035 <sup>b</sup>	-0,6195
<i>diferentes</i> prueba 2 pretest - <i>únicos</i> prueba 2 pretest		,317	-1,000 <sup>b</sup>	-0,2041
<i>únicos</i> prueba 2 pretest - <i>comunes</i> prueba 2 pretest	,002 <sup>a</sup>	,004	-2,919 <sup>c</sup>	-0,5958
<i>diferentes</i> prueba 2 postest - <i>comunes</i> prueba 2 postest	,727 <sup>a</sup>	,249	-0,302 <sup>b</sup>	-0,0616
<i>diferentes</i> prueba 2 postest - <i>únicos</i> prueba 2 postest	1,000 <sup>a</sup>	1,000	0,000 <sup>d</sup>	0,0000
<i>únicos</i> prueba 2 postest - <i>comunes</i> prueba 2 postest	,549 <sup>a</sup>	,646	-0,460 <sup>c</sup>	-0,0939
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. Based on positive ranks d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.				

Tabla 86. Significación estadística entre los diferentes tipos de emblemas del pretest y el postest en la prueba 2

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 3 pretest - <i>diferentes</i> prueba 3 postest	,000 <sup>a</sup>	,001	-3,357 <sup>b</sup>	-0,6853
<i>comunes</i> prueba 3 pretest - <i>comunes</i> prueba 3 postest	,125 <sup>a</sup>	,046	-2,000 <sup>b</sup>	-0,4083
<i>únicos</i> prueba 3 pretest - <i>únicos</i> prueba 3 postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,153 <sup>b</sup>	-0,6436
<i>total</i> prueba 3 pretest - <i>total</i> prueba 3 postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,093 <sup>b</sup>	-0,6314
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks.				

Tabla 87. Significación estadística de la diferencia entre el pretest y el postest en la prueba 3

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 3 evolución - <i>comunes</i> prueba 3 evolución	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,153 <sup>b</sup>	-0,6436
<i>diferentes</i> prueba 3 evolución - <i>únicos</i> prueba 3 evolución	,125 <sup>a</sup>	,046	-2,000 <sup>b</sup>	-0,4083

<i>únicos</i> prueba 3 evolución- <i>comunes</i> prueba 3 evolución	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,035 <sup>c</sup>	-0,6195
a. Binomial distribution used.				
b. Based on positive ranks.				
c. Based on negative ranks.				

Tabla 88. Significación estadística de la evolución entre los distintos tipos de emblemas en la prueba 3

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 3 pretest - <i>comunes</i> prueba 3 pretest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,145 <sup>b</sup>	-0,6420
<i>diferentes</i> prueba 3 pretest - <i>únicos</i> prueba 3 pretest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>b</sup>	-0,2886
<i>únicos</i> prueba 3 pretest - <i>comunes</i> prueba 3 pretest	,000 <sup>a</sup>	,001	-3,176 <sup>c</sup>	-0,6483
<i>diferentes</i> prueba 3 postest - <i>comunes</i> prueba 3 postest		,317	-1,000 <sup>c</sup>	-0,2041
<i>diferentes</i> prueba 3 postest - <i>únicos</i> prueba 3 postest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886
<i>únicos</i> prueba 3 postest - <i>comunes</i> prueba 3 postest	1,000 <sup>a</sup>	,564	-0,577 <sup>c</sup>	-0,1178
a. Binomial distribution used.				
b. Based on negative ranks.				
c. Based on positive ranks.				

Tabla 89. Significación estadística entre los diferentes tipos de emblemas del pretest y el postest en la prueba 3

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 4 pretest - <i>diferentes</i> prueba 4 postest	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,127 <sup>b</sup>	-0,6383
<i>comunes</i> prueba 4 pretest - <i>comunes</i> prueba 4 postest	1,000	1,000	0,000 <sup>c</sup>	-0,000
<i>únicos</i> prueba 4 pretest - <i>únicos</i> prueba 4 postest	,001 <sup>a</sup>	,003	-3,017 <sup>b</sup>	-0,6159
<i>total</i> prueba 4 pretest - <i>total</i> prueba 4 postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,100 <sup>b</sup>	-0,6328
a. Binomial distribution used.				
b. Based on negative ranks.				
c. The sum of negative tanks equals the sum of positive ranks.				

Tabla 90. Significación estadística de la diferencia entre el pretest y el postest en la prueba 4

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 4 evolución - <i>comunes</i> prueba 4 evolución	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,127 <sup>b</sup>	-0,6383
<i>diferentes</i> prueba 4 evolución - <i>únicos</i> prueba 4 evolución	,375 <sup>a</sup>	,408	-0,828 <sup>b</sup>	-0,1690
<i>únicos</i> prueba 4 evolución- <i>comunes</i> prueba 4 evolución	,001 <sup>a</sup>	,003	-3,017 <sup>c</sup>	-0,6159
a. Binomial distribution used. b. Based on positive ranks. c. Based on negative ranks.				

Tabla 91. Significación estadística de la evolución entre diferentes tipos de emblemas en la prueba 4

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 4 pretest - <i>comunes</i> prueba 4 pretest	,000 <sup>a</sup>	,001	-3,276 <sup>b</sup>	-0,6687
<i>diferentes</i> prueba 4 pretest - <i>únicos</i> prueba 4 pretest	,219 <sup>a</sup>	,096	-1,667 <sup>b</sup>	-0,3403
<i>únicos</i> prueba 4 pretest - <i>comunes</i> prueba 4 pretest	,001 <sup>a</sup>	,003	-3,017 <sup>c</sup>	-0,6159
<i>diferentes</i> prueba 4 postest - <i>comunes</i> prueba 4 postest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>b</sup>	-0,2886
<i>diferentes</i> prueba 4 postest - <i>únicos</i> prueba 4 postest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>b</sup>	-0,2886
<i>únicos</i> prueba 4 postest - <i>comunes</i> prueba 4 postest	1,000	1,000	0,000 <sup>d</sup>	-0,000
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. d. Based on positive ranks. e. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.				

Tabla 92. Significación estadística entre los diferentes tipos de emblemas del pretest y el postest en la prueba 4

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> total pretest - <i>diferentes</i> total postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,078 <sup>b</sup>	-0,6283
<i>comunes</i> total pretest - <i>comunes</i> total postest	,004 <sup>a</sup>	,006	-2,754 <sup>b</sup>	-0,5622

postest				
<i>únicos</i> total pretest - <i>únicos</i> total postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,089 <sup>b</sup>	-0,6305
<i>total</i> pretest - <i>total</i> postest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,062 <sup>b</sup>	-0,6250
a. Binomial distribution used.				
b. Based on negative ranks.				

Tabla 93. Significación estadística de la diferencia entre el pretest y el postest en todas las pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
total <i>diferentes</i> evolución - total <i>comunes</i> evolución	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,071 <sup>b</sup>	-0,6269
total <i>diferentes</i> evolución - total <i>únicos</i> evolución	,039 <sup>a</sup>	,064	-1,852 <sup>b</sup>	-0,3780
total <i>únicos</i> evolución - total <i>comunes</i> evolución	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,089 <sup>c</sup>	-0,6305
a. Binomial distribution used.				
b. Based on positive ranks.				

Tabla 94. Significación estadística de la diferencia entre la evolución total por tipos de emblemas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
total <i>diferentes</i> pretest - total <i>comunes</i> pretest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,093 <sup>b</sup>	-0,6314
total <i>comunes</i> pretest - total <i>únicos</i> pretest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,078 <sup>b</sup>	-0,6283
total <i>únicos</i> pretest - total <i>diferentes</i> pretest	,125 <sup>a</sup>	,054	-1,930 <sup>c</sup>	-0,3940
total <i>diferentes</i> postest - total <i>comunes</i> postest	,727	,608	-0,513 <sup>b</sup>	-0,1047
total <i>comunes</i> postest - total <i>únicos</i> postest	,146 <sup>a</sup>	,524	-0,637	-0,1300
total <i>únicos</i> postest - total <i>diferentes</i> postest	,549 <sup>a</sup>	,361	-0,914 <sup>c</sup>	-0,1866
a. Binomial distribution used.				
b. Based on negative ranks.				
c. Based on positive ranks.				

Tabla 95. Significación estadística de la diferencia entre los resultados totales del pretest y postest por tipos de emblemas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed) (b.)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>total</i> prueba 1 evolución - <i>total</i> prueba 2 evolución	1,000 <sup>a</sup>	,821	-0,226 <sup>b</sup>	-0,0461
<i>total</i> prueba 1 evolución - <i>total</i> prueba 3 evolución	,344 <sup>a</sup>	,100	-1,647 <sup>b</sup>	-0,3362
<i>total</i> prueba 1 evolución - <i>total</i> prueba 4 evolución	,388 <sup>a</sup>	,316	-1,002 <sup>b</sup>	-0,2045
<i>total</i> prueba 3 evolución - <i>total</i> prueba 2 evolución	,549 <sup>a</sup>	,119	-1,558 <sup>b</sup>	-0,3180
<i>total</i> prueba 4 evolución - <i>total</i> prueba 2 evolución	1,000 <sup>a</sup>	,958	-0,052 <sup>c</sup>	-0,0106
<i>total</i> prueba 4 evolución - <i>total</i> prueba 3 evolución	,070 <sup>a</sup>	,034	-2,124 <sup>b</sup>	-0,4336
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. Based on positive ranks.				

Tabla 96. Significación estadística de la evolución de emblemas *totales* entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>total</i> prueba 1 pretest - <i>total</i> prueba 2 pretest	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,071 <sup>b</sup>	-0,6269
<i>total</i> prueba 1 pretest - <i>total</i> prueba 3 pretest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,097 <sup>b</sup>	-0,6322
<i>total</i> prueba 1 pretest - <i>total</i> prueba 4 pretest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,109 <sup>b</sup>	-0,6346
<i>total</i> prueba 3 pretest - <i>total</i> prueba 2 pretest	,453 <sup>a</sup>	,206	-1,265 <sup>c</sup>	-0,2582
<i>total</i> prueba 4 pretest - <i>total</i> prueba 2 pretest	,004 <sup>a</sup>	,006	-2,671 <sup>b</sup>	-0,5452
<i>total</i> prueba 4 pretest - <i>total</i> prueba 3 pretest	,109 <sup>a</sup>	,046	-1,999 <sup>c</sup>	-0,4081
<i>total</i> prueba 1 postest - <i>total</i> prueba 2 postest	,021 <sup>a</sup>	,008	-2,671 <sup>b</sup>	-0,5452
<i>total</i> prueba 1 postest - <i>total</i> prueba 3 postest	,006 <sup>a</sup>	,004	-2,914 <sup>b</sup>	-0,5948
<i>total</i> prueba 1 postest - <i>total</i> prueba 4 postest	,006 <sup>a</sup>	,004	-2,914 <sup>b</sup>	-0,5948
<i>total</i> prueba 3 postest - <i>total</i> prueba 2 postest	,625 <sup>a</sup>	,257	-1,134 <sup>b</sup>	-0,2315
<i>total</i> prueba 4 postest - <i>total</i> prueba 2 postest	,016 <sup>a</sup>	,015	-2,428 <sup>b</sup>	-0,4956
<i>total</i> prueba 4 postest - <i>total</i> prueba 3 postest	1,000 <sup>a</sup>	,564	-0,577 <sup>c</sup>	-0,1178
a. Binomial distribution used. b. Based on positive ranks. c. Based on negative ranks.				

Tabla 97. Significación estadística entre los emblemas *totales* del pretest y el postest entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>comunes</i> prueba 1 evolución - <i>comunes</i> prueba 2 evolución	,031 <sup>a</sup>	,020	-2,333 <sup>b</sup>	-0,4762
<i>comunes</i> prueba 1 evolución - <i>comunes</i> prueba 3 evolución	,453 <sup>a</sup>	,206	-1,265 <sup>b</sup>	-0,2582
<i>comunes</i> prueba 1 evolución - <i>comunes</i> prueba 4 evolución	,016 <sup>a</sup>	,011	-2,530 <sup>b</sup>	-0,5164
<i>comunes</i> prueba 3 evolución - <i>comunes</i> prueba 2 evolución	1,000 <sup>a</sup>	,083	-1,732 <sup>c</sup>	-0,3535
<i>comunes</i> prueba 4 evolución - <i>comunes</i> prueba 2 evolución	,250 <sup>a</sup>	,317	-1,000 <sup>b</sup>	-0,2041
<i>comunes</i> prueba 4 evolución - <i>comunes</i> prueba 3 evolución	,125 <sup>a</sup>	,046	-2,000 <sup>c</sup>	-0,4083
a. Binomial distribution used. b. Based on positive ranks. c. Based on negative ranks.				

Tabla 98. Significación estadística de la evolución de emblemas *comunes* entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>comunes</i> prueba 1 pretest - <i>comunes</i> prueba 2 pretest	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,035 <sup>b</sup>	-0,6195
<i>comunes</i> prueba 1 pretest - <i>comunes</i> prueba 3 pretest	,000 <sup>a</sup>	,002	-3,153 <sup>b</sup>	-0,6436
<i>comunes</i> prueba 1 pretest - <i>comunes</i> prueba 4 pretest	,000 <sup>a</sup>	,001	-3,464 <sup>b</sup>	-0,7071
<i>comunes</i> prueba 3 pretest - <i>comunes</i> prueba 2 pretest	1,000 <sup>a</sup>	,655	-0,447	-0,0912
<i>comunes</i> prueba 4 pretest - <i>comunes</i> prueba 2 pretest	,063 <sup>a</sup>	,034	-2,121 <sup>b</sup>	-0,4330
<i>comunes</i> prueba 4 pretest - <i>comunes</i> prueba 3 pretest	,063 <sup>a</sup>	,025	-2,236 <sup>c</sup>	-0,4564
<i>comunes</i> prueba 1 postest - <i>comunes</i> prueba 2 postest	,012 <sup>a</sup>	,032	-2,140 <sup>b</sup>	-0,4368
<i>comunes</i> prueba 1 postest - <i>comunes</i> prueba 3 postest	,006 <sup>a</sup>	,005	-2,810 <sup>b</sup>	-0,5736
<i>comunes</i> prueba 1 postest - <i>comunes</i> prueba 4 postest	,006 <sup>b</sup>	,005	-2,830 <sup>b</sup>	-0,5777
<i>comunes</i> prueba 3 postest - <i>comunes</i> prueba 2 postest	,125 <sup>a</sup>	,046	-2,000 <sup>c</sup>	-0,4083
<i>comunes</i> prueba 4 postest - <i>comunes</i> prueba 2 postest	,063 <sup>a</sup>	,025	-2,236 <sup>c</sup>	-0,4564
<i>comunes</i> prueba 4 postest - <i>comunes</i> prueba 3 postest		,317	-1,000 <sup>c</sup>	-0,2041
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. Based on positive ranks.				

Tabla 99. Significación estadística entre los emblemas *comunes* del pretest y el postest entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 1 evolución - <i>diferentes</i> prueba 2 evolución	,031 <sup>a</sup>	,024	-2,251 <sup>b</sup>	-0,4595
<i>diferentes</i> prueba 1 evolución - <i>diferentes</i> prueba 3 evolución	,008 <sup>a</sup>	,010	-2,585 <sup>b</sup>	-0,5277
<i>diferentes</i> prueba 1 evolución - <i>diferentes</i> prueba 4 evolución	,031 <sup>a</sup>	,024	-2,251 <sup>b</sup>	-0,4595
<i>diferentes</i> prueba 3 evolución - <i>diferentes</i> prueba 2 evolución	,625 <sup>a</sup>	,257	-1,134 <sup>b</sup>	-0,2315
<i>diferentes</i> prueba 4 evolución - <i>diferentes</i> prueba 2 evolución	1,000 <sup>a</sup>	1,000	0,000 <sup>c</sup>	0,0000
<i>diferentes</i> prueba 4 evolución - <i>diferentes</i> prueba 3 evolución	,500 <sup>a</sup>	,180	-1,342 <sup>b</sup>	-0,2739
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.				

Tabla 100. Significación estadística de la evolución de emblemas *diferentes* entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>diferentes</i> prueba 1 pretest - <i>diferentes</i> prueba 2 pretest	1,000	1,000	0,000 <sup>b</sup>	0,000
<i>diferentes</i> prueba 1 pretest - <i>diferentes</i> prueba 3 pretest		,317	-1,000 <sup>c</sup>	-0,2041
<i>diferentes</i> prueba 1 pretest - <i>diferentes</i> prueba 4 pretest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886
<i>diferentes</i> prueba 3 pretest - <i>diferentes</i> prueba 2 pretest		,317	-1,000 <sup>c</sup>	-0,2041
<i>diferentes</i> prueba 4 pretest - <i>diferentes</i> prueba 2 pretest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886
<i>diferentes</i> prueba 4 pretest - <i>diferentes</i> prueba 3 pretest	1,000 <sup>a</sup>	,564	-0,577 <sup>d</sup>	-0,1178
<i>diferentes</i> prueba 1 postest - <i>diferentes</i> prueba 2 postest	,031 <sup>a</sup>	,024	-2,251 <sup>c</sup>	-0,4595
<i>diferentes</i> prueba 1 postest - <i>diferentes</i> prueba 3 postest	,004 <sup>a</sup>	,006	-2,739 <sup>c</sup>	-0,5591
<i>diferentes</i> prueba 1 postest - <i>diferentes</i> prueba 4 postest	,008 <sup>a</sup>	,009	-2,598 <sup>c</sup>	-0,5303
<i>diferentes</i> prueba 3 postest - <i>diferentes</i> prueba 2 postest	,250 <sup>a</sup>	,102	-1,633 <sup>c</sup>	-0,3333
<i>diferentes</i> prueba 4 postest - <i>diferentes</i> prueba 2 postest	,625 <sup>a</sup>	,317	-1,000 <sup>c</sup>	-0,2041
<i>diferentes</i> prueba 4 postest -	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886

<i>diferentes</i> prueba 3 postest				
a. Binomial distribution used. b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks. c. Based on negative ranks. d. Based on positive ranks.				

Tabla 101. Significación estadística entre los emblemas *diferentes* del pretest y el postest entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>únicos</i> prueba 1 evolución - <i>únicos</i> prueba 2 evolución	,004 <sup>a</sup>	,005	-2,810 <sup>b</sup>	-0,5736
<i>únicos</i> prueba 1 evolución - <i>únicos</i> prueba 3 evolución	,004 <sup>a</sup>	,006	-2,739 <sup>b</sup>	-0,5591
<i>únicos</i> prueba 1 evolución - <i>únicos</i> prueba 4 evolución	,016 <sup>a</sup>	,015	-2,428 <sup>b</sup>	-0,4956
<i>únicos</i> prueba 3 evolución - <i>únicos</i> prueba 2 evolución	1,000 <sup>a</sup>	1,000	0,000 <sup>c</sup>	0,000
<i>únicos</i> prueba 4 evolución - <i>únicos</i> prueba 2 evolución	1,000 <sup>a</sup>	,755	-0,312 <sup>d</sup>	-0,0637
<i>únicos</i> prueba 4 evolución - <i>únicos</i> prueba 3 evolución	1,000 <sup>a</sup>	,480	-0,707 <sup>d</sup>	-0,1443
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.				

Tabla 102. Significación estadística de la evolución de emblemas *únicos* entre pruebas

	Test del Signo	Test de Wilcoxon		
	Exact Sig. (2-tailed)	Asymp. Sig. (2-tailed)	z	r
<i>únicos</i> prueba 1 pretest - <i>únicos</i> prueba 2 pretest		,317	-1,000 <sup>b</sup>	-0,2041
<i>únicos</i> prueba 1 pretest - <i>únicos</i> prueba 3 pretest	,250 <sup>a</sup>	,083	-1,732 <sup>b</sup>	-0,3535
<i>únicos</i> prueba 1 pretest - <i>únicos</i> prueba 4 pretest	,031 <sup>a</sup>	,020	-2,333 <sup>b</sup>	-0,4762
<i>únicos</i> prueba 3 pretest - <i>únicos</i> prueba 2 pretest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886
<i>únicos</i> prueba 4 pretest - <i>únicos</i> prueba 2 pretest	,063 <sup>a</sup>	,034	-2,121 <sup>b</sup>	-0,4330
<i>únicos</i> prueba 4 pretest - <i>únicos</i> prueba 3 pretest	,375 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886
<i>únicos</i> prueba 1 postest - <i>únicos</i> prueba 2 postest	,004 <sup>a</sup>	,006	-2,754 <sup>b</sup>	-0,5622
<i>únicos</i> prueba 1 postest - <i>únicos</i> prueba 3 postest	,001 <sup>a</sup>	,003	-3,017 <sup>b</sup>	-0,6159



<i>únicos</i> prueba 1 postest - <i>únicos</i> prueba 4 postest	,001 <sup>a</sup>	,002	-3,035 <sup>b</sup>	-0,6195
<i>únicos</i> prueba 3 postest - <i>únicos</i> prueba 2 postest	,754 <sup>a</sup>	,527	-0,632 <sup>b</sup>	-0,1290
<i>únicos</i> prueba 4 postest - <i>únicos</i> prueba 2 postest	,388 <sup>a</sup>	,248	-1,155 <sup>b</sup>	-0,2358
<i>únicos</i> prueba 4 postest - <i>únicos</i> prueba 3 postest	,500 <sup>a</sup>	,157	-1,414 <sup>c</sup>	-0,2886
a. Binomial distribution used. b. Based on negative ranks. c. Based on positive ranks.				

Tabla 103. Significación estadística entre los emblemas *únicos* del pretest y el postest entre pruebas

	Kruskal Wallis Test		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Total evolución	4,822	2	,090 <sup>b</sup>
Diferentes total evolución	5,047	2	,080 <sup>b</sup>
Comunes total evolución	2,220	2	,330 <sup>b</sup>
Únicos total evolución	175	2	,124 <sup>b</sup>
b. Grouping Variable: edad			

Tabla 104. Significación estadística de la comparación entre grupos: edad

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	6,000	-,862	,388	,485 <sup>b</sup>	-0,2488
Diferentes total evolución	8,000	-,442	,658	,758 <sup>b</sup>	-0,1276
Comunes total evolución	8,500	-,334	,739	,758 <sup>b</sup>	-0,0964
Únicos total evolución	5,000	-1,124	,261	,364 <sup>b</sup>	-0,3245
a. Grouping Variable: sexo. b. Not corrected for ties.					

Tabla 105. Significación estadística de la comparación entre grupos: sexo

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	12,000	-,682	,495	,570 <sup>b</sup>	-0,1969
Diferentes total evolución	13,000	-,524	,600	,683 <sup>b</sup>	-0,1513
Comunes total evolución	14,000	-,352	,725	,808 <sup>b</sup>	-0,1016
Únicos total evolución	11,500	-,800	,424	,461 <sup>b</sup>	-0,2309
a. Grouping Variable: años español. b. Not corrected for ties.					

Tabla 106. Significación estadística de la comparación entre grupos: años español

	Kruskal Wallis Test		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Total evolución	1,610	2	,447 <sup>b</sup>
Diferentes total evolución	1,951	2	,377 <sup>b</sup>
Comunes total evolución	,028	2	,986 <sup>b</sup>
Únicos total evolución	4,581	2	,101 <sup>b</sup>

b. Grouping Variable: nivel español

Tabla 107. Significación estadística de la comparación entre grupos: nivel español (3 grupos)

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	11,500	-,978	,328	,343 <sup>b</sup>	-0,2823
Diferentes total evolución	12,000	-,919	,358	,432 <sup>b</sup>	-0,2653
Comunes total evolución	15,000	-,420	,674	,755 <sup>b</sup>	-0,1212
Únicos total evolución	9,500	-1,360	,174	,202 <sup>b</sup>	0,3926

a. Grouping Variable: nivel de español (dos grupos)  
b. Not corrected for ties.

Tabla 108. Significación estadística de la comparación entre grupos: nivel español (2 grupos)

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	7,500	-1,687	,092	,093 <sup>b</sup>	-0,4870
Diferentes total evolución	7,500	-1,730	,084	,093 <sup>b</sup>	-0,4994
Comunes total evolución	1,500	-2,735	,006	,004 <sup>b</sup>	-0,7895
Únicos total evolución	14,000	-,670	,503	,589 <sup>b</sup>	-0,1934

a. Grouping Variable: inmersión.  
b. Not corrected for ties.

Tabla 109. Significación estadística de la comparación entre grupos: inmersión

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	5,000	-1,432	,113	,133 <sup>b</sup>	-0,4318
Diferentes total evolución	4,500	-1,586	,672	,776 <sup>b</sup>	-0,4782
Comunes total evolución	10,000	-,424	,030	,048 <sup>b</sup>	-0,1278
Únicos total evolución	2,000	-2,168	,152	,194 <sup>b</sup>	-0,6537

a. Grouping Variable: exposición cultural.  
b. Not corrected for ties.

Tabla 110. Significación estadística de la comparación entre grupos: exposición cultural

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	9,500	-1,006	,314	,329 <sup>b</sup>	-0,3033
Diferentes total evolución	12,000	-,567	,570	,662 <sup>b</sup>	-0,1710
Comunes total evolución	11,500	-,664	,507	,537 <sup>b</sup>	-0,2002
Únicos total evolución	10,000	-,970	,332	,429 <sup>b</sup>	-0,2925
a. Grouping Variable: sensibilidad intercultural.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 111. Significación estadística de la comparación entre grupos: sensibilidad intercultural

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	6,500	-1,125	,260	,279 <sup>b</sup>	-0,3392
Diferentes total evolución	9,000	-,634	,526	,630 <sup>b</sup>	-0,1912
Comunes total evolución	7,000	-1,060	,289	,376 <sup>b</sup>	-0,3196
Únicos total evolución	5,500	-1,409	,159	,194 <sup>b</sup>	-0,4248
a. Grouping Variable: aprendizaje activo.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 112. Significación estadística de la comparación entre grupos: aprendizaje activo

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	7,500	-,354	,723	,727 <sup>b</sup>	-0,1067
Diferentes total evolución	8,000	-,244	,807	,909 <sup>b</sup>	-0,0736
Comunes total evolución	6,000	-,734	,463	,582 <sup>b</sup>	-0,2213
Únicos total evolución	7,000	-,501	,617	,727 <sup>b</sup>	-0,1511
a. Grouping Variable: aprendizaje reflexivo.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 113. Significación estadística de la comparación entre grupos: aprendizaje reflexivo

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	12,000	,000	1,000	1,000 <sup>b</sup>	0,000
Diferentes total evolución	11,000	-,211	,833	,921 <sup>b</sup>	-0,0636
Comunes total evolución	11,500	-,106	,916	,921 <sup>b</sup>	-0,0320
Únicos total evolución	9,500	-,542	,588	,630 <sup>b</sup>	-0,1634
a. Grouping Variable: aprendizaje teórico.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 114. Significación estadística de la comparación entre grupos: aprendizaje teórico

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	5,000	-,945	,345	,436 <sup>b</sup>	-0,2849
Diferentes total evolución	6,000	-,733	,464	,582 <sup>b</sup>	-0,2210
Comunes total evolución	6,500	-,612	,541	,582 <sup>b</sup>	-0,1845
Únicos total evolución	7,000	-,501	,617	,727 <sup>b</sup>	-0,1511
a. Grouping Variable: aprendizaje pragmático.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 115. Significación estadística de la comparación entre grupos: aprendizaje pragmático

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	3,000	-1,417	,156	,218 <sup>b</sup>	-0,4272
Diferentes total evolución	5,000	-,977	,329	,436 <sup>b</sup>	-0,2946
Comunes total evolución	3,000	-1,469	,142	,218 <sup>b</sup>	-0,4429
Únicos total evolución	5,000	-1,001	,317	,436 <sup>b</sup>	-0,3018
a. Grouping Variable: inteligencia logico-matemática.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 116. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia lógico-matemática

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	4,500	-1,534	,125	,133 <sup>b</sup>	-0,4625
Diferentes total evolución	6,000	-1,269	,205	,279 <sup>b</sup>	-0,3826
Comunes total evolución	1,500	-2,226	,026	,024 <sup>b</sup>	-0,6712
Únicos total evolución	7,000	-1,084	,278	,376 <sup>b</sup>	-0,3168
a. Grouping Variable: inteligencia lingüístico-verbal.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 117. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia lingüístico-verbal

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	11,500	-,102	,919	,921 <sup>b</sup>	-0,0308
Diferentes total evolución	10,500	-,317	,751	,776 <sup>b</sup>	-0,0956
Comunes total evolución	10,500	-,318	,751	,776 <sup>b</sup>	-0,0959
Únicos total evolución	11,000	-,217	,828	,921 <sup>b</sup>	-0,0654
a. Grouping Variable: inteligencia visual-espacial.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 118. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia visual-espacial

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	,500	-2,653	,008	,004 <sup>b</sup>	-0,7999
Diferentes total evolución	2,000	-2,459	,014	,017 <sup>b</sup>	-0,7414
Comunes total evolución	1,500	-2,560	,010	,009 <sup>b</sup>	-0,7719
Únicos total evolución	2,000	-2,521	,012	,017 <sup>b</sup>	-0,7601
a. Grouping Variable: inteligencia kinestésica.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 119. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia kinestésica

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	1,000	-1,268	,205	,364 <sup>b</sup>	-0,3823
Diferentes total evolución	1,500	-1,147	,252	,364 <sup>b</sup>	-0,3458
Comunes total evolución	3,500	-,493	,622	,727 <sup>b</sup>	-0,1486
Únicos total evolución	,000	-1,679	,093	,182 <sup>b</sup>	-0,5062
a. Grouping Variable: inteligencia musical.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 120. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia musical

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	3,000	-,634	,526	,727 <sup>b</sup>	-0,1912
Diferentes total evolución	4,500	-,164	,870	,909 <sup>b</sup>	-0,0494
Comunes total evolución	,500	-1,478	,139	,182 <sup>b</sup>	-0,4456
Únicos total evolución	4,000	-,336	,737	,909 <sup>b</sup>	-0,1103
a. Grouping Variable: inteligencia intrapersonal.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 121. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia intrapersonal

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	14,500	-,091	,927	,931 <sup>b</sup>	-0,0274
Diferentes total evolución	14,000	-,189	,850	,931 <sup>b</sup>	-0,0570
Comunes total evolución	13,500	-,284	,776	,792 <sup>b</sup>	-0,0856
Únicos total evolución	13,500	-,291	,771	,792 <sup>b</sup>	-0,0877
a. Grouping Variable: inteligencia interpersonal.					
b. Not corrected for ties.					

Tabla 122. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia interpersonal

	U. Mann-Whitney	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	r
Total evolución	7,000	-,472	,637	,727 <sup>b</sup>	-0,1423
Diferentes total evolución	8,500	-,122	,903	,909 <sup>b</sup>	-0,0368
Comunes total evolución	6,000	-,734	,463	,582 <sup>b</sup>	-0,2213
Únicos total evolución	7,500	-,376	,707	,727 <sup>b</sup>	-0,1134

a. Grouping Variable: inteligencia naturalista.  
b. Not corrected for ties.

Tabla 123. Significación estadística de la comparación entre grupos: inteligencia naturalista

<b>Correlations</b> Spearman's rho		Aprendizaje activo	Aprendizaje reflexivo	Aprendizaje teórico	Aprendizaje pragmático
Total evolución	Correlation Coefficient	,194	-,331	-,062	-,055
	Sig. (2-tailed)	,568	,321	,856	,872
Diferentes total evolución	Correlation Coefficient	,134	-,191	,044	-,012
	Sig. (2-tailed)	,695	,575	,898	,972
Comunes total evolución	Correlation Coefficient	,361	-,481	-,137	,024
	Sig. (2-tailed)	,275	,134	,688	,944
Únicos total evolución	Correlation Coefficient	,230	-,132	-,164	-,188
	Sig. (2-tailed)	,496	,699	,631	,580

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 124. Correlaciones de los estilos de aprendizaje

