

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2021

ROSA SÁNCHEZ SÁEZ

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Ústav romanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

La competencia intercultural y la comunicación
no verbal en el aula de ELE: análisis y
comparación de manuales checos y españoles

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Rosa Sánchez Sáez

Studijní obor: Románská filologie – španělská filologie

2021

Declaro que soy autora de este trabajo académico final y que lo he elaborado tan solo a raíz de las fuentes y de la literatura presentada en las referencias bibliográficas.

Rosa Sánchez Sáez

7.5.2021

RESUMEN

El choque cultural es un proceso por el que atraviesan algunos de los aprendientes de lenguas extranjeras cuando se sumergen en la cultura extranjera. Los alumnos pueden sentirse desorientados, tristes e incluso pueden llegar a tirar la toalla. Observando este hecho, nos llegamos a preguntar: ¿Cuentan los aprendientes con suficientes herramientas para afrontar este choque? Para ello, se propone una encuesta a docentes en la que se analiza el lugar actual en el aula de la competencia intercultural y de la comunicación no verbal. Si tratamos el aspecto de la docencia, es inevitable pensar en el tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal por parte de los manuales. ¿Son los manuales guías suficientes para introducir el aspecto de la competencia intercultural y la comunicación no verbal para el docente? La inclusión en el aula de ELE de la competencia intercultural conllevaría un cambio en la concepción de la enseñanza de español como lengua extranjera: el alumno ocuparía el centro del proceso de la docencia, jugando un papel activo en su transformación en agente intercultural. En otras palabras, el alumno atravesaría un proceso en el que dejaría atrás cualquier tipo de estereotipo o visión superficial de cualquier cultura y vería cómo su empatía evolucionaría. Además, se fomentaría el desarrollo de una actitud crítica por parte del alumno. En el aula de ELE no solo se aprendería una lengua extranjera, sino que el alumno trabajaría en su formación humana: conocería su propia cultura, conocería realmente las culturas ajenas, reflexionaría de manera crítica sobre la realidad y actuaría de manera mucho más empática.

PALABRAS CLAVE: *competencia intercultural, comunicación no verbal, ELE, empatía, conciencia crítica*

ABSTRACT

Culture shock is a process that some foreign language learners go through when immersed in the foreign culture. Learners may feel disoriented, sad and may even throw in the towel. Observing this fact, we asked ourselves: Do learners have enough tools to cope with this shock? For this purpose, we propose a survey to teachers in which we analyse the current place in the classroom of intercultural competence and nonverbal communication. If we deal with the teaching aspect, it is inevitable to think about the treatment of intercultural competence and nonverbal communication by the textbooks. Are the textbooks enough guidelines to introduce the aspect of intercultural competence and nonverbal communication for the teacher? The inclusion of intercultural competence in the Spanish as a Foreign Language classroom would entail a change in its conception: the learner would be at the centre of the teaching process, playing an active role in his or her transformation into an intercultural agent. In other words, the student would go through a process in which he/she would leave behind any stereotype or superficial view of any culture and would see his/her empathy evolve. In addition, the development of a critical attitude on the part of the learner would be encouraged. In the Spanish as a Foreign Language classroom not only a foreign language would be learned, but the student would work on his or her human formation: he or she would get to know his or her own culture, would really get to know the cultures of others, would reflect critically on reality, and would act in a much more empathetic way.

KEY WORDS: *intercultural competence, nonverbal communication, empathy, SFL, critical awareness*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
COMPETENCIA INTERCULTURAL: DEFINICIÓN.....	11
ENFOQUE DE LAS DESTREZAS SOCIALES [<i>The Social Skills Approach</i>] ...	12
ENFOQUE HOLÍSTICO [<i>The Holistic Approach</i>]	12
TRATAMIENTO DEL MCER DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL ...	14
TRATAMIENTO DEL PCIC DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	15
POSIBLES PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE	18
COMUNICACIÓN NO VERBAL: DEFINICIÓN.....	19
Sistema paralingüístico	21
Sistema quinésico.....	22
Sistema proxémico.....	24
Sistema cronémico.....	24
FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL	25
PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL: COMPARACIÓN ENTRE APRENDIENTE Y NATIVO	26
TRATAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL POR PARTE DEL MCER.....	28
TRATAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL POR PARTE DEL PCIC.....	28
POSIBLES ESCENARIOS INTERCULTURALES DE CODIFICACIÓN Y DESCODIFICACIÓN DE MENSAJES.....	29
CLASIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS ACTOS QUINÉSICOS SEGÚN EL MODELO DE LAS CATEGORÍAS NO VERBALES	30
CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.....	39
FASE PREPARATORIA	40
PRESENTACIÓN DEL MATERIAL PARALINGÜÍSTICO.....	40
PRESENTACIÓN DEL MATERIAL QUINÉSICO	41
PRESENTACIÓN DE LOS USOS PROXÉMICOS.....	42
REACCIONES DÉRMICAS, QUÍMICAS Y OTROS SIGNOS NO VERBALES	42
CRONÉMICA	42
EL CIVISMO	42
COMPARACIÓN CULTURAL ESPAÑA/REPÚBLICA CHECA	43
PARTE PRÁCTICA	46
COMENTARIO DE LA ENCUESTA	47

ANÁLISIS DE MANUALES	54
¿FIESTA!	54
¿FIESTA! 1	54
¿FIESTA! 2	64
¿FIESTA! 3	69
DESTINO ERASMUS	73
DESTINO ERASMUS 1	73
DESTINO ERASMUS 2	79
ANÁLISIS GLOBAL DE LOS MANUALES ¿FIESTA! Y DESTINO ERASMUS	83
¿SON ¿FIESTA! Y DESTINO ERASMUS BUENOS MANUALES DESDE EL PUNTO DE VISTA INTERCULTURAL Y DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL?	89
CONCLUSIÓN	91
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS	102

INTRODUCCIÓN

Te sientes desorientado, triste y juzgado. No comprendes el motivo por el que algunas personas actúan de determinada manera. Llegas a culpar de todo lo que te sucede a la cultura que te “acoge”. En vez de reflexionar sobre los motivos que se esconden tras determinados hábitos o conductas, simplemente juzgas desde tu posición privilegiada al pertenecer a una cultura que en ningún momento actuaría de una manera tan fría y prometes que no volverás a este país. Además, llegas a cuestionarte por qué tomaste la decisión de cursar una beca o escoger el trabajo en ese país. ¿Dónde quedó la admiración que sentías por este país gracias a tus clases de idioma? ¿No era esta cultura la más acogedora con los inmigrantes? ¿No se basaba su población en gran parte en inmigrantes? ¿Por qué me miran tanto cuando hablo? ¿Por qué se enfadan cuando no hablo su idioma? Este relato podría pertenecer a un estudiante o a una estudiante que atraviesa un choque cultural y que ni siquiera sabe que lo atraviesa. Te cuestionas incluso por qué se siente así, si se supone que una experiencia Erasmus es lo mejor que le puede ocurrir. Todo el mundo habla de los numerosos amigos que haces, de las fiestas a las que asistes, de los enamorados que vuelven de su ciudad o país de acogida. ¿Cómo le puede estar pasando eso a él o a ella? ¿Qué estás haciendo mal? Cabe resaltar que este sentimiento se agrava cuando aquellas personas que te rodean no atraviesan el mismo proceso. Ellos sí disfrutaban de la estancia, tú no.

La competencia intercultural podría actuar como salvavidas en esta ocasión. En primer lugar, fomentaría el conocimiento del proceso por el que atraviesa cualquier estudiante de una lengua extranjera que se encuentra en cualquier tipo de experiencia de inmersión en la cultura extranjera. Podría conocer qué tipos de choques culturales se pueden experimentar, además de sintomatología asociada o incluso consejos para gestionar este proceso. Esto dotaría de herramientas al alumno para poder pedir ayuda: si no sabemos por qué proceso estamos pasando, el hecho de pedir ayuda es mucho más complejo.

En segundo lugar, la competencia intercultural actuaría como catalizador de una mejora del alumno en la esfera personal: el alumno no solo conocería la cultura extranjera, sino que también conocería de una manera más profunda su propia cultura. Asimismo, adquiriría mecanismos que facilitarían el comportamiento del alumno en la sociedad actual: una sociedad multicultural con diversidad de conductas, hábitos y tradiciones. Esto no solo contribuiría a que el estudiante valorase de una manera positiva la diversidad, sino que pudiese juzgar de manera empática los comportamientos y las conductas propias

de cada cultura. El alumno ya no se sentiría atacado por cada una de las conductas o de los hábitos que no coincidiesen con su cultura, sino que sería capaz de apreciar las diferencias como algo positivo, algo enriquecedor que le ayudaría a percibir su propia cultura desde un prisma totalmente nuevo.

En tercer lugar, cabe resaltar el lugar de la comunicación no verbal en la competencia intercultural. Esta sería indispensable para obtener una fluidez comunicativa que sería necesaria en las situaciones comunicativas intercultural ya que, de manera involuntaria, aspectos como el paralenguaje y la quinésica se ven involucrados en el acto comunicativo. En otras palabras, no solo nuestro discurso verbal actuaría como trasmisor de nuestro mensaje, sino también el aspecto paralingüístico (pausas, silencios, entre otros) y el quinésico (gestos o posturas). La comunicación no verbal se ve profundamente influenciada por la cultura, lo que podría conllevar ciertos malentendidos. La proxémica y la cronémica también formarían parte de esta comunicación no verbal, con lo que también podría lugar a malentendidos por verse influidos por la cultura. La proxémica se basaría en el empleo del espacio por parte de una determinada cultura. En otras palabras, la gestión del espacio dependiendo de la situación. Esta sería una de las situaciones de malentendidos más usual ya que los españoles tenderíamos a guardar menos distancias que otras culturas. La cronémica, por otro lado, haría alusión a la gestión del tiempo, uno de los aspectos fundamentales para los seres humanos. Este aspecto no solo se centraría en la puntualidad o impuntualidad de determinadas culturas, sino también en la duración de determinados actos sociales o incluso el propio valor del tiempo. Un alumno que contase con un nivel avanzado de español, si desconociese los aspectos relacionados con la comunicación no verbal, no podría comunicarse de manera próspera. Podría expresarse en un perfecto español: sin acento, sin incoherencias entre géneros, sin ningún tipo de fallos, en resumen. No obstante, si su gestión comunicativa no verbal, tanto de percepción como de emisión, falla, el total comunicativo falla. Si esto sucede, el fin de la competencia intercultural (lograr que el alumno sea un agente intercultural que puede actuar como mediador entre culturas) se incumpliría, lo que conllevaría que el alumno se encontrase en una especie de Torre de Babel, en la que la comunicación no sería efectiva.

No obstante, solo nos queda preguntarnos: ¿La enseñanza actual de español como lengua extranjera trabaja la competencia intercultural y la comunicación no verbal de tal manera que los alumnos son capaces de gestionar sus emociones? Esta pregunta no es fácil de responder: cada aula constituye una realidad diferente. No obstante, sí podemos analizar el tratamiento que recibe este aspecto por parte de guías para el docente como el

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) o el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) o de ciertos manuales. Asimismo, conocer la opinión de docentes españoles con experiencia en la enseñanza en otro país, en este caso, en República Checa, podría conllevar múltiples beneficios: conocer el tratamiento real de la competencia intercultural por parte de los docentes, el lugar en sus clases de la competencia intercultural y de la comunicación no verbal, su opinión respecto al tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal por parte de los manuales que emplearían y los procedimientos que llevarían a cabo en sus clases en el caso de que no fuesen suficientes los manuales.

COMPETENCIA INTERCULTURAL: DEFINICIÓN

A continuación, mencionaremos varias definiciones de competencia intercultural. Una de ellas aparece mencionada en Álvarez González (2011). Según esta autora, diversos autores tales como Samovar y Porter (1994), Byram (1997), Gribkova, Starkey (2002) y Corbett (2003) establecen que esta se basa en la habilidad de mantener intercambios comunicativos en ámbitos interculturales que pueden facilitar la creación de relaciones dentro de estos ámbitos. Asimismo, dentro de este artículo también se menciona la definición de Guilherme en la que adquiere especial importancia la eficacia de estos intercambios comunicativos: *“La capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia”* (Guilherme, 2000, p. 297, citado en Álvarez González, 2011).

En cuanto a la definición ofrecida por el Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s.f.), podemos hallar una mayor diversidad en cuanto a componentes:

“[...] habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.”

Como es visible, en esta definición adquiere importancia el momento en el que nos encontramos, ya que dotan a la competencia intercultural de un aspecto esencial en la comunicación de hoy en día.

De acuerdo con el artículo del Centro Virtual Cervantes en el que aparece esta definición, Byram y Fleming (1998) considerarían que la competencia intercultural sería la descendiente de las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural que Van Ek (1986) trata en su modelo de la competencia comunicativa.

Según Fernández y Pozzo (2014, p. 28) la competencia intercultural constituiría un método idóneo que cumpliría con los propósitos del Consejo de Europa para el apoyo de una mayor conciencia sobre la existencia de diferentes lenguas europeas y su aprendizaje, además de dejar atrás aspectos tales como los prejuicios y la discriminación y pasar a percibir la diversidad como un aspecto beneficioso. Cabe resaltar que la integración de este aspecto promovería una mejor comprensión mutua.

Molina Oroza (2018, p.315) resaltaría que además de los beneficios ya mencionados, la competencia intercultural fomentaría el hecho de que el aprendiente hallase su lugar o el rol que desempeñaría en la cultura de inmersión.

ENFOQUE DE LAS DESTREZAS SOCIALES [*The Social Skills Approach*]

De acuerdo con lo mencionado en Olavarri González (2015, p.14) tomando como premisa a Oliveras (2000:35), este enfoque pretendería dotar al estudiante de ciertos mecanismos que facilitarían la interacción en las tomas de contacto interculturales de una manera apropiada bajo las normas sociales de la cultura meta y el cumplimiento de estas. En otras palabras, se pretende que el alumno imite las conductas que seguirían los individuos pertenecientes a la cultura meta.

Este enfoque prestaría atención a la comunicación no verbal (paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica) y a otros asuntos pragmáticos entre los que podríamos encontrar las herramientas para el mantenimiento de la cortesía o el estilo de discurso.

De acuerdo con este enfoque, el alumno no solo debería adquirir un conocimiento teórico de la cultura meta, sino que también de todas las posibles circunstancias que podrían ocurrir. Dicho de otro modo, el alumno debería interiorizar las conductas de la cultura meta y aislar su propia cultura y las conductas de esta. Por lo tanto, tal y como se puede observar, el componente estratégico quedaría desprovisto de atención, provocando que el alumno no cuente con la ayuda de este componente para la gestión emocional en determinados confrontamientos emocionales o para la mitigación o ayuda ante cualquier tipo de choque cultural.

ENFOQUE HOLÍSTICO [*The Holistic Approach*]

Según este enfoque, la competencia intercultural conformaría un grupo de habilidades vinculadas con el componente afectivo y cognitivo, dado que esta contaría con una función esencial en el proceso de acercamiento a otras culturas con el fin de sumar ciertos conocimientos, además de entender los sistemas culturales y acercar la cultura meta a la cultura de origen del propio aprendiente (Olavarri González, 2015, p.15). Cabe resaltar, que tal y como afirma Oliveras (2000), a quien se hace mención en Molina Oroza (2018, p.315), tanto la cultura del alumno como la cultura meta se encontrarían de manera explícita en el aula.

Molina Oroza (2018, p.315), mencionando a Barros (1998), resalta uno de los rasgos cruciales de la competencia intercultural: provocar el cambio del etnocentrismo al relativismo cultural por parte del alumno. Esto daría lugar a la propia consciencia del alumno sobre su cultura. Tras la introspección sobre la propia cultura, se pasaría a tratar la cultura de la lengua extranjera, en este caso, del español.

Molina Oroza (2018, p.316) también hace referencia al marco teórico de Byram (1997) para la enseñanza de la competencia intercultural. Este se considera esencial para la enseñanza de la competencia intercultural dentro de las lenguas extranjeras.

Para Byram (1997), citado en Molina Oroza (2018, p.316), el aspecto sociocultural es crucial en el proceso de aprendizaje, dado que el hecho de tener presente la cultura del alumno en el proceso de aprendizaje sería beneficioso para el asentamiento de los conocimientos lingüísticos, ya que la cultura propia serviría como base para este proceso. El aspecto emocional-afectivo también contaría con gran peso en esta evolución.

Asimismo, destaca seis áreas que conformarían la competencia intercultural a las que designa como “saberes” y que se encuentran estrechamente vinculados con la propuesta del MCER. Entre ellos podemos encontrar los siguientes:

- Saber ser (actitudes y valores)
- Saber aprender (destrezas interculturales)
- Saberes (conocimientos interculturales)
- Saber hacer (reconocimiento crítico cultural)
- Saber comprender (conocer y comprender)
- Saber implicarse (compromiso crítico)

Meyer (1991), citado en Oliveras (2000, p.38) y en Olavarri González (2015, p.15), distingue tres fases en la evolución de la adquisición de la competencia intercultural en el estudiante:

En primer lugar, encontramos el nivel monocultural. En esta fase, la propia cultura serviría como base para el juicio de la cultura meta o extranjera (normas, valores, normas, entre otros). Dicho de otro modo, el etnocentrismo sería crucial en esta primera fase.

En segundo lugar, se halla el nivel intercultural. En este caso, el alumno se encontraría en un lugar intermedio entre la propia cultura y la cultura meta. Sería consciente de los aspectos que distinguen a ambas culturas y podría aclarar el origen de estos aspectos.

En tercer y último lugar, podríamos observar el nivel transcultural. En esta fase, el individuo puede asumir el rol de intermediario intercultural, dado que podría situarse en un lugar mucho más neutro. Asimismo, asumiría este rol tomando en cuenta ciertos fundamentos internacionales en los que los aspectos cooperativos y comunicativos gozarían de gran importancia.

Cabe resaltar que el enfoque holístico sería el más empleado y amparado, de acuerdo con Oliveras (2000, p.36), mencionado en Olavarri González (2015, p.16). Además, dados sus rasgos, este podría percibirse como aquel en el que se podría apoyar la competencia intercultural en completa relevancia.

TRATAMIENTO DEL MCER DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Tras mencionar la definición de la competencia intercultural y los diferentes enfoques que se aplicarían para su enseñanza, pasamos a analizar el tratamiento de tanto el Marco de Común Europeo de Referencia como el Plan Curricular del Instituto Cervantes. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la competencia intercultural se basa en:

- la habilidad de establecer vínculos entre la propia cultura y la cultura extranjera
- la sensibilidad cultural y la habilidad de reconocer y emplear un cierto conjunto de estrategias para poder entrar en contacto con diferentes culturas
- la habilidad de adquirir el rol de intermediario entre la cultura de origen y la extranjera y poder afrontar posibles malentendidos interculturales
- la habilidad de rebasar los posibles estereotipos (Fernández y Pozzo, 2014, p. 28)

Molina Oroza (2018, pp.316-317) menciona que en el MCER se hace hincapié en el hecho de que el estudiante no aprendería a comportarse o a comunicarse de dos maneras totalmente distintas, sino que, al tratarse de un individuo plurilingüe, este contaría con una competencia intercultural con el suficiente nivel para poder entrar en contacto con distintas culturas y conseguir intercambios satisfactorios.

En el capítulo 5, aparecen las competencias con las que el estudiante ya contaría o aquellas que adquiriría para poder desenvolverse de manera eficiente en los intercambios comunicativos en los que podría participar. Cada una de estas cuentan con un papel esencial en la habilidad para comunicarse de los estudiantes y gozarían de un elevado estatus dentro de la competencia comunicativa. A continuación, se mencionan estas competencias:

- *Conocimiento declarativo (saber)*
- *Las destrezas y habilidades (saber hacer)*
- *La competencia existencia (saber ser)*
- *La capacidad de aprender (saber aprender)*

TRATAMIENTO DEL PCIC DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), el aprendiz de lenguas adquiere el papel de “hablante intercultural”. Esta temática se aborda mediante el componente cultural, que cuenta con objetivos y contenidos organizados en tres grupos: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las actitudes interculturales. Tal y como se puede observar, el aspecto intercultural se mencionaría tan solo en las actitudes interculturales.

El MCER y el PCIC cuentan con el empleo de distinta terminología. En el caso del PCIC, podemos observar tres grandes áreas desde la visión del estudiante, como agente social, hablante intercultural y aprendiente. Estas cuentan con rasgos que las vincularía entre ellas, pero también con rasgos que las diferenciarían del resto.

En el PCIC, el acercamiento al ámbito del hablante intercultural hace hincapié en la producción de una conciencia intercultural tanto en la introspección como en la manera de actuar. Además, el PCIC menciona un conjunto de elementos para la adquisición de las *habilidades y actitudes interculturales*. La estimulación de estas se llevaría a cabo mediante un enfoque estratégico, lo que posibilitaría el acercamiento del estudiante hacia otras culturas (en especial a la de los países hispanos) de una manera intercultural.

Gracias al carácter dúctil de estas habilidades y actitudes, se podría organizar y modificar la manera de introducir los aspectos de la competencia intercultural dependiendo del propio alumno meta, de sus rasgos o exigencias.

Las finalidades de la introducción de los contenidos interculturales en el aula de ELE son variadas:

- a) Ser capaz de percibir y descifrar aquellas actitudes culturales y socioculturales de la sociedad en la que se encuentra
- b) Ir más allá de los estereotipos
- c) Interaccionar de manera próspera en ciertos contextos culturales y sociales, incluso contando con los posibles aspectos que distinguirían a su cultura propia de la cultura del propio contexto
- d) Ejercer el papel de mediador entre individuos de diversa cultura, pudiendo, de este modo, solucionar posibles malentendidos
- e) Mitigar los sentimientos y sensaciones que se desencadenan al relacionarse con un contexto intercultural
- f) Impedir posibles escenarios en los que se den malentendidos

Asimismo, se aspira que el estudiante estimule de manera estratégica mediante la entrada en contacto en las situaciones interculturales los siguientes aspectos:

- a) *Hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales.* Estos serían aspectos que el estudiante incorporaría paulatinamente en su proceso de aprendizaje.
- b) *Conciencia intercultural.* Esta se basaría en que el estudiante podría observar y entender aquellos rasgos que serían comunes o no a su propia cultura. Cabe resaltar que esta manera de procesamiento y comprensión se realizaría desde el principio de la diversidad y quedaría desprovisto de cualquier tipo de estereotipo.
- c) *Habilidades para el vínculo de culturas y la relación con personas, hechos y productos culturales.* El fin de estas sería el de poder adquirir el rol de mediador cultural entre diversas culturas y afrontar de manera próspera posibles malentendidos culturales.
- d) *Mitigación de posibles sensaciones negativas y el aumento de las motivaciones, creencias, valores o sentimientos.* Entre estos se podrían encontrar la empatía.
- e) *Actuación de manera consciente en situaciones interculturales.* Asimismo, este aspecto conllevará un aumento paulatino e ilimitado de la suma de conocimientos, destrezas y actitudes.

Las actitudes interculturales contarían con la función de poder evaluar la inclinación del estudiante en cuanto al área cognitiva (organización del conocimiento, ideas o valores, entre otros), emocional (reacciones o sensaciones, entre otros) y conductual (comportamiento). Estas actitudes jugarían un papel decisivo en el origen y en la modificación de la reacción del estudiante ante una situación cultural y sociocultural en las tomas de contacto interculturales.

A continuación, se pasa a comentar la estructura del inventario propuesto por el PCIC. Estas se encontrarían distribuidas en cuatro secciones, en las que podríamos hallar tanto las habilidades como las actitudes interculturales. La estructura de las habilidades depende de los estadios del transcurso cognitivo que se encuentra bajo la comprensión y gestión del conocimiento. Por otro lado, la estructura de las actitudes se encuentra

dividida en diferentes secciones que siguen una organización semejante (empatía, curiosidad, entre otros).

En primer lugar, encontramos la “Configuración de una identidad cultural” en la que el foco se encuentra en las necesidades del propio estudiante. En otras palabras, en esas habilidades o actitudes interculturales en las que cada estudiante debería trabajar con el objetivo de contar con las estrategias suficientes para superar cada una de las fases.

En segundo lugar, hallaríamos la “Asimilación de saberes culturales, comportamientos socioculturales y referentes culturales”. En este fragmento, se presentan las indicaciones sobre los procesos cognitivos (habilidades) indispensables para diversas acciones tales como la de percepción, concepción, organización, inclusión en la propia organización mental del estudiante, poner en práctica y la puesta en marcha de manera estratégica el conocimiento (saberes y comportamientos). Además, se mencionan procesos indispensables (actitudes) tales como la empatía o la sensibilidad, entre otros.

En tercer lugar, se menciona la “interacción cultural”. En esta aparece la estructura de las etapas en las que se produce la puesta en marcha estratégica de las competencias con el objetivo de entrar en contacto con personas, hechos o productos culturales.

En cuarto y último lugar, encontramos el foco situado en la mediación intercultural, las acciones cuyo fin sería el de propiciar la gestión de significados, la comprensión acertada de los hechos o productos culturales, la eliminación de cualquier posible malentendido y la mitigación de cualquier tipo de confrontamiento intercultural.

A continuación, se mencionan las categorías fundamentales que se pueden observar en este inventario.

1. Habilidades de configuración de identidad cultural plural.
2. Actitudes de configuración de identidad cultural plural.
3. Habilidades de asimilación de los saberes culturales.
4. Actitudes de asimilación de los saberes culturales.
5. Habilidades de interacción cultural.
6. Actitudes de interacción cultural.
7. Habilidades de mediación cultural.
8. Actitudes de mediación cultural.

Molina Oroza (2018, p.319), asimismo, resalta que estas categorías podrían servir como mecanismo para el análisis de cualquier tipo de actividad o acercamiento dirigido al tratamiento de la competencia intercultural.

POSIBLES PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE

Pozzo y Fernández (2014, pp.31-32) mencionan un estudio llevado a cabo en Dinamarca en 2013 por parte de Fernández. En este estudio podemos observar que los docentes consideran la tolerancia hacia otras culturas, la consciencia (reflexión) de la cultura de origen, y el conocimiento de la sociedad de la lengua extranjera como aspectos esenciales. No obstante, a pesar de estas consideraciones, se pudieron hallar ciertas dificultades a la hora de integrar la competencia intercultural en el aula como:

- La disposición de una cantidad no suficiente como para abarcar la enseñanza de la gramática o la producción oral o escrita
- La ausencia de manuales o materiales adecuados
- La necesidad de pasar una prueba o examen en la que el componente intercultural no se examinaría
- La carencia de una definición de competencia intercultural adecuada y esclarecedora
- La omisión de la competencia intercultural como parte del temario en los cursos de formación de los docentes de español como lengua extranjera

Más allá de estos resultados, las conclusiones arrojadas en un Congreso de un taller sobre competencia intercultural fueron las siguientes:

- La competencia intercultural no debería concebirse como un resultado, sino como uno proceso. Asimismo, se debería comprender el término de cultura como algo variado y dispar en el que no se habría de tratar de evitar el enfrentamiento, sino provocarlos desde una actitud ética y normativa
- En cuanto al docente, la cultura debería componer el eje vertebrador de sus estudios como profesor. Tendría que ser consciente de su propia cultura, ser capaz de mantener una postura crítica respecto a esta e incluso ser consciente de la cultura de su propio alumnado
- El conjunto de tareas que se propondrían a los estudiantes debería contar con el componente intercultural inserto

Para algunos docentes, el contexto sería crucial para cumplir con el fin de adquirir los conocimientos relacionados con la cultura. No obstante, otros consideran que, en el caso de impartir las clases en el país de la lengua materna de los alumnos, la cultura debería formar parte del aula.

COMUNICACIÓN NO VERBAL: DEFINICIÓN

Tras haber mencionado la definición de la competencia intercultural y haber analizado el tratamiento de esta por parte del MCER y el PCIC, pasamos a introducir tanto la definición como el tratamiento por parte de las anteriores guías (PCIC y MCER) de la comunicación no verbal. En Poyatos (2017, p.14) podemos hallar la siguiente definición para comunicación no verbal:

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.

En el Diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes (Centro Virtual Cervantes, s.f.), encontramos la definición propuesta por Cestero Mancera (1999) que habla de esta comunicación como “todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar”.

A continuación, pasaremos a comentar las diferentes clasificaciones de los componentes de la comunicación no verbal. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes y su diccionario (Centro Virtual Cervantes, s.f.), la clasificación de Knapp (1980) es la más empleada. Dentro de esta clasificación podemos encontrar cinco tipos de elementos: el aspecto físico, el sistema paralingüístico, el sistema cinésico, la proxémica y la cronémica.

Asimismo, Cestero Mancera (2006, p.59) establece que se pueden observar dos tipos de clasificaciones de los componentes de la comunicación no verbal. En primer lugar, se puede hallar los signos y sistemas de signos culturales, es decir, tradiciones y formas de pensar que una determinada cultura comunica de manera amplia o estricta. Por otro lado, encontramos una clasificación parecida a la mencionada anteriormente con la excepción de que en este caso solo se cuenta con cuatro elementos: el sistema paralingüístico, quinésico, proxémico y cronémico.

Cabe resaltar que, dentro de estos cuatro componentes, los sistemas paralingüísticos y quinésico constituirían la base de la comunicación no verbal, dado que intervienen en cualquier intercambio comunicativo verbal. De acuerdo con Poyatos

(1994), mencionado en Cestero Mancera (2006, p.59), la comunicación verbal sería invariable con la única presencia del lenguaje, dado que siempre iría acompañada por los sistemas del paralenguaje y la quinésica.

Sin embargo, los sistemas proxémico y cronémico adquirirían un rol secundario o cultural. Estos cumplirían la función de transformación o la intensificación de aquello que se ha pretendido comunicar con los sistemas que forman la base, es decir, el lenguaje, el paralenguaje y la quinésica. Estos sistemas secundarios o culturales también podrían suministrar un input cultural, tal y como podemos deducir por su designación.

En cuanto a la importancia de la inclusión de la comunicación no verbal en el aula de ELE, de acuerdo con Poyatos (2017, p.17), aunque un estudiante de español como lengua extranjera contase con un nivel fluido en español a la hora de comunicarse, si este no ha incorporado de manera gradual aspectos no verbales, tales como quinésicos o paralingüísticos, carecerá de cierta naturalidad. La fluidez intercultural real está compuesta en gran parte de los componentes y las conductas no verbales, dado que a pesar de considerar que no se está comunicando verbalmente, sí se está haciendo de manera no verbal, ya sea mediante la proxémica o mediante la quinésica. Es crucial recalcar la base cultural con la que cuentan estos mecanismos no verbales.

Los procedimientos habituales de enseñanza no conllevarían la adquisición de una fluidez cultural verbal o no verbal a los estudiantes en el interior del aula. Esta fluidez cultural se encontraría compuesta por dos elementos:

El primero de ellos sería la fluidez emisora. En este caso, Poyatos (2017, p.41) comenta su propia experiencia en la que se hallaba en la situación de deber elegir entre varias opciones y que dependiendo del entorno en el que se desenvolvía podrían ser más o menos adecuadas. A este fenómeno, Poyatos comenzó a designarlo como coeficiente de fluidez interactiva o intercultural.

El segundo de los componentes sería la fluidez receptora. Esta guarda un estrecho vínculo con la fluidez emisora. No solo hace referencia a aquello que advertimos a través de nuestros sentidos, sino que también a creencias religiosas, morales, culturales o sociales. Asimismo, esta mantiene una relación de subordinación respecto a la edad, la conformación psicológica, el nivel socioeconómico-educacional y el nivel de socialización (Poyatos, 2017, p.41-42).

Poyatos (2017, p.42) trata de explicar este hecho con el ejemplo de que un individuo, cuando se encuentra en una cultura que no es la propia, verá su coeficiente de fluidez mermado, lo que conllevará a que, si desea adaptarse a esta cultura, iniciarán un

proceso de repetición y el empleo de comportamientos propios de la cultura meta, además de comprender estos comportamientos. Sin duda esto será signo de un individuo con un coeficiente de fluidez alto. En altos niveles, la fluidez cultural se podrá observar en los puntos de alternancia, en los que el individuo deberá escoger entre diversas opciones. Este fenómeno podría hallar un análogo en el caso de los nativos. En otras palabras, incluso los individuos pertenecientes a una determinada cultura podrían encontrarse en cierto momento con dudas respecto a la mejor conducta en ciertas situaciones.

A continuación, se procederá a la breve definición y clasificación de los elementos de la comunicación no verbal propuesta por Cestero Mancera (2006, p.60-61).

Sistema paralingüístico

Dentro de este podemos encontrar los siguientes elementos:

- *Cualidades y modificadores sonoros*, tales como el tono, el timbre o la intensidad de la voz o la gestión propia de la voz. Tal y como se menciona en este estudio, según la entonación de un determinado enunciado, el mensaje que se transmitiría podría ser totalmente distinto. En este punto aparecerían las emociones o incluso la ironía que se desean o no transmitir mediante el tono, timbre o intensidad de la voz.
- *Reacciones fisiológicas o emocionales* entre los que podríamos encontrar el bostezo, la risa, el llanto o el eructo, entre otros. Tal y como se puede observar por los ejemplos mencionados en la anterior oración, son signos sonoros que se transmiten consciente o inconscientemente y que cuentan con una gran utilidad comunicativa. Entre las posibles funciones de estos elementos pueden encontrarse la de marcar turnos conversacionales, transmitir acuerdo o desacuerdo o incluso la ironía.
- *Los elementos cuasi-léxicos* serían vocalizaciones y consonantizaciones que cuentan con poco valor en el ámbito léxico, pero con un gran porcentaje útil. Dentro de estos elementos podremos hallar las onomatopeyas como *Miau* las interjecciones como *¡Ah!* y otras construcciones que no se han clasificado, aunque esto no signifique que estas sean menos empleadas como *Uff*. Cabe resaltar que los verbos que designan las acciones de las emisiones de estos elementos cuasi-léxicos también formarían parte de este subgrupo como *chistar*.

Estos elementos contarían con diversas funciones, entre las que podemos hallar la de organizar los intercambios comunicativos, con mecanismos para dar la palabra o para pedir que hable el otro individuo que forma parte de este intercambio. Otra de las funciones es la de hacer alusiones. Estos harían referencia a cualidades de lo externo, como por ejemplo cuando producen sensación de asco o algo está muy alejado, también se emplearía para emular sonidos tales como el maullido o el ladrido. También encontraríamos los expresivos que facilitarían la expresión de las emociones por parte del emisor. Por último, cabe resaltar que la falta de sonido también cumpliría con una función comunicativa. Dentro de esta ausencia, podemos hallar dos tipos: la pausa y el silencio.

La pausa es un mecanismo esencial para la organización de los turnos de habla. Cestero Mancera (2006, p.61) hace referencia a que el empleo de este mecanismo es algo que varía según la cultura, asimismo, trata el caso atípico de España, en el que la organización de los turnos de habla es algo distinto. Además, la pausa contaría con la función de presentar el tipo de emisión comunicativa que el emisor va a llevar a cabo, es decir, si va a tratarse de una pregunta o de la solicitud de la participación de otro miembro de la interacción. También pueden ser reflexivas o fisiológicas.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, Cestero Mancera (2006, p.61) comenta que las pausas no son tan comunes en español, pero que, aun así, este llevaría a cabo varias funciones, entre las cuales podría encontrarse la de intensificar aquello que se ha transmitido o que posteriormente se va a transmitir o incluso como señal de que posiblemente se haya producido algún tipo de fallo en la comunicación.

Cabe resaltar la diferencia entre pausa y silencio. De acuerdo con Cestero Mancera (2006, p.61), la pausa sería una falta de habla de entre sobre 0 y 1 segundo. Mientras que en el caso del silencio se trataría de una falta de habla de más de segundo.

Tal y como se puede observar, la diferencia entre uno y otro sería simplemente la duración de estos.

Sistema quinésico

La definición aportada por Cestero Mancera (2006, p. 61-63) se basa en movimientos y posturas corporales que informan o que modifican aquello que ya se ha comunicado mediante el lenguaje. Asimismo, dentro de este grupo se hallan aspectos tales como la mirada o el contacto corporal. Los componentes de este sistema se hallan divididos en tres grupos.

En primer lugar, trataremos los *gestos o movimientos faciales o corporales*. Según Cestero Mancera (2006, p.62), los gestos son “movimientos psicomusculares con valor comunicativo”. Dentro de los gestos, podemos encontrar dos subcategorías: los *gestos faciales* y los *corporales*. Estos suelen encontrarse interrelacionados, a pesar de que pueden actuar de manera autónoma.

Los gestos faciales serán aquellos que se realizarán con los componentes de la cara tales como los ojos, los labios o las cejas, entre otros.

Por otro lado, en la realización de los gestos corporales intervendrán numerosas partes del cuerpo, tales como las manos, los brazos, la cabeza, entre otros.

Cabe resaltar que el hecho de que lo usual será que intervengan varias partes del cuerpo en la realización de un determinado gesto, como es visible en el gesto de saludo, en el que no solo actuaría la mano, sino también el brazo e incluso la expresión facial.

De acuerdo con Cestero Mancera (2006, p.62), la mirada sería uno de los gestos que contarían con un compendio más numeroso y extenso de funciones asociadas.

En segundo lugar, contaríamos con las *maneras* que se basarían en cómo se gesticularía y cómo un individuo transmitiría su comunicación no verbal. Dentro de esta definición no solo encontraríamos una determinada manera de transmisión de la comunicación, sino que también rutinas de conducta asociadas a la cultura del emisor.

En tercer y último lugar, podríamos contar con las *posturas*. Estas consistirían en la distribución de las partes del cuerpo que transmitirían de manera pasiva o activa. Es crucial que estos pueden integrar los gestos y conferir de un significado diferente al propio gesto o pueden ser independientes de estos gestos y transmitir mensaje e información de manera totalmente autónoma. Ejemplos de esto son las posturas de brazos en jarra.

Poyatos (2017, pp. 49-50) añade tres variedades que se deben distinguir en el empleo de la quinésica. Estas serían la microquinésica, el fraseo quinésico y los gestos anticipatorios.

La microquinésica se compondría por aquellos movimientos y posturas de pequeña intensidad o duración, tales como los microgestos, las microposturas o las micromaneras. Ejemplo de este fenómeno podría ser la posición de los párpados entrearbiertos de manera deliberada o no.

El fraseo quinésico también recibiría el nombre de quinefrases. Estas podrían cumplir la función de reemplazar los posibles elementos o palabras que cuentan con valor léxico y sintáctico.

Los gestos anticipatorios serían mecanismos que contarían con un gran valor explicativo, además, sería un rasgo típico del discurso.

Sistema proxémico

Dentro de este sistema podemos hallar las costumbres que se refieren al ambiente, a la conducta y las concepciones de una determinada sociedad respecto a la percepción, el empleo y la organización del espacio y las determinadas distancias que ciertas culturas conciben como apropiadas.

La organización del espacio natural por parte de los individuos o la conducta de los individuos respecto al empleo de este espacio se conciben como signos proxémicos culturales.

Uno de los tipos de proxémica que podemos hallar es la interaccional. Mediante esta se organizan las distancias que los individuos mantienen mientras que llevan a cabo determinadas tareas comunicativas o interactivas. Cabe resaltar que estas distancias cambian entre culturas, así como el significado que se asigna a la distancia o la falta de esta (Cestero Mancera, 2006, p. 63).

Sistema cronémico

Por último, pasaremos a describir la cronémica, que se basa en la comprensión, la organización y el empleo del tiempo de cada individuo. El tiempo puede cumplir la función de comunicar de manera pasiva o activa, ya sea transmitiendo conocimientos culturales, como con la transformación o la intensificación del mensaje que se ha emitido mediante otros mecanismos comunicativos.

Dentro de este grupo podemos hallar tres categorías: *el tiempo conceptual*, *el tiempo social* y *el tiempo interactivo* (Poyatos, 1975 y Cestero y Gil, 1995 mencionado en Cestero Mancera, 2006, p.64). El tiempo conceptual son las conductas y las convicciones vinculadas a la idea del tiempo que cada cultura posee. En esta categoría podríamos hablar sobre la puntualidad o la falta de esta en determinadas culturas, el hecho de poder realizar varias actividades a la misma vez o incluso el propio valor del tiempo.

La siguiente categoría de la que se podría hablar sería la del tiempo social. Esta se hallaría conectada de manera directa y dependiente del tiempo conceptual. Dentro de esta podemos encontrar signos culturales que aparecen con el empleo del tiempo en la tarea de la socialización. Ejemplos de elementos que componen esta categoría sería la determinación de la extensión temporal de determinados encuentros como una entrevista

de trabajo o una visita. Incluso la distribución de las comidas a lo largo del día formaría parte de esta categoría.

La tercera categoría sería el tiempo interactivo. En este caso, contaríamos con el empleo de la modificación de la duración de determinados elementos comunicativos con diversos fines tales como la intensificación, la concreción o la modificación del significado del mensaje que se pretende transmitir (Cestero Mancera, 2006, p.64).

FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

A continuación, se procederá al tratamiento de las funciones de los elementos anteriormente mencionados.

Es crucial remarcar que estos tipos de elementos (quinésicos, paralingüísticos, cronémicos y proxémicos) cuentan con diversas funciones y que estas pueden cumplir con una o más funciones básicas (Cestero Mancera, 2006, pp.65-67).

Estas funciones básicas son cinco: agregar información al argumento o al significado de aquello que se ha transmitido de manera verbal o incluso modificarlo, transmitir reemplazando al lenguaje verbal, organizar el intercambio comunicativo, enmendar posibles vacíos verbales y participar en las interacciones simultáneas.

El siguiente paso será abordar de una manera detallada cada una de las funciones básicas de la comunicación no verbal. En primer lugar, comenzaremos con la función de agregar información al argumento o al significado.

“La estructura triple básica” que Poyatos defendió en 1994 (Poyatos, 1994) serviría como apoyo para esta función. Tres características que serían visibles gracias a esta estructura serían:

Las emisiones pueden separarse o no. En el caso de los gestos, pausas, posturas o incluso las onomatopeyas o interjecciones propias del paralenguaje podrían separarse. Sin embargo, aspectos propios del paralenguaje como son el tono, las marcas propias del paralenguaje encargadas de la alteración de la voz o las marcas paraquinésicas propias de un determinado no podrían separarse.

Asimismo, Poyatos (2017, p.17) comenta que esta triple estructura podría aparecer acompañada de otros signos tales como los somáticos, en este caso dérmicos (el sonrojo) o químicos (las lágrimas). Cabe resaltar que estos actos irían acompañados de un posible cambio de inferencia de significado dependiendo de la cultura del receptor de este mensaje. Además, estos signos podrían contar con un valor léxico, suprasegmental, en el caso de que se añada al discurso o segmental.

Además, dentro de esta función podemos hallar diversas subfunciones como las de concretar, ratificar, intensificar, atenuar, rebatir o encubrir el argumento o el significado de aquello que se trasmite (Cestero Mancera, 2006, p.65).

Si volvemos a las funciones básicas, la segunda de ellas sería la de transmitir reemplazando al sistema verbal. Tal y como se ha comentado anteriormente, la emisión de un mensaje sin la intervención de los elementos quinésicos y paralingüísticos no sería viable. Sin embargo, la emisión de simplemente un elemento no verbal sí sería suficiente para la transmisión del mismo sentido del mensaje.

En tercer lugar, hablaremos de la función para organizar el intercambio comunicativo. Esta contaría con gran relevancia, ya que, sin la aparición de estos elementos, se podría producir la interrupción de la comunicación por no haber conseguido una buena organización y estructuración del intercambio comunicativo.

En cuarto lugar, podemos observar la función de enmendar posibles vacíos verbales. En este caso, el paralenguaje o incluso la quinésica contarían con un rol crucial, ya que podrían ayudar al hablante a llenar un posible vacío en el caso de no recordar un determinado nombre.

En quinto y último lugar se encontraría la participación en las interacciones simultáneas. Esta función haría posible que los individuos que intervienen en un posible intercambio comunicativo puedan o bien transmitir más de un mensaje de manera simultánea o incluso poder mantener un posible intercambio comunicativo con más de una persona a la misma vez.

Es crucial resaltar el carácter tanto voluntario como involuntario de la emisión de los elementos propios de la comunicación no verbal. Su empleo voluntario podría buscar el cumplimiento de una o más funciones previamente comentadas. Sin embargo, tal y como se menciona, su empleo podría ser inconsciente, lo que no conllevaría necesariamente que el receptor no pudiese inferir el significado de este mensaje (Cestero Mancera, 2006, p.67).

PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL: COMPARACIÓN ENTRE APRENDIENTE Y NATIVO

Con el fin de poder comentar el proceso de aprendizaje de la comunicación no verbal en el aula de ELE, sería crucial comparar el proceso de adquisición de estos

componentes por parte de un hablante nativo y por parte de un estudiante de lengua extranjera.

Si partimos de la tabla que expone Poyatos (véase la Tabla 1), podemos observar que un hablante nativo a la vez que este adquiere y perfecciona su fonética, los cambios morfológicos o el orden sintáctico, también adquiere el paralinguaje de su lengua materna como, por ejemplo, algunos la risa o el llanto. Asimismo, incorpora la quinésica a su repertorio. Uno de los motivos estaría vinculado al componente innato de la quinésica en el ser humano. De todos modos, también adquiriría ciertos rasgos paraquinésicos o incluso algunos elementos quinésicos, independientemente de si van acompañados a alguna emisión verbal o no. Cabe resaltar que, aun así, no contaría con un repertorio quinésico equiparable al de un adulto en cuanto a producción a la recepción de este. Además, a la triple estructura que comentamos, también se unirían elementos tales como la proxémica o ciertos elementos como las reacciones químicas o dérmicas.

SISTEMAS	APRENDIZ NATIVO	APRENDIZ EXTRANJERO
FONÉTICA	Fallos articulatorios	Fallos articulatorios Interferencias del sistema propio
MORFOLOGÍA	Fallos formales	Fallos formales Interferencias del sistema propio
SINTAXIS	Fallos formales	Fallos formales Interferencias del sistema propio
VOCABULARIO	Deficiencias léxicas	Deficiencias léxicas Interferencias del sistema propio
PARALENGUAJE Cambios y tipos de voz Emisiones aisladas	Fallos fonéticos Deficiencias funcionales Repertorio deficiente	Fallos fonéticos Deficiencias funcionales Repertorio deficiente Interferencias del sistema propio
KINÉSICA GESTOS MANERAS POSTURAS	Fallos formales Deficiencias funcionales Repertorio deficiente	Fallos formales Deficiencias funcionales Repertorio deficiente Interferencias del sistema propio
REACCIONES CORPORALES QUÍMICAS (sudor, lágrimas) DÉRMICAS (sonrojo)	Conceptualización Reglas manifestativas	Fallos conceptuales Deficiencias funcionales Interferencias del sistema propio
PROXÉMICA	Fallos conceptuales Deficiencias funcionales	Interferencia del sistema propio en conceptualización, reglas manifestativas e interpretación
SOMATOADAPTADORES (ej., modo de comer/beber, ropa, joyas, perfume)	Conceptualización	Interferencia del sistema propio en conceptualización, reglas manifestativas, interpretación
OBJETOADAPTADORES (ej., modo de sentarse en silla, sofá, suelo,)	Conceptualización Descodificación falsa	Interferencia del sistema propio en conceptualización, reglas manifestativas, interpretación
ENTORNO CONSTRUIDO (ej., vivienda, lugares públicos) ENTORNO MODIFICADO (ej., jardinería, agricultura) ENTORNO OBJETUAL (ej., mobiliario, libros, arte)	Conceptualización Descodificación cero Descodificación falsa	Interferencia del sistema propio en conceptualización, reglas manifestativas, interpretación
SISTEMAS INTELIGIBLES (conceptos estéticos/ morales, lo feo, lo bonito, el ridículo)	Conceptualización	Interferencia del sistema propio en conceptualización, reglas manifestativas, interpretación
CRONÉMICA Conversación, puntualidad para eventos, trabajo, visitación, epistolar, etc.	Conceptualización y estructuración	Interferencia del sistema propio en conceptualización, reglas manifestativas, interpretación

Tabla 1: *Procesos del aprendizaje integral de lengua y cultura según Poyatos (2017, p.27).*

Por otro lado, en el caso de los aprendientes de una lengua extranjera, estos partirían con conocimientos previos de su propia cultura, es decir, no se iniciarían como una *tabula rasa*, tal y como lo ilustra Poyatos (2017, p.28). Estos aprendientes cuentan con el conocimiento de las funciones y de los propios mecanismos de su cultura. El único punto de unión entre un individuo nativo que se encontraría en los estadios de adquisición de estos elementos y este aprendiente sería el hecho de que los sistemas de comunicación verbal y no verbal no serían completos. Sin embargo, en el caso del aprendiente, al contar con la base de su propia cultura, aprovecharía esta para suplir cualquier deficiencia a la hora de intentar expresarse en la lengua extranjera.

TRATAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL POR PARTE DEL MCER

En el cuarto capítulo “El uso de la lengua y el usuario y el alumno” del Marco Común Europeo de Referencia, podemos observar la mención de la importancia de la comunicación no verbal en ELE. Dentro de la sección de “Comunicación no verbal”, se aborda el aspecto crucial de ser consciente de la existencia de gestos y acciones que aparecerían junto al discurso, los mecanismos del paralenguaje, entre otros, con el fin de poder adquirir fluidez en la lengua extranjera que se aprende. Asimismo, cabe resaltar que la comunicación no verbal se muestra como aspecto que se podría examinar en el nivel C2, dando por más que sentado que esta se trataría en niveles anteriores para poder alcanzar el máximo control de esta (Abilleira Pomar, 2016, p.12).

TRATAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL POR PARTE DEL PCIC

Abilleira Pomar (2016, p.12) afirma que de acuerdo con los capítulos que servirían como introducción en el PCIC y los aspectos de gramática, pragmática y nociones generales y específicas, se podría considerar que la introducción de la comunicación no verbal sería más que lógica, dado que se puede observar:

- Una dimensión pragmática-discursiva,
- Una dimensión cultural,
- Unas estrategias comunicativas
- Y una entonación y una prosodia.

Todos estos aspectos formarían parte de la comunicación no verbal.

Asimismo, el estudiante adquiriría el rol de agente social y hablante intercultural. El estudiante sería una agente social al poder interactuar en circunstancias comunicativas o intercambios usuales en la cultura de la lengua extranjera. Para ello, el control de la comunicación no verbal sería crucial. Además, el estudiante también sería un hablante intercultural. Tomando como base esta premisa, el estudiante debería controlar la comunicación no verbal y los códigos y conductas de la cultura meta.

En la sección de la competencia comunicativa también se haría referencia a la comunicación no verbal, tal y como se puede observar a continuación:

“La participación eficaz en intercambios comunicativos, en la que por fuerza mayor el estudiante tendría que adquirir los elementos de la CNV para navegar por ellos de forma exitosa” y “Proveer de recursos, tanto lingüísticos como extralingüísticos para desenvolverse con éxito y autonomía en todas las situaciones comunicativas a las que se enfrente el estudiante” (Instituto Cervantes, 2006, mencionado en Abilleira Pomar, 2016, pp.12-14).

POSIBLES ESCENARIOS INTERCULTURALES DE CODIFICACIÓN Y DESCODIFICACIÓN DE MENSAJES

Los casos que comenta Poyatos (2017, pp.43-44) se dan entre individuos de distinta cultura y lengua. En el primero de los casos, el emisor emplearía sus propios elementos quinésicos. El interlocutor comprendería correctamente el mensaje que se ha pretendido transmitir.

En el segundo de los casos, los gestos del emisor no se descodificarían, ya que no contaría con ningún vínculo dentro del propio repertorio quinésico del emisor o incluso podría carecer de “sentido sintáctico”.

En el tercero de los casos, los receptores de estas transmisiones quinésicas ni siquiera se percatarían de la existencia de los elementos quinésicos por falta de existencia de estos en su propia cultura.

En el cuarto de los casos, el gesto podría ser víctima de una descodificación incorrecta o falsa.

El quinto sería el empleo de falsos cognados quinésicos por parte del emisor.

En el siguiente caso (sexto), el emisor emplearía verdaderos cognados.

Por último, en séptimo lugar, el emisor podría darse una falta de repertorio lingüístico, paralingüístico o quinésico. Esto conllevaría vacíos semánticos que imposibilitarían el proceso de descodificación por parte del receptor.

CLASIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS ACTOS QUINÉSICOS SEGÚN EL MODELO DE LAS CATEGORÍAS NO VERBALES

Dentro de la clasificación propuesta por Poyatos (2017, pp.51-80) se trata, en primer lugar los **emblemas**. Un emblema puede percibirse como un gesto que cuenta con una fórmula correspondiente en el sistema verbal y que esta correspondencia no conlleva confusión alguna en la propia cultura.

Poyatos (2017, p.52) hace referencia a que en las culturas en las que existe una mayor tendencia a la gesticulación o en la que los hablantes presentan un carácter mucho más abierto a la hora de la comunicación, presentan mayor propensión al empleo simultáneo de emblemas y expresiones verbales en las que podemos observar una correspondencia de significado. Asimismo, esto no conllevaría una posible reiteración, sino que actuaría como un suplemento informativo.

El proceso de codificación de estos emblemas puede ser arbitrario, lo que podría conllevar malentendidos en el caso de no conocer la procedencia de tal gesto, o intrínseco. Sin embargo, ciertos emblemas cuyo proceso de codificación sería intrínseco también podría dar lugar a malentendidos al hacer referencia a sentidos figurados.

El vínculo entre significado y signo suele compartirse entre un determinado grupo, cultura o incluso entre varias culturas. Cabe resaltar que se tiende a emplear más los emblemas de manera individual que de manera grupal, como, por ejemplo, en construcciones o frases emblemáticas. Uno de los aspectos que trata Poyatos (2017, p.53) es el aspecto diferenciador de los emblemas en cuanto a la economía del lenguaje. En el lenguaje verbal no se pueden emitir dos o más palabras a la misma vez. Sin embargo, en el caso de los emblemas, esto sí es posible. No obstante, es crucial comentar que el emblema trata de sortear la perífrasis por razones de economía.

En cuanto a la codificación de los emblemas, esta contaría con cuatro maneras de reproducción. La primera y la segunda solo incluirían o la quinésica o el paralenguaje respectivamente.

En la tercera de ellas intervendrían la triple estructura de la que Poyatos habla en su estudio, es decir, el lenguaje verbal, el paralenguaje y el sistema quinésico. También

existiría otro tipo de codificación en la que solo encontraríamos la intervención del paralenguaje y la quinésica.

Por último, encontraríamos el empleo de determinados elementos como, por ejemplo, en el caso de Finlandia cuando abren la ventana con el fin de comunicar a sus invitados que es hora de marcharse.

El siguiente componente de la estructura serían los **marcadiscursos**. Estos son comportamientos, en gran parte pertenecientes a la quinésica, voluntarios o involuntarios mediante los que los emisores de ciertos mensajes tienden a marcar o intensificar el enunciado verbal. Asimismo, estos marcadiscursos conformarían la *esencia visual* de una lengua, el aspecto más complejo de referir o determinar en el análisis del discurso y por norma general, el aspecto que sigue haciendo visible el hecho de que un hablante no es nativo que ha aprendido esta lengua a una edad adulta. De acuerdo con Poyatos (2017, pp. 54-55), este elemento junto a los “identificadores” constituirían la temática más difícil de explicar y de aprender con el objeto de que los estudiantes adquieran una fluidez verbal-no verbal. A continuación, abordaremos los tipos de marcadiscursos:

El primer tipo son los marcadores que se emplean para hacer referencia a los pronombres y a los adjetivos personales. Poyatos (2017, p.55) menciona distintos tipos de proceder en diversas culturas a la hora de aludir a algún pronombre o adjetivo personal, como es el caso de la cultura japonesa, en la que para referirse a “yo” se tocan la nariz.

El segundo tipo que podemos observar es el que se emplearía para hacer referencia a preposiciones y conjunciones. El uso de estos coexistiría con cambios en el paralenguaje, como el tono o la intensidad de la pronunciación de estas preposiciones y conjunciones con el fin de intensificar el valor sintáctico. En otras palabras, intervendría como marcador sintáctico, lo que conformaría la característica primordial de un elemento paralingüístico o quinésico para que ejerza como marcador lingüístico.

En tercer lugar, trataremos los marcadores que se utilizan para hacer referencia a los pronombres. Estos podrían mostrar diferentes maneras de actuación dependiendo de los pronombres: demostrativos, reflexivos, recíprocos, de totalidad.

El cuarto tipo que abordaremos serán los marcadores acentuales paralingüísticos-quinésicos.

El quinto de ellos será los marcadores quinésicos del paralenguaje.

El sexto de ellos serán los marcadores proxémicos. Una posible modificación de la proxémica, de acuerdo con Poyatos, podrá originarse por un elemento quinésico. Asimismo, este intervendrá como marcadores o incluso como “puntuadores”.

En último lugar, podemos observar los marcadores objetuales. Poyatos (2017, p.56) enfatiza el hecho de que la manera de interactuar con un determinado objeto puede ser distinto en diversas culturas.

Asimismo, además de otros tipos de marcadores, las reacciones corporales pueden formar parte de los marcadores del discurso. Ejemplos de estos son las lágrimas o el sonrojo, elementos ya mencionados anteriormente.

El siguiente tipo de mecanismo que abordaremos son los **marcaespacios** o marcadores del espacio. Estos, junto a los marcadores del tiempo, serían los encargados de aludir a aspectos primordiales en la vida de los individuos, es decir, el espacio y el tiempo. Además, el conjunto de espacio, tiempo, sonido y movimientos controlarían nuestra manera de entrar en contacto con el mundo y con la sociedad. Los marcadores espaciales hacen referencia a:

El tamaño. En este caso, en la mayoría de las emisiones se hará uso de la quinésica, aunque también podrá emplearse en determinadas situaciones el paralenguaje.

La distancia. En este caso el empleo del paralenguaje y la quinésica no será algo tan desequilibrado.

La situación, de un objeto o una persona que podrá estar presente, ausente o ser imaginario.

El siguiente tipo de elementos son los **marcatiempos**. Como ya se ha señalado previamente, estos harían referencia a un aspecto primordial en la vida del ser humano: el tiempo. Estos marcatiempos se encargarían de apuntar diferentes localizaciones en el pasado, en el presente o en el futuro, además de la reiteración y del tiempo de trascurso de los sucesos.

Estos marcadores harían referencia a dos tipos de pasados: el distante y el inmediato. Cabe resaltar que ambos contarían con la realización de un gesto y una emisión paralingüística que se diferenciarían en la duración de ambos. En el caso del pasado distante, los gestos y los elementos paralingüísticos contarían con una mayor duración, mientras que, en el caso del pasado inmediato, estos serían mucho más breves.

En cuanto al presente, este contaría con una representación relacionada con el espacio cercano, que estaría relacionado con el momento actual. Cabe resaltar que el

presente podría abarcar periodos de tiempo que se extenderían más allá del momento actual, pudiendo tratarse de situaciones que se hallan antes o después de tal momento.

En cuanto al futuro, al igual que en el pasado, podríamos hablar de dos tipos: el distante y el inmediato. En este caso, de nuevo se repetiría el patrón propio del pasado inmediato y distante, con la única diferencia de que los gestos contarían con la realización hacia delante, recordándonos la propia concepción del futuro, un momento que está por venir.

En cuanto a la recurrencia y a la duración, se trataría de adverbios y coloquialismos y aludirían a aspectos como la periodicidad, repetición, lentitud, rapidez y recurrencia.

El siguiente de los elementos que abordaremos son los **deícticos**, que se basarían en movimientos que en algunas ocasiones aparecerían vinculados al paralenguaje y que harían referencia a la localización de una persona, de un objeto, de un concepto o suceso en el tiempo o en el espacio, independientemente de la presencia de estos. Asimismo, estos también aludirían a conceptos abstractos.

Dependiendo del canal que se emplee, obtendremos diferentes tipos de deícticos, entre los cuales podemos encontrar:

- Deícticos quinésicos. Dentro de esta categoría, podemos encontrar los deícticos de contacto personal. En este caso, podemos observar que las culturas difieren respecto a los acercamientos entre personas o incluso en la manera de saludarse. Por ejemplo, la manera de saludar española, en la que contaríamos con una mirada y un levantamiento de barbilla, sería un deíctico pronominal.
- Deícticos quinésico-paralingüísticos.
- Deícticos objetuales: en este caso, el objeto sería el medio para la realización de un determinado gesto.
- Deícticos de referentes temporales ausentes: en este caso, de manera similar a los marcadores temporales, se emplearía la dirección hacia delante o hacia atrás para hablar de los tiempos.
- Deícticos de referentes temporales presentes: en estos, el tiempo sería algo que podría mostrarse mediante el empleo del demostrativo.

El siguiente de los elementos que compondrían esta clasificación (Poyatos, 2017, pp.51-80) sería las **pictografías**. En este caso, se tratarían de gestos que tratarían de

reproducir, con un elevado porcentaje de iconicidad en el intercambio comunicativo. Estas se unirían al discurso verbal y podrían reproducirse tanto en el aire como en cualquier superficie.

El siguiente de los elementos que formaría parte de esta organización serían los **ecoicos**, que consistiría en alusiones icónicas a patrones sonoros realizados al interactuar con determinados elementos o al propio cuerpo humano a través de paralenguaje. Dentro de este grupo podríamos encontrar las onomatopeyas y variantes entre culturas, tal y como se puede observar en el caso de los sonidos que emiten los animales.

El siguiente elemento serían las **kinetografías**, que se encontraría dentro de la quinésica propia de las maneras. En otras palabras, no sería un gesto, sino un mecanismo para simular a un elemento dinámico, es decir, que se mueve. Asimismo, podría ir acompañadas de elementos pseudoecoicos que no pretenderían reproducir nada.

El siguiente serían las **kinefonografías**. En este caso, se trataría de reproducir tanto sonido como movimiento que se daría por la misma acción. Dentro de esta, podríamos encontrar dos tipos: aquella en la que habría sonido en una acción y también en la otra, y aquella en la que habría sonidos en las dos y acción quinésica

Las **ideografías** serían mecanismos cuya función sería la de otorgar forma a los pensamientos o conceptos. En este caso podría tratarse tanto de un movimiento como de una postura que podría aparecer de manera conjunta con una emisión paralingüística o viceversa.

El siguiente serían los **marcasucesos**. Este elemento guardaría relación con el anterior elemento, tan solo que no se relataría o describiría un determinado pensamiento, sino que, en este caso, se abordaría un suceso. Asimismo, este contaría con más tiempo. Su manera de expresión sería quinésica o quinésica-paralingüística. Este elemento cuenta con un rasgo diferenciador respecto a la ideografía o el exteriorizador, ya que el referente en este caso contaría con una expresión verbal,

El siguiente mecanismo serían los **identificadores**. Los identificadores, además de los marcadiscursos y los exteriorizadores, formarían parte de los niveles de las expresiones más importantes. Sus representantes son quinésicos y pueden aparecer acompañados por los rasgos paralingüísticos apropiados. Es importante resaltar que sufren alteraciones dependiendo de la persona y la cultura y que hacen referencia conceptos abstractos, descripciones de personas, animales u objetos.

El posterior elemento es los **exteriorizadores**. Poyatos (2017, p.66) afirma que se trata del tipo de elemento más arduo. Estos serían un mecanismo de respuesta a diversos

elementos, tales como sucesos que pueden haber ocurrido en tiempos pasados, presentes o posteriores o incluso, a elementos externos, a emisiones propias o la falta de estas, entre otros.

Cabe resaltar que los marcadores del discurso y los identificadores formarían parte de lo más auténtico de cada idioma y de la cultura de esta.

Los componentes de estos exteriorizadores podrían dividirse en el origen, es decir, aquel elemento que desata la emisión de este mecanismo. Este origen podría contar una naturaleza muy variada, obteniendo la forma de desde un libro, un suceso o por el mismo emisor. Asimismo, este origen desembocaría en un estímulo y a su vez en una respuesta, de nuevo, de naturaleza diversa (sensorial, fisiológica, emocional o mental). Prosiguiendo con la línea de desarrollo, esta respuesta daría lugar al exteriorizador que podría adquirir diversas formas o modalidades codificadoras mediante el paralenguaje, quinésica, proxémica, química, térmica, dérmica u objetual. Esta modalidad codificada se adviriría por parte del receptor mediante una o más modalidades descodificadoras. Estas podrían ser auditiva, visual, olfativa, dérmica o cinestésica.

Dentro de estos elementos, se encuentran las conductas casuales. De acuerdo con Poyatos, la adquisición de estos elementos implicaría un gran reto. Asimismo, estos elementos serían objeto de estudio de diversas materias. Estas conductas se corresponderían a la expresión de ciertas emociones de manera voluntaria o involuntaria por diversos motivos y que los receptores podrían analizar de una manera mucho más clara los propios emisores y clasificarlas como anómala o común. A pesar de su propia designación, estas conductas podrían ser reiteradas en determinadas ocasiones. Su expresión suele darse en la mayor parte mediante la quinésica y el paralenguaje.

El siguiente elemento son los **autoadaptadores**. En este caso, hablaríamos de movimientos o posturas en las que partes de nuestro cuerpo se tocarían. La manera de llevar a cabo esto sería diferente dependiendo de la sensibilidad personal, del nivel socioeducacional y de las propias normas de cultura de cada individuo.

En cuanto a los funciones de los autoadaptadores, podemos hallar las siguientes:

- Practicar posturas universales, culturales o personales. ¹

¹ Poyatos (2017, p.69) menciona las diferencias que se darían en la práctica o no de una determinada postura, como es el caso del acto de cruzar las piernas: la población masculina joven canadiense o estadounidense perteneciente a los niveles sociales bajos

- Facilitar o prestar atención a necesidades somáticas como sería el frío o el calor u ocultar cualquiera de estas sensaciones.
- Llevar a cabo actividades vinculadas con los somatoadaptadores de acuerdo con las normas sociales y de la sensibilidad individual
- Llevar a cabo acciones objetuales
- Posibilitar o imposibilitar la recepción o emisión sensorial
- Elementos relacionados con la higiene personal
- Elementos para prepararse o acicalarse
- Calmar el dolor físico o resguardarse de él
- Expresar respuestas y estados emocionales. Algunos de estos mecanismos se han podido observar en diferentes culturas y en épocas previas.
- Para evitar la expresión de estas respuestas y estados emocionales.
- Llenar la mente de acciones conscientes o inconscientes, como cuando se piensa sobre algo o se intenta recordar un determinado dato.
- Llevar a cabo determinadas acciones de base folklórica, legal, de etiqueta, protocolo o religiosas.
- Realizar un intercambio conversacional o no en el que se puede vislumbrar ciertos comportamientos que se verían influidos por el ámbito personal, cultural y socioeconómico. También dependería de la ocupación de los individuos.
- Actos casuales interactivos o no interactivos.

Asimismo, Poyatos (2017, pp.71-72) comenta que sería crucial señalar entre los estudiantes esos elementos que muestran aspectos propios de una cultura y que son distintos al resto. También sería beneficioso mostrar las distinciones respecto al género o de acuerdo con el nivel socioeducacional.

El siguiente de los elementos de los que podemos hablar son los **alteradaptadores**. Estos se basarían en movimientos y posturas mediante los cuales entramos en contacto con otro individuo en un contexto en la que se produce un intercambio comunicativo, de manera voluntaria o involuntaria. Además, la mirada también consideraría como alteradaptador, ya que también podría considerarse como un contacto interpersonal. Estos, al igual que los autoadaptadores, se encontrarían dentro de la estructura del lenguaje-paralenguaje-quinésica y complementarían otros sistemas somáticos. Asimismo, podrían mantener un determinado vínculo con sistemas

guardará cierta reticencia en cuanto a cruzar las piernas por considerarlo poco masculino. No obstante, la población masculina joven canadiense o estadounidense perteneciente a la clase alta dejaría de relacionar tal acto a cualquier tipo de falta de masculinidad.

extrasomático (perfume o características del ambiente). La carga semiótica de un determinado intercambio comunicativo puede sufrir un incremento por los alteradaptadores conversacionales.

Las funciones de los alteradaptadores son diversas. Entre ellas encontramos las de:

- Comenzar y finalizar determinadas reuniones sociales (saludos).
- Comportamientos afiliativos con diversos propósitos, ya sean sinceros, mentir o conquistar a alguien.
- Conservar esta afiliación e intimidad (diferencias entre las formas de tocarse según el país).
- Cometidos primordiales en la relación entre padres o tutores y recién nacidos o niños (alimentación, etc.).
- Comenzar el contacto sexual. Esta función depende de la personalidad, edad, normas culturales, socioeducacionales, religiosas o aspectos derivados de las diversas situaciones en las que los individuos pueden encontrarse (tipos de contacto).
- Con el cometido de manifestar afecto ya mor romántico. En este caso, se podría observar una gran distinción entre las culturas de contacto y las de no contacto (cómo se tocan en determinadas culturas).
- Tratar de confortar y alentar en el dolor de determinados individuos. Este variaría según la cultura, pero también según la relación entre los dos individuos.
- Expresar emociones tanto positivas como negativas
- Llevar a cabo acciones folklóricas, legales, protocolarios o religiosos (besos entre presidentes en determinadas culturas).
- En interacciones sociales interpersonales cortas (saludos).
- En ocasiones de contacto obligado (rozamiento con una persona en la calle, esto puede ocasionar reflexiones interculturales al no saber qué es lo correcto o qué se puede hacer).
- Como componente del funcionamiento de la conversación. En este caso se podrían emplear como marcadores del discurso.

El siguiente de los elementos serían los **somatoadaptadores**. Estos somatoadaptadores son elementos quinésicos. Estos contarían con aspectos diferenciadores que se darían en diversas culturas. Cabe resaltar que estos rasgos distintivos podrían ser un aspecto que por el momento estaría sorteando el hecho de verse modificado por el procedimiento de globalización. Cabe resaltar que estos elementos se

darían con individuos con los que se mantendría una relación estrecha, ya sean amigos o familia (Rey Juzgado, 2011, p.3).

Algunas de las funciones de estos serían la de expresar ciertos rasgos personales. Además de esta, encontraríamos las siguientes:

- Comer y beber: dentro de esta función podríamos hallar las diversas formas de manipular el pan en la mesa, los cubiertos, etc. Asimismo, también se encontrarían dentro de esta función los modales relacionados con comer de diversas culturas.
- Productos pseudonutritivos, como podría ser el chicle. Estos elementos originarían determinados comportamientos que se encontrarían diversificados socialmente.
- Limpiar y asear el cuerpo: el empleo de determinados elementos tales como los pañuelos de papel o de tela o los palillos y los comportamientos derivados del empleo de estos.
- Fumar, con distinciones respecto a en qué se fuma y la distinción entre géneros.
- El tratamiento del cuerpo mediante la elección de la ropa, de su muestra, del cambio de ciertos elementos o de la elección de la no muestra de determinadas partes.
- Dotar al cuerpo de rasgos olfativos no naturales, es decir, el uso de perfumes o de desodorantes, entre otros. La cantidad sería también un aspecto que tener en cuenta en este punto.

Por último, encontraríamos los **objetoadaptadores**. Este aspecto puede parecer inconexo con el resto de los contenidos, sin embargo, la aplicación de estos en el aula de español como lengua extranjera puede constituir una fuente altamente beneficiosa para observar las diferencias entre culturas respecto a la actuación ante un determinado objeto. Dentro de este componente, podemos encontrar:

- Gestos con objetos para descansar el cuerpo
- La manera de caminar sobre suelo llano, subir las escaleras.
- Tareas de la casa con elementos que podrían ser universalmente conocidos, pero por otro lado también podrían ser propios de una determinada cultura.
- En tareas autoadaptadoras con peines, cepillos de dientes, etc.
- En tareas alteradaptadoras (útiles de peluquero, porra de policía...).
- Como instrumentos conversacionales (bolígrafo o lápiz), como, por ejemplo, el caso de los presentadores que se servirían de bolígrafos para apoyar su discurso.

- Para mostrar pensamientos o emociones (portazos, pisar de manera violenta, etc.).
- En tareas comunicativas no conversacionales (timbres, campanas, banderas de señales, batuta, bolígrafo, etc.).
- En tareas atléticas, gimnásticas, deportivas o lúdicas.
- En actos de folklore, religiosos, protocolarios, de cortesía, entre otros (arrodillarse, entre otros).
- Para mostrar de manera simbólica la condición de la persona como autoridad (cetro), estado civil o militar (medallas).
- Dando lugar a kinetagrafías (emplear determinados elementos con el fin de producir determinados sonidos (galope de caballo).
- Áreas vinculadas con los animales (entrenando, domando, entre otros).
- Actos casuales interactivos o no, conversacionales o no (dar patadas a algo por la calle, jugar con algo de la mesa, entre otros).

Los objetoadaptadores podrían llevar a cabo funciones conversacionales, incluso gramaticales al actuar en ocasiones como marcadores del discurso. La forma de contacto también actúa como una manera de transmitir información, de manera consciente o inconsciente el estado emocional del individuo.

CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Para Poyatos (2017, pp.87-88), dos serían los principios que deberían tenerse en cuenta a la hora de introducir la temática de la comunicación no verbal a los estudiantes: de más fácil a más difícil y dependiendo de la necesidad y frecuencia en la interacción social.

Poyatos expone una guía para adaptar la introducción de la comunicación no verbal en el aula de ELE. Los modelos que propone son los siguientes:

- Saludos y despedidas: con la implicación de cada uno de los saludos y los elementos quinésicos que pueden acompañar a cada uno de estos.
- Fórmulas de cortesía y de la falta de esta que son esenciales. Asimismo, también sería crucial conocer los elementos no verbales que acompañarían a dichas expresiones.
- Expresiones no verbales, en otras palabras, paralenguaje o combinación de paralenguaje y quinésica.
- Expresiones no verbales con o sin palabras.

También sería esencial concienciar a los alumnos sobre la existencia de cognados y falsos cognados no verbales. Algunos de los gestos pueden ser homófonos, es decir, contar con una representación igual, pero no ser homónimos, es decir, no contar con la misma implicación. Esto podría dar lugar a malentendidos.²

FASE PREPARATORIA

Poyatos (2017, pp.88-89) recomienda que antes de comenzar con la introducción de los campos de la quinésica, el paralenguaje o la cronémica y la proxémica, sería beneficioso concienciar a los alumnos sobre aquellos aspectos que se encuentran tras estos elementos de la comunicación no verbal. Esto podría observarse en los siguientes cinco elementos:

- La diversidad cultural hispánica y la explicación detallada de los culturemas
- El efecto que posee la comunicación no verbal sobre la comunicación verbal
- La comunicación no verbal dentro de la estructura triple del lenguaje verbal-paralenguaje-quinésica y sus posibles puestas en marcha
- Cómo el aprendiente adquiere las competencias no verbales y el efecto de lastre que tiene su propio sistema como hablante nativo
- Problemas de codificación (puesta en marcha) y descodificación (interpretación o recepción) que los estudiantes podrían sufrir al entrar en contacto con la lengua y la cultura extranjera

Siempre se tendrá en cuenta la cantidad de apariciones de los determinados elementos no verbales. Asimismo, aquellas partículas más difíciles de apreciar se introducirán en niveles más avanzados (de más fácil a más difícil). Además, el equilibrio entre la temática será crucial.

PRESENTACIÓN DEL MATERIAL PARALINGÜÍSTICO

Se comenzará con la presentación de los cuatro tipos de paralenguaje, es decir, las cualidades básicas, calificadoras, diferenciadoras y alternantes. Después, se expondrán las maneras de la ejecución del paralenguaje. Estas serán aquellas en las que el

² De acuerdo con Poyatos (2017, p.88), en Ghana, dependiendo de la mano que se emplee para llevar a cabo determinadas acciones, estas contarían con un significado totalmente distinto. La mano izquierda se encontraría vinculada con aquello que carece de cortesía o de educación. Por otro lado, la mano derecha se emplearía en los casos en los que el emisor pretendiese ser cortés o educado

paralenguaje aparecerá solo. Dentro de esta podemos encontrar los diferenciadores (risa, bostezo, entre otros) y los alternantes (imitaciones de sonidos o expresiones de burla, entre otros).

El siguiente modo de producción del paralenguaje será el paralenguaje acompañado de lenguaje verbal entre los que podremos encontrar expresiones irónicas verbales acompañadas de modificaciones paralingüísticas.

La tercera y última manera de producción sería la combinación del paralenguaje y la quinésica. Dentro de esta forma de aparición podemos encontrar los calificadores quinésicos como un meneo de cabeza o un chasquido con la lengua.

Para Poyatos (2017, p.90), los elementos alternantes constituirían un elemento en el que centrar el foco de la enseñanza, ya que debido a la posibilidad de su empleo como elemento cuasi-léxico, este podría beneficiar e incrementar la fluidez en español del aprendiente. Asimismo, sería crucial que este fuera consciente de las funciones de estos como organizadores del intercambio comunicativo, como elementos encargados de la descripción, imitación, actitud o de la expresión de las sensaciones físicas.

Otro de los aspectos esenciales a la hora de tratar los elementos paralingüísticos son sus cognados o falsos cognados. Estos cognados o falsos cognados serían mucho más frecuentes en el lenguaje o en los elementos quinésicos. Sin embargo, seguirían pudiéndose dar casos de malentendidos.

PRESENTACIÓN DEL MATERIAL QUINÉSICO

De nuevo, también sería esencial presentar el modo en el que se presenta la quinésica. Los modos serían los siguientes: la quinésica sola, la combinación de la quinésica con el paralenguaje y la combinación de lenguaje, quinésica y paralenguaje.

También sería beneficioso que el estudiante conociera las cualidades paraquinésicas y que serían las mismas que las del paralenguaje: intensidad, presión, velocidad y duración.

Asimismo, la introducción de manera habitual de los verdaderos cognados quinésicos y los falsos cognados quinésicos contaría con varias ventajas. Además, Poyatos aconseja introducir una organización en la que se traten los emblemas propios de la lengua materna de los alumnos y la española, alteradaptadores para tratar cómo las personas se tocan cuando se conocen u objetoadaptadores (uso correcto de los cubiertos) (Poyatos, 2017, pp.91-92).

PRESENTACIÓN DE LOS USOS PROXÉMICOS

En primer lugar, cabe resaltar que los comportamientos proxémicos de cada cultura vendrían condicionados por los comportamientos quinésicos (alargar el brazo para dar un apretón de manos). Es necesario que los estudiantes sean conscientes y puedan reconocer las reglas proxémicas propias de cada situación, sitio o relación entre individuos, ya que estas irían acompañadas de lenguaje, paralenguaje y elementos quinésicos.

El hecho de agregar el aprendizaje de estas reglas proxémicas o el empleo de la proxémica al aprendizaje de español puede contar con beneficios significativos en cuanto a la fluidez cultural y consecuentemente en la fluidez interactiva y conversacional. Esto, a su vez, derivará en una reducción significativa de los malentendidos y favorecerá la creación de relaciones personales prósperas. A pesar de los numerosos beneficios con los que contaría la introducción del elemento proxémico, no adquiere la atención necesaria (Poyatos, 2017, pp.92-93).

REACCIONES DÉRMICAS, QUÍMICAS Y OTROS SIGNOS NO VERBALES

Componentes de esta categoría serían el sudor, las lágrimas o el sonrojo. Estos serían universales, aunque la concepción de estos cambiaría según la cultura. Otros serían totalmente culturales como la comida y la bebida o la indumentaria (Poyatos, 2017, pp.93-94).

CRONÉMICA

En este punto, Poyatos (2017, p.95-96) resalta las diferencias entre los países hispanoamericanos y España en cuanto a la puntualidad. En este ámbito, se podría dar un gran malentendido al observar distintas concepciones de la gestión temporal.

EL CIVISMO

Poyatos (2017, p.96) también resaltaría la importancia de la educación en civismo para los aprendientes de español. Dentro de este apartado, podríamos encontrar normas que existirían en todas las culturas, otras que en algunas y otras que serían únicas de ciertas culturas. Asimismo, el autor remarcaría la importancia de insertar estos conocimientos desde los niveles más básicos.

COMPARACIÓN CULTURAL ESPAÑA/REPÚBLICA CHECA

Con el fin de comparar la cultura española y checa, empleamos como fuente el estudio de *Hofstede Insights*, una organización que se dedica a analizar las culturas de cada uno de los países con el fin de servir como base para los encuentros interculturales a los que se verían sometidas diversas empresas que estarían acostumbradas a las negociaciones entre diversos países. La base sobre la que se sustentan los estudios de esta empresa son las seis áreas culturales de Hofstede que probarían que hay ciertos conjuntos culturales permanentes tanto en el ámbito regional como nacional que influirían tanto en las sociedades como en las organizaciones (Tarapuez Chamorro, 2016).

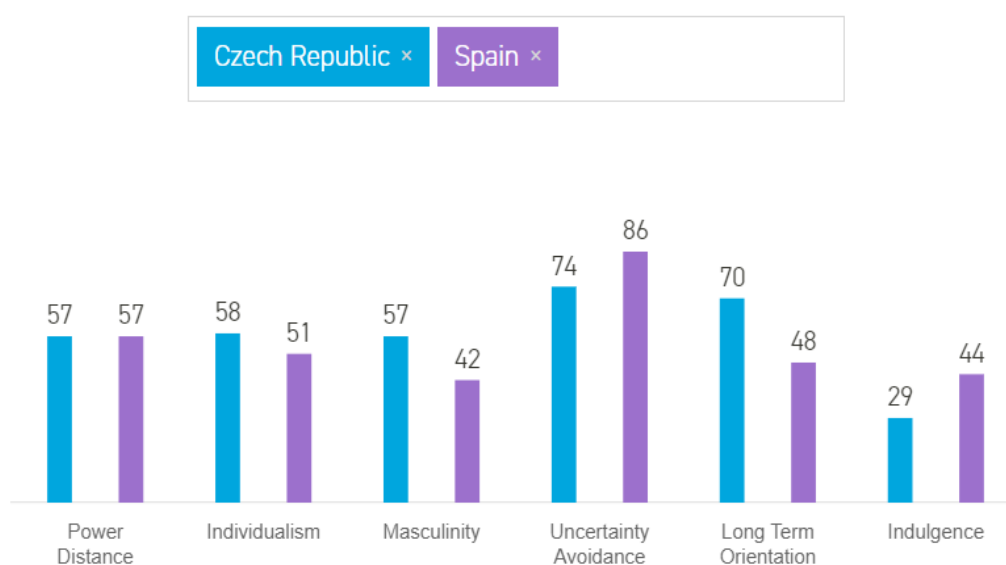


Gráfico 1: (Hofstede Insights, s.f.)

Como se puede observar en el gráfico, República Checa y España compartirían niveles respecto a la distancia de poder.

Según este estudio, España y República Checa son proclives a tener una sociedad jerárquica y que los individuos que componen esta aceptan las desigualdades, que hay estratos que ordenan y otros que obedecen.

En cuanto al individualismo, se puede ver que España sería un tanto menos individualista respecto a República Checa. De acuerdo con este estudio, España sería el país más colectivista de toda Europa. Por este motivo, en términos de

colectivismo/individualismo, España suele sentirse más unida a países que no pertenecen a Europa y trabajar en grupos es algo más natural. Por otro lado, República Checa sería una sociedad individualista en la que sus componentes se ocuparían de sí mismos y de su familia más cercana. Asimismo, la relación laboral se concibe como una transacción en la que se benefician ambas partes (empleado y empleador). Morgenstenová, Šulová, et alii (2007, p.38) también harían referencia al origen de este aspecto individualista de la sociedad checa en su libro. Este nacería como un mecanismo de respuesta ante la intensa colectivización durante el comunismo.

Los siguientes puntos son en los que España y República Checa presentan más diferencias. En primer lugar, tenemos la masculinidad. España sería menor que la de República Checa. En una sociedad más masculina, el modo de comportamiento natural será el de la competición, con una asignación de los roles de ganador y perdedor. Sin embargo, en una sociedad más femenina, los puntos cruciales serán la calidad de vida y el cuidado de los demás. En la sociedad masculina la motivación será ser el mejor, sin embargo, en una sociedad más femenina, la misión será disfrutar de lo que se hace. En España, el consenso es crucial y el exceso de competitividad está mal visto. Por otro lado, en República Checa se espera que el jefe tome las decisiones de una manera tajante, se pone énfasis en el equilibrio, en la competición y en el hecho de llevar a cabo las tareas, en otras palabras, se vive para trabajar.

En cuanto a la gestión de la incertidumbre, este es un rasgo que define claramente a España. Se considera el segundo país más ruidoso del mundo. La sociedad española necesita leyes que después desobedecerán. Los conflictos generan estrés, de hecho, en una encuesta realizada a los jóvenes, el 75% de estos preferían un trabajo estable, con el fin de no tener preocupaciones en el ámbito laboral. Sin embargo, países como Estados Unidos mostraban en sus datos que solo el 17% de los jóvenes elegirían trabajos más fijos pero que no les gustasen.

República Checa también muestra un porcentaje elevado. Tal y como ya se ha mencionado, estas sociedades necesitan códigos rígidos y mantienen un comportamiento y unas ideas un tanto intolerantes. La gente necesita trabajar duro, ya que se considera que el tiempo es dinero. Asimismo, la puntualidad es importante y la innovación se acoge con un tanto de resistencia. Además, la seguridad es un elemento crucial en la motivación individual. En cuanto a la gestión de los conflictos, los checos considerarían que estos estarían vinculados con aspectos negativos como acciones violentas, irracionales o negativas, entre otras. Es por ello, que la comunicación checa contaría con diversos

aspectos que se mostrarían de manera implícita y que se podrían inferir en forma de ironía, entre otros. En la comunicación laboral, los checos pecarían de ser bastante ambiguos, lo que podría dar lugar a ciertas equivocaciones. El objeto de esta ambigüedad en la comunicación en el ámbito laboral podría ser el de evitar cualquier posible conflicto. No obstante, en la comunicación que pertenecerían a otros aspectos que irían más allá del ámbito laboral, los checos gozarían de un estatus como personas abiertas, simpáticas y divertidas (Morgenstenová,, Šulová, et alii, 2007).

El siguiente punto es la orientación a largo plazo. Este está relacionado con la concepción del tiempo, es decir, con si un país es más innovador o normativo. En el caso de España, nos encontramos ante un país normativo en el que lo importante es el momento actual. El futuro es algo secundario. Se menciona en este artículo el hecho de que España ha extendido el significado real de “fiesta”. Asimismo, en España se buscan los resultados sin un exceso de espera. Además, se necesitan estructuras claras y bien definidas.

Por otro lado, tenemos la cultura checa, que tal y como se puede apreciar por su puntuación, cuenta con una orientación mucho más pragmática. En esta sociedad, la verdad depende del contexto y del tiempo. Adaptan las tradiciones fácilmente a las condiciones cambiante y son propensos a ahorrar e invertir y a ser perseverantes en el logro de ciertos resultados.

Tan solo queda comentar el último de los factores analizados en esta comparación. Este es la indulgencia. Este punto está muy relacionado con la forma de la que se socializa en estas culturas y el grado de control de los deseos y los impulsos de los individuos. España contaría con un porcentaje bajo, con lo que sería percibida como una sociedad que no es indulgente. Esto se puede observar en que podría tender al cinismo y al pesimismo. En contraste con las sociedades indulgentes, las sociedades restrictivas no dan gran importancia al tiempo de ocio y controlan la satisfacción de sus deseos. Los individuos de estas sociedades consideran que sus acciones están bajo el control de las normas y se sienten más cuando satisfacen sus deseos.

Cabe resaltar que la sociedad checa mostraría resultados todavía más bajos. De acuerdo con este estudio, España y República Checa mostrarían el mismo grado de indulgencia, a pesar de presentar diferentes cifras.

PARTE PRÁCTICA

Tal y como hemos podido observar en el marco teórico, la competencia intercultural y la comunicación no verbal forman parte esencial de la formación del aprendiente de español como lengua extranjera. En la situación ideal, el aula de ELE pasaría de percibirse como un “laboratorio” de idiomas en el que prima el aprendizaje o la enseñanza de construcciones lingüísticas a un lugar en el que el alumno evolucionaría como ser humano: comenzaría no solo a conocer una cultura extranjera, sino también su propia cultura. Asimismo, desarrollaría su empatía, pudiendo alejarse de esta manera de cualquier tipo de prejuicio o estereotipo. El proceso de aprendizaje no se centraría tanto en las formas lingüísticas, sino que también en la evolución personal del alumno.

Otros de los aspectos centrales del marco teórico previamente comentado es el papel crucial de la comunicación no verbal en el proceso de adquisición de fluidez comunicativa de un alumno: a pesar de dominar la comunicación verbal, si este no conociese gran parte de los mecanismos no verbales, este no podría llegar a comunicarse de manera fluida, ya que, como Poyatos (2017, p.15) comenta, la estructura básica de la comunicación se compone por el paralinguaje, la kinésica y la comunicación verbal. A pesar de la existencia de esta estructura, los elementos no verbales podrían actuar de manera independiente de a la comunicación verbal, pero no viceversa.

Asimismo, se ha analizado el tratamiento de la comunicación no verbal y de la competencia intercultural por parte de documentos que servirían como guía para los docentes de español como lengua extranjera: el PCIC y el MCER. Como hemos podido observar, tanto la competencia intercultural como la comunicación no verbal contarían con un lugar esencial en estos. Si cuentan con este lugar privilegiado en estas guías, ¿lo harán también en los manuales, uno de los apoyos más comunes de los docentes?

Para tratar de responder esta última pregunta, se propone esta parte práctica. En primer lugar, se comenta una encuesta realizada en la que se pregunta a docentes de cultura española con experiencia docente en República Checa sobre diversos aspectos: experiencias de choques culturales, tratamiento explícito de la comunicación no verbal y de la competencia en el aula, opinión sobre el tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal por parte de los manuales consultados, entre otros. Tras comentar los resultados de las encuestas, se procede a analizar dos manuales de español como lengua extranjera: uno de ellos editado y publicado en República Checa (*¡Fiesta!*). El otro, publicado y editado en España (*Destino Erasmus*). La elección de estos manuales

se debe a la pretensión de comparación entre los diferentes enfoques con los que podrían contar cada uno de los manuales. Asimismo, cabe resaltar que el manual español sería posterior al checo, con lo que también podría fomentar el análisis de un posible avance o no respecto al tratamiento de la comunicación no verbal y la competencia intercultural por parte de los manuales.

COMENTARIO DE LA ENCUESTA

Antes de analizar del tratamiento de la comunicación no verbal y la competencia intercultural por parte de los manuales seleccionados, abordaremos los resultados de una breve encuesta cualitativa en la que se pidió a varios docentes, en este caso siete, de cultura española y con experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera en República Checa que respondiesen las siguientes preguntas:

1. ¿Alguno de tus alumnos ha sufrido alguna vez algún tipo de choque cultural en el aula?
2. En caso afirmativo, ¿cómo fue?
3. ¿Alguna vez has experimentado algún tipo de choque cultural en el aula?
4. En caso afirmativo, ¿cómo fue?
5. En caso de haber sufrido un choque cultural, ¿crees que un mayor conocimiento en la competencia intercultural habría paliado este posible choque?
6. En caso de haber sufrido un choque cultural respecto a la actitud no verbal de los alumnos, ¿crees que esto ha perjudicado de manera importante el ambiente del aula?
7. ¿Tratas de manera explícita la competencia intercultural y la comunicación no verbal en tus clases?
8. En caso afirmativo, ¿cómo?
9. ¿Qué lugar ocupa en los manuales que empleas para tus clases la competencia intercultural y la comunicación no verbal? ¿Crees que es suficiente y de ayuda para tus clases?
10. ¿Crees que en cierto modo la pandemia ha beneficiado el ambiente en el aula ya que no se ha dado lugar a posibles malentendidos originados por la comunicación no verbal? ¿Crees, por el contrario, que se ha perdido ese aspecto diferenciador de las clases de español (cercanía, mayor gestualidad, diferente gestión del paralenguaje, etc)?

La primera pregunta, esta se propondría con el fin de conocer si alguno de los alumnos de los docentes encuestados habría sufrido algún choque cultural, ya que, en la mayoría de los casos, los alumnos entrarían en contacto con la cultura española en el aula, escenario que se descuida ya que la creencia general posicionaría los países en los que se habla la lengua que se aprende como único lugar en el que se podría generar algún tipo de malentendido. Sin embargo, el alumno estaría expuesto a la cultura de la lengua que aprende en el aula, por ejemplo, mediante un docente nativo con una comunicación no verbal propia de la cultura de la lengua que aprende. La segunda de las preguntas serviría para conocer en profundidad el origen o cómo se habría desarrollado tal malentendido.

La tercera pregunta actuaría como mecanismo para situar al docente como individuo que también puede sufrir un choque cultural. La mayoría de los estudios sitúan al alumno como único individuo que podría sufrir algún tipo de choque cultural, ya que se trataría de la persona que se encontraría en procesos de aprender una lengua y cultura extranjera. No obstante, el docente también participaría en este proceso de aprendizaje, no solo como facilitador de ciertos conocimientos o guía en este proceso, sino también como agente activo en este proceso de intercambio intercultural entre alumno y docente. En otras palabras, en el intercambio comunicativo que tendría lugar en el aula, no solo intervendría la comunicación no verbal del docente, sino que también lo haría la del alumno, pudiendo provocar esto también un posible choque cultural en el docente. No olvidemos que, aunque el docente pueda contar con un poco más de información sobre el tratamiento intercultural, este es humano y puede experimentar choques culturales por ciertos comportamientos propios de la cultura de sus alumnos. Como en el caso de la primera pregunta, se pide a los encuestados que, en el caso de haber sufrido un choque cultural, que cuenten cómo sucedió.

La quinta y la sexta pregunta irían dirigidas a conocer el valor que la competencia intercultural para el docente, además de averiguar si el posible choque cultural, tanto por parte del docente como por parte del alumno, dio lugar a un empeoramiento del ambiente en el aula.

La séptima y octava pregunta irían destinadas a descubrir si estos docentes abordarían de manera explícita la competencia intercultural y la comunicación no verbal en clase. Asimismo, se añade una pregunta en la que los docentes podrían añadir detalles sobre cómo tratan la competencia intercultural y la comunicación no verbal en sus clases.

En la novena pregunta se pretende conocer la opinión de los docentes sobre el lugar de la competencia intercultural y la comunicación no verbal en los manuales que el docente emplearía como apoyo en sus clases.

Por último, un aspecto que también se ha pretendido analizar mediante esta encuesta es el impacto de la pandemia en la comunicación no verbal en clase de español como lengua extranjera.

Tras haber abordado las preguntas y las razones que dieron lugar a su formulación, se procede al análisis de los resultados obtenidos.

A pesar de haber obtenido solo siete respuestas, esto no restaría valor a la información suministrada por esta, dado que el enfoque del que se le habría dotado a esta investigación colocaría el foco no sobre la cantidad de encuestados que harían llegar su respuesta, sino sobre la opinión de estos. En otras palabras, esta encuesta no sería cuantitativa, sino cualitativa. Después de haber aclarado el enfoque del estudio, pasamos a la muestra de los resultados de la primera pregunta.

De los siete encuestados, solo cuatro docentes (57,1%) habrían experimentado algún tipo de choque cultural por parte de sus alumnos, mientras que los tres restantes (42,9%) no habrían contado con el caso de algunos de sus alumnos atravesando un choque cultural.

En cuanto a las respuestas aportadas por los docentes sobre sus alumnos, podemos observar que, en uno de los casos, el choque cultural se originó por el ámbito gastronómico, ya que a uno de los alumnos le sorprendió que en España se consumiesen caracoles. Otra de las respuestas achaca este choque cultural a la proxémica. El alumno en cuestión no lograba comprender la gestión propia de los españoles respecto al espacio, interpretando la cercanía de los españoles como una especie de amenaza o ataque. Asimismo, la manera de saludarse (besos) sería algo que pertenecería a la esfera más personal y cercana. Otro de los informantes afirma que posiblemente alguno de sus alumnos atravesase un choque cultural pero que él no sea consciente de esto.

Respecto a la tercera pregunta *¿Alguna vez has experimentado algún tipo de choque cultural?* obtendríamos las mismas cifras: tres docentes (42,9%) no habrían sufrido tipo alguno de choque cultural, mientras que cuatro (57,1%) sí lo habrían hecho. Mediante la cuarta pregunta podemos conocer qué desencadenó tal choque cultural por parte de los docentes. Algunos de ellos guardarían cierto vínculo con la proxémica (malinterpretación de la cercanía del docente por parte de los alumnos), con la quinésica (los estudiantes se levantan cuando el docente entra a clase) o con los

objeto adaptadores, es decir, la conducta de descalzarse antes de entrar en clase), o del paralenguaje (el silencio que guardan un grupo de clase de alumnos checos cuando se les hacen preguntas). Otro de los comportamientos de los alumnos checos que podrían haber propiciado el choque cultural por parte del docente es el hecho de expresar las cosas de manera directa, aspecto cultural que se ha mencionado anteriormente en el estudio llevado a cabo por *Hofstede Insights*.

En cuanto a la quinta pregunta *En caso de haber sufrido un choque cultural, ¿crees que un mayor conocimiento en la competencia intercultural habría paliado este posible choque?*, los cuatro informantes que habían sufrido este choque cultural respondieron de manera afirmativa.

La sexta pregunta aborda el impacto del choque cultural en el ambiente del aula. Tres de los cuatro docentes (75%) que habían experimentado tal choque afirman que este choque no afectó de manera negativa al ambiente del aula. Por otro lado, uno de ellos sí que consideraría que el ambiente del aula se habría visto dañado por este choque.

En la pregunta número siete *¿Tratas de manera explícita la competencia intercultural y la comunicación no verbal en tus clases?*, seis de los siete encuestados (85,7%) abordarían de manera explícita la competencia intercultural y la comunicación no verbal en sus clases. Por otro lado, uno de los siete encuestados (14,3%) no lo haría. En la siguiente pregunta, los seis docentes que abordarían de manera explícita estos aspectos especificarían cómo lo harían. De las seis respuestas que obtuvimos, solo una de ellas incluiría de manera contrastiva la competencia intercultural y la comunicación no verbal. Cabe resaltar que, en una de las respuestas, se haría hincapié en el hecho de que se muestra a los alumnos que los españoles “somos muy expresivos y gesticulamos mucho”, lo que podría generar una reflexión intercultural basada en el contraste de diversas culturas respecto a la quinésica. No obstante, en este caso, el docente simplemente introduciría a la cultura española como muy acostumbrada a la gestualidad. En cuanto al tratamiento de la proxémica, solo tres de ellos mencionan esto y solo uno de ellos de manera explícita:

*Les muestro que los españoles somos muy expresivos y gesticulamos mucho, además de usar el **contacto físico como muestra de confianza (tocar el antebrazo, unas palmaditas en el hombro...)**.*

La quinésica se situaría en el centro del tratamiento de la comunicación no verbal, ya que se menciona de manera explícita en cuatro de las seis respuestas. Una de las respuestas no llegó a comprender la pregunta que se proponía, por este motivo, no

se le incluye en el análisis de las respuestas a esta pregunta. Cabe resaltar que dos de las respuestas que mencionan la quinésica emplearían material audiovisual con el fin de acercar al alumno a la quinésica. No obstante, no se menciona en ningún momento un tratamiento enactivo en el que el alumno no suela ser un individuo pasivo que conoce cómo los españoles emplean la quinésica, sino convertirse en un agente activo que participa en intercambios comunicativos como lo haría un español nativo.

Otro de los aspectos que resulta interesante del análisis de esta respuesta es el hecho de que uno de los informantes responda la introducción de la competencia intercultural y la comunicación no verbal se basa en la “presentación de fiestas y costumbres”. En este caso, se podría observar cómo se podría llegar a confundir el término competencia intercultural con la cultura española. La competencia intercultural, como ya hemos visto, pretendería que el alumno fuese un agente intercultural capaz de desenvolverse de manera activa en un ámbito intercultural. Sin duda, el hecho de conocer las fiestas y costumbres no resultaría suficientes para lograr que el alumno llegase a ser un agente intercultural.

En la siguiente pregunta *¿Qué lugar ocupa en los manuales que empleas para tus clases la competencia intercultural y la comunicación no verbal? ¿Crees que es suficiente y de ayuda para tus clases?* podemos observar que seis de los siete encuestados consideran que el tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal por parte de los manuales es insuficiente, tal y como se puede percibir en las siguientes respuestas:

- *No es suficiente, pero aprovecho cualquier tema para introducirlo, recordarlo... El problema es que los currículos no contienen de forma explícita este aspecto y por lo tanto, tenemos las manos atadas para poder tratar este tema en todos los cursos.*
- *Suele haber un apartado en los manuales para estos aspectos. No suele ser de mucha ayuda porque son aspectos vivos y muy cambiantes y prefiero usar mis propios materiales.*
- *No creo, creo que los manuales deberían disponer de más material en la competencia intercultural y la comunicación no verbal*
- *No tiene un papel principal, complementa a aspectos gramaticales*

- *La competencia intercultural está presente ligeramente y la no verbal es prácticamente nula. En cualquier caso, ninguna es suficiente. Siempre es necesario experimentar vas situación de primera mano.*
- *Estas competencias no aparecen o lo hacen de forma muy leve en los manuales por lo que es algo que el docente debe introducir según considere.*

Como podemos apreciar en estas respuestas, los docentes no considerarían que el tratamiento de estos aspectos por parte de los manuales sea suficiente. Asimismo, comentan que los docentes, debido a esto, deberían contar con materiales adicionales. Cabe resaltar que uno de los informantes señala que ni siquiera los currículos contarían con el tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal de manera explícita, lo que dificultaría la tarea del docente para incluir estos aspectos en el aula.

No obstante, es crucial señalar que uno de los informantes considera que el manual *Aula internacional* trataría de una manera “bastante sensible” la competencia intercultural. A pesar de esto, la postura del docente debería seguir siendo activa y su función estaría vinculada con la de “tender puentes entre culturas a partir de los materiales que ofrece el libro de texto”:

- *Utilizo Aula Internacional y me parece que es un manual bastante sensible al tratamiento de la competencia intercultural en el aula. Si bien, creo que el profesor debe tener un rol activo y tender puentes entre culturas a partir de los materiales que ofrece el libro de texto. Por ejemplo: supongamos que en el manual aparece un día normal en la vida de un profesor en España. ¿Y en vuestro contexto en CZ? ¿Cómo es un día normal en la vida de un profe? A partir de aquí se podrían valorar ventajas e inconvenientes de los dos tipos de horarios.*

Respecto a la última pregunta *¿Crees que en cierto modo la pandemia ha beneficiado el ambiente en el aula ya que no se ha dado lugar a posibles malentendidos originados por la comunicación no verbal? ¿Crees, por el contrario, que se ha perdido*

ese aspecto diferenciador de las clases de español (cercanía, mayor gestualidad, diferente gestión del paralenguaje, etc.)? , los resultados son claros: las clases en línea han perjudicado al componente no verbal:

- *Creo que por clases online se pierde mucho - cercanía, gestualidad, el contacto personal y sobre todo se pierde tiempo porque se pierde mucho tiempo en encender los micrófonos, o por una mala conexión...*
- *Las lenguas romances tienen una relación muy estrecha con la comunicación no verbal. En el momento en el que se pierden elementos de comunicación (clases online) se pierde información*
- *Creo que se ha perdido mucho en cuanto a la calidad de la enseñanza. Sobre todo, en el sentido de cercanía. La educación se ha vuelto fría y, sí ya era poco atractiva por lo general antes, ahora lo es mucho menos.*
- *Creo que se ha perdido gran parte de la comunicación no verbal. Lo veo sobre todo en los niveles iniciales porque antes me valía de gran cantidad de gestos para evitar el uso de la lengua materna, pero a través de las clases en línea todo es mucho más costoso.*
- *La pandemia ha afectado al ambiente del aula en general porque los alumnos apenas se conocen y sienten mucha vergüenza a la hora de interactuar. Evidentemente, también se han perdido el trato de cercanía con el profesor, aprender los distintos gestos y reacciones.*

Cabe resaltar que una de las respuestas afirma que las lenguas romances contarían con una mayor expresión mediante la comunicación no verbal y que al verse afectada esta, el flujo de información también se perjudicaría el flujo de información. Otro de los informantes relata que la educación ahora sería mucho más fría al no contar con la cercanía propia de la docencia presencial. Otra de las respuestas abordaría uno de los aspectos asociados a la quinésica: la función estratégica. Los alumnos que no contasen con un gran repertorio léxico podrían optar por emplear la quinésica con el objeto de paliar estas deficiencias. No obstante, debido a la docencia en línea, esto se vería modificado.

ANÁLISIS DE MANUALES

Tras analizar las respuestas de la encuesta, hemos podido observar que la mayoría de los docentes consideran que el tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal por parte de los alumnos de español como lengua extranjera es insuficiente, conllevando la obligación de crear o buscar material que pueda servir de apoyo para el docente. Tomando como premisa estas respuestas, procedemos a analizar dos manuales de español como lengua extranjera: *¿Fiesta!* y *Destino Erasmus*. *¿Fiesta!* se editó y publicó en República Checa y *Destino Erasmus* en España. Asimismo, *Destino Erasmus* es posterior a *¿Fiesta!* Estos dos aspectos nos servirán como guía para poder observar el posible desarrollo temporal en cuanto al tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal por parte de los manuales. Asimismo, también podríamos analizar posibles diferencias en cuanto al tratamiento dependiendo del lugar de edición y publicación de los manuales.

¿FIESTA!

La primera serie de manuales que se analizó fue la de *¿Fiesta!* Esta serie se encontraría compuesta por tres libros (*¿Fiesta! 1*, *¿Fiesta! 2* y *¿Fiesta! 3*). Los autores de estos manuales serían, en el caso del manual número 1: Jana Králová, Milada Krbcová, Alena Dekanová y Pablo Chacón Gil. En el caso de los libros número 2 y 3, los autores serían los siguientes: Jana Králová, Milada Krbcová, Pablo Chacón Gil y Hana Hrubá.

¿FIESTA! 1

En el caso del primer manual, en la anteportada se puede observar un mapa de España, en el que se muestran cada una de las comunidades autónomas y sus capitales. En la penúltima página del manual también se muestra un mapa de América Latina con cada uno de sus países y sus respectivas capitales.

En las siguientes páginas a la anteportada se puede encontrar información referente a los encargados de los gráficos, ilustraciones o la redacción. Asimismo, podemos observar que el libro ha sido editado cinco veces, hasta 2004.

En su prefacio se describen los fines y rasgos de este manual. En el primer párrafo se expone que el alumnado de esta serie de manuales sería el alumnado de escuelas de idiomas e institutos. Asimismo, el fin principal de este manual sería el de servir de apoyo en el proceso de dominio por parte de los alumnos de los mecanismos referentes al léxico y a la gramática precisos para mantener intercambios comunicativos escritos en un

entorno de habla hispana. Cabe resaltar que los textos que se exponen se basarían en la variante española de España y que se darían varias pinceladas sobre las variedades propias de Hispanoamérica.

En el segundo párrafo se comentaría la organización de este manual: dieciocho unidades, divididas en tres bloques que a su vez albergaría cinco lecciones cada uno y tres unidades dedicadas al repaso. En el tercero de los párrafos se haría referencia a la selección del léxico de este manual. La decisión sobre qué léxico incluir en este manual se basó en la frecuencia de empleo de este en situaciones cotidianas. Además, se recalca que se trataría la vida cotidiana española. Asimismo, habría textos reales relacionados con la temática de cada una de las unidades. La fraseología se trataría al final de cada una de las unidades.

En el quinto párrafo se explica de manera más detallada la disposición de cada uno de los bloques. En el primer bloque podríamos encontrar ejercicio para poner en práctica la comprensión escrita con un texto. Además, se hace referencia al idioma en el que aparecerían las instrucciones. Este manual comenzaría proponiendo las instrucciones en checo y con el avance del manual, estas comenzarían a aparecer solo en español. En el segundo bloque se abordaría el lado formal del habla: la fonética y la ortografía. Por último, en el tercer bloque las actividades están enfocados a consolidar estructuras gramaticales, léxicas y fraseológicas, a formular preguntas, producir textos básicos, a traducir y a practicar tanto la producción oral como escrita mediante la expresión de opinión sobre un determinado tema. En el sexto párrafo se tratarían las unidades dedicadas al repaso de los conocimientos adquiridos a lo largo de cada uno de los bloques. Estas pruebas se centrarían en la comprensión oral, escrita y la comunicación. El alumno, asimismo, podría poner a prueba sus propios conocimientos con la realización de una prueba y contaría con las soluciones, facilitando de este modo el aprendizaje autónomo del estudiante. En el séptimo párrafo se comenta la existencia de un glosario (español-checho) al final del manual. Por último, se comenta la disposición material complementario como grabaciones o soluciones para los ejercicios destinado al uso del docente.

Como podemos observar tras el resumen de los principales aspectos comentados en el prefacio, la competencia intercultural no adquiriría atención alguna por parte de los redactores de este manual. A pesar de que se dota de cierta importancia a la competencia comunicativa, algo tan esencial como la comunicación no verbal no recibiría atención alguna.

El siguiente punto que se comentará será el índice. Como ya se ha mencionado anteriormente, el manual se dividiría en quince lecciones:

Bloque I

1. En un bar en Praga (I)
2. En un bar en Praga (II)
3. Conversaciones telefónicas
4. Mi familia
5. La casa de Gonzalo

Repaso I

Bloque II

6. ¿Qué vas a hacer en Navidad?
7. En una planta de ropa masculina
8. Gonzalo tiene gripe
9. ¿Qué estudiaste? ¿En qué trabajaste?
10. ¿Qué harás el fin de semana?

Repaso II

Bloque III

11. ¿Tren o autobús?
12. Un camarero muy simpático
13. Cine, teatro... o vídeo
14. Palacios, monasterios, catedrales
15. Vamos a España

Repaso III

Como se puede percibir en la distribución del índice, se tratarían temas relacionados con diversas situaciones comunicativas cotidianas, tal y como se expone en el prefacio: ir al médico, ir de compras, ir a un bar, hablar de la familia, hablar de la distribución de una casa, hablar de transportes, aficiones y turismo. Cabe resaltar respecto al turismo que en la última unidad se haría referencia de manera explícita a España, lo que podría situar al alumno en un ambiente de inmersión, a pesar de olvidar de esta manera el componente panhispánico.

Antes de comenzar con la unidad número uno, el manual manifestaría ciertos conocimientos básicos sobre fonética: las vocales, las sílabas, los sonidos de cada una de las consonantes, los acentos en español, el ritmo y la melodía propia del español. En el

caso de la melodía, la manera de acercar al alumno a estos conocimientos sería muy gráfica. A pesar de encontrarse dentro de la fonología, este último conocimiento podría estar vinculado también con el paralenguaje y su influencia en la comunicación.

La primera lección comenzaría con una comparación entre un diálogo propio de un bar en Praga y otro en Málaga. En el caso del diálogo propio de un bar de Málaga, podríamos observar cómo se introduce de manera un tanto forzada la cultura con la pregunta: *¿Hay sangría?* En este caso, se podría percibir una falta de tratamiento en el aspecto de la comunicación no verbal, ya que se podría tratar la proxémica típica de los bares de España, el hábito de pedir en una barra en la que posiblemente haya más gente y entre la que posiblemente no quede mucho espacio. Asimismo, también se podría introducir aspectos típicos de la cronémica (horarios típicos de apertura de bares o hábitos de los españoles a la hora de salir a tomar algo a un bar) o incluso los gestos que podrían acompañar al acto de pedir en un bar (alzar la mano para llamar la atención del camarero o incluso el gesto para pedir la cuenta).

En la página número once, se pretendería marcar una clara distinción entre cómo dirigirse a desconocidos y cómo dirigirse a amigos (tratamiento de usted y tú). No obstante, sería beneficioso advertir al alumno de la tendencia del empleo del *tú* incluso en situaciones en las que no se dé una relación estrecha entre los interlocutores.

En la página número quince se puede observar la introducción del aspecto panhispánico con la muestra de los países en los que se habla español, sus capitales y gentilicios. Además, esta información vendría acompañada de un mapa del continente de América, provocando de este modo que el alumno fuera consciente de la cantidad de países en los que se hablaría español y la magnitud de estos países en comparación con España.

En la página número diecisiete se practicaría de manera pasiva, mediante un ejercicio de comprensión auditiva que el alumno respondería mediante la elección de una de las dos o tres opciones propuestas, la melodía del español. Como ya se ha mencionado anteriormente, a pesar de tratarse de un contenido propio de la fonología, este también podría formar parte del paralenguaje.

En el diálogo que se muestra en la página veintiuno aparece la interjección *Ah* que sería propia del paralenguaje. A pesar de la introducción de esta, posiblemente no sería suficiente al no explicar su función o significado y la propuesta de aprendizaje enactiva (aprendizaje activo mediante repetición) hacia el alumno.

De nuevo, en la página veintinueve se practicaría la melodía de las oraciones en español de manera pasiva. No obstante, en este caso, los alumnos deberían elegir entre cuatro opciones. Este ejercicio sería crucial con el objeto de evitar malentendidos.

La tercera lección introduce tres diálogos, uno entre una persona checa y otra española, otro entre dos mujeres nativas españolas y el tercero entre dos personas nativas, sin embargo, en este caso, se daría entre una operadora y un posible cliente. La función de introducir el diálogo por teléfono entre dos personas podría ser la de presentar una conversación ideal a la que los estudiantes de español como lengua extranjera podría aspirar, como, por ejemplo, el comienzo de la conversación con una fórmula natural en español *Sí, ¿dígame?* En el caso del diálogo entre una operadora y su cliente, se podría observar el contraste entre diálogos con personas cercanas y personas que no lo serían tanto. Cabe resaltar la función del agradecimiento. Este manual propondría que las fórmulas de agradecimiento solo se darían en el diálogo perteneciente a un ámbito más formal. Sin embargo, en el ámbito informal, los hablantes no agradecerían nada a su interlocutor.

En la página treinta y ocho, de nuevo se haría énfasis en la melodía propia del español mediante el mismo ejercicio que en la segunda lección.

En la nueva lección se aborda la temática de la familia. Para ello, se propone el primer diálogo, de los tres que incluye la unidad, en el que los protagonistas del manual, Lenka y Gonzalo, hablan sobre la familia de Gonzalo. A lo largo del texto podemos observar menciones a ciertos puntos de la geografía española (Badajoz, Extremadura, Alcalá de Henares, Santiago de Compostela, Galicia). Además, cabe resaltar que trata suministrar información sobre la distancia entre Madrid y Badajoz de una manera sutil. Esto ayudaría al alumno en el proceso de familiarizarse con la geografía española. Sin embargo, de nuevo quedarían relegados los aspectos relacionados con el panhispanismo.

El segundo de los diálogos trataría sobre la llegada de un joven mexicano a Madrid. Este diálogo simplemente actuaría como *input* de cómo responder a una especie de cuestionario ficticio bastante breve. Por otro lado, el tercero de los diálogos sería una carta que escribiría Gonzalo a su familia. Esta sería una manera de presentar a la familia de la otra protagonista, Lenka, de una manera indirecta. Mira, A ver

En la página cincuenta aparece un ejercicio en el que se pediría al alumno que repitiera unas fórmulas parecidas a las siguientes: *Barcelona-en Barcelona, Badajoz-en Badajoz*. Cabe resaltar que se propondrían veintitrés lugares propios del ámbito hispano: diecisiete de ellos serían propios de España, cinco de ellos pertenecerían a

Hispanoamérica (*Buenos Aires, Montevideo, México, Panamá, Guatemala*) y uno de ellos pertenecería a República Checa, en este caso, Praga.

En la página cincuenta y uno se propondría de nuevo una actividad para que los alumnos pusieran a prueba los cambios propios de entonación dependiendo de la función comunicativa que el emisor pretendería emplear. Es crucial recalcar que esto se llevaría a cabo de manera pasiva.

La quinta lección iría encaminada al tratamiento de la temática referente a las casas. El primer texto que se expone es un diálogo entre los protagonistas de este manual, Lenka y Gonzalo. En este diálogo podríamos observar cierto aspecto de comparación cultural en el fragmento en el que Gonzalo expresaría que las habitaciones son más grandes en República Checa que en España, tal y como se puede observar en el siguiente ejemplo:

LENKA: ¡Qué grande es vuestra casa!

GONZALO: Parece grande, pero en realidad las habitaciones son más pequeñas, no son tan grandes como en tu país. Además, nosotros no separamos el váter del baño.

LENKA: ¿El váter?

GONZALO: Bueno, el servicio.

Tal y como se puede percibir en este fragmento, aparecería el tratamiento de la proxémica, no de una manera interaccional, sino de una manera mucho más enfocada en la disposición de las habitaciones de una casa propia de la cultura española. Asimismo, se recalcaría también el contraste entre la cultura checa y la española al no separar el servicio del baño en sí.

En el siguiente diálogo, en la página cincuenta y siete, se puede apreciar una ligera mención a Paco de Lucía y al mobiliario de una residencia. Además, recalca la existencia de un cuarto de baño dentro de la habitación. Esto podría relacionarse con el diálogo anterior. El fin de esta mención podría vincularse con las diferencias entre las residencias de estudiantes españolas y checas. No obstante, cabe resaltar que los participantes de los diálogos tendrían ambos nombres en español, con lo que posiblemente no contaríamos con ese contraste tan explícito con el primer diálogo, en el que ambos interlocutores no compartirían nacionalidad: Lenka sería checa y Gonzalo, español. El único rasgo llamativo del tercer diálogo sería la mención a la peseta, la moneda anterior al euro en España. En la página cincuenta y nueve aparece un hombre originario de Esporles,

Mallorca tocando la gaita. Suponemos que esta es una aproximación a un hecho cultural propio de España.

En la página sesenta y dos aparece un ejercicio en el que se pediría a los alumnos que repitieran diversos nombres de ciudades españolas. En contraste con la actividad similar comentada anteriormente, en este caso se añadirían otros elementos como nombres propios de persona como Gloria, Gonzalo, Domingo, David. No obstante, lo que realmente sería interesante sería resaltar el hecho de que, de la mención de las diez ciudades, tan solo dos pertenecerían a Hispanoamérica. El resto serían ciudades españolas. En la misma página aparece de nuevo una actividad en la que el alumno practicaría de manera pasiva el cambio de entonación de cada una de las formas que aparecen en el libro.

En la página sesenta y seis se propone un ejercicio para poner en práctica el cambio al que se puede someter una determinada oración con el fin de intensificar el significado de la propia expresión, por ejemplo: *Vuestra casa es muy grande* podría pasar a *¡Qué grande es vuestra casa!* Esto estaría vinculado con el paralenguaje, aunque en este manual no se trate de manera explícita tal parte de la comunicación no verbal. El alumno posiblemente sería consciente del cambio de forma en la comunicación escrita, sin embargo, no lo sería en cuanto a las modificaciones sonoras a las que se vería expuesta la oración por tal cambio.

En el repaso número uno se emplean los nombres de ciertas ciudades del mundo hispano con el fin de practicar la acentuación o separar las sílabas en los ejercicios número tres y cuatro. En el ejercicio tres, de las diecisiete ciudades que se mencionan, diez son de Hispanoamérica. Una de ellas sería un país: Ecuador. En el ejercicio cuatro, de las nueve que se mencionan, tres serían propias de Hispanoamérica.

En la página setenta se proponen dos ejercicios en los que el componente intercultural podría tener mayor cabida. En uno de ellos se pide a los alumnos que ordenen un diálogo en el que aparecen aspectos que podría ser interesante practicar con el fin de mejorar el componente paralingüístico del alumno: puntos suspensivos, preguntas, interrogaciones seguidas. No obstante, en la propuesta de este manual, lo importante no sería este aspecto, sino que simplemente el alumno sea capaz de ordenar un determinado diálogo.

En cuanto a la siguiente actividad, en ella se propondría un anuncio de pisos con sus características: número de metros cuadrados, números de dormitorios, baños y otros aspectos como jardín, piscina o ascensor. El fin de este ejercicio, de acuerdo con el

manual, sería que el alumno practicase las construcciones comparativas. No obstante, esta actividad podría adquirir un aspecto mucho más intercultural si se compararan anuncios de pisos propios de los países hispanos con anuncios checos. Mediante esta comparación, el alumno sería mucho más conscientes de la similitudes y diferencias entre la disposición de los pisos en estas culturas.

La siguiente lección recibe el nombre de *¿Qué vas a hacer en Navidad?* En el primero de los diálogos, de nuevo aparecen Lenka y Gonzalo hablando sobre las distintas tradiciones navideñas de República Checa y España. Un aspecto interesante de este diálogo es la comparación explícita entre Gonzalo y Lenka respecto a cuándo se reciben los regalos en cada uno de los países. Asimismo, se mencionan aspectos religiosos propios de cada uno de los países. Esto no solo sería beneficioso para que los alumnos conociesen ciertos aspectos culturales de España, sino que también lo sería a la hora de favorecer una conducta mucho más basada en la interacción y comparación entre culturas. Esto despertaría la consciencia intercultural.

El siguiente de los textos que se proponen en esta unidad es un diálogo entre Gustavo, Mónica y Manolo. En este texto se tratarían de manera implícita aspectos como la cronémica: Gustavo y Mónica llegan tarde a la fiesta, tal y como se puede observar en *Por fin habéis venido a la fiesta. Muchos amigos ya se han ido...* Manolo también menciona a personalidades típicas del mundo hispano como Isabel Allende o Joaquín Rodrigo. Es crucial comentar que este diálogo cuenta con diversos aspectos que serían beneficiosos tratar de manera explícita en clase y que ayudarían a un mayor conocimiento sobre ciertos aspectos paralingüísticos del español. Dentro de estos aspectos podemos encontrar: puntos suspensivos, onomatopeyas como *¡Buf!* o expresiones en las que se pretendería enfatizar ciertos aspectos como *¡Qué original!*

De nuevo, en la página ochenta y uno, se propondría una actividad en la que el alumno podría practicar de manera pasiva las diferentes entonaciones y su función y significado. En la página ochenta y cinco también se haría mención a la interjección *hombre* en la oración *Mi cumpleaños, hombre*. No obstante, el fin del ejercicio en el que aparece no sería el de trabajar el paralenguaje, sino el de completar huecos con las preguntas que podrían tener como respuestas las oraciones propuestas por el propio manual.

En la siguiente lección *En una planta de ropa masculina*, podemos encontrar dos textos. El primero de ellos se basaría en un diálogo entre Lenka, Gonzalo y Manolo. En este diálogo también podemos observar diversos elementos que podrían trabajarse en el

aula de manera activa con el fin de que los alumnos se familiarizasen de una manera más estrecha con el paralenguaje, como es visible en oraciones como *¡No me digas que te gustan!* o la interjección de *¡Huy!* Cabe resaltar que el simple hecho de la aparición de estos elementos no implicaría que este manual estuviera tratando de manera correcta el componente de la comunicación no verbal, sino que este material podría conformar una base perfecta para introducir a los alumnos en el ámbito de la comunicación no verbal propia del español.

En el segundo texto *En un mercado de Madrid* encontraríamos de nuevo una base con interjecciones como *¡Ah!* sobre la que se podría trabajar. Sin embargo, no encontramos ninguna indicación propia del manual.

En la página noventa y seis, de nuevo se practicaría de manera pasiva la diversa entonación que podría adquirir cada uno de los enunciados dependiendo del fin con el que se emitiría.

En la página noventa y nueve encontraríamos una actividad en la que se practicaría el superlativo de algunos adjetivos. Esta podría suponer una actividad muy beneficiosa mediante la que se podrían practicar tanto el paralenguaje como la quinésica. De este modo, se podría introducir al alumno en la triple estructura propuesta por Poyatos. El alumno podría ser consciente sobre cómo funciona el lenguaje y todos los elementos que acompañan al discurso verbal. No obstante, en este manual solo se pide al alumno que escriba entre signos de exclamación el adjetivo en grado superlativo.

La siguiente lección recibiría el nombre de *Gonzalo tiene gripe*. En el segundo de los textos que se suele proponer aparecen dos exclamaciones en las que se haría énfasis en la mayor duración de estas, tal y como se puede apreciar por cómo aparecen escritas: *¡Ahhh!* y *¡Sííííí!* De nuevo, esto supondría un buen material para practicar el significado y la función del alargamiento de determinados elementos. Algo que sería llamativo de esta unidad sería la representación de los “típicos vascos” en la página ciento nueve (Véase [Anexo 1](#)). Esta afirmación no solo no aportaría nada novedoso o beneficioso a los alumnos, sino que además apoyaría la creencia de que los estereotipos serían buenos. Como ya se ha comentado con anterioridad, el fin de la competencia intercultural es el del logro de que el alumno pueda ser una agente intercultural cuya óptica esté libre de cualquier estereotipo. En la página ciento once podemos encontrar de nuevo una actividad encaminada a la práctica de manera pasiva de los cambios de entonación dependiendo de la función que se busque comunicar.

En la lección novena podemos encontrar cuatro textos. En este caso, el texto que nos llama la atención es el D. En este podemos encontrar una oración en la que el emisor emplearía los puntos suspensivos como herramienta para señalar que está pensando. De nuevo, no se menciona ningún tipo de aspecto relacionado con la comunicación no verbal, a pesar de que este diálogo podría servir como introducción. Además, este diálogo aparece acompañado por una foto en la que un hombre posicionaría sus manos en su frente mostrando una expresión preocupada. Esto también podría servir como una manera genial de introducir la quinésica propia del español en España y una posible comparación con la quinésica propia del checo.

En la siguiente lección que recibe el nombre de *¿Qué harás el fin de semana?* se muestran tres textos. En el primero de ellos podemos observar de nuevo un diálogo entre Lenka y Gonzalo. En este diálogo podemos hallar elementos como los puntos suspensivos o el empleo de *bueno, bueno*. Tal y como se ha mencionado anteriormente, la representación de este diálogo poniendo especial énfasis en la triple estructura de Poyatos podría aportar muchas ventajas al aprendizaje de la comunicación no verbal del alumno en cuestión. En el caso de los dos textos restantes, al tratarse de dos diálogos, también presentarían rasgos interesantes que trabajar con los alumnos de manera activa mediante la dramatización de ellos. De nuevo se propondría una actividad en la que los alumnos escogerían la forma del enunciado que han escuchado, practicando de este modo de manera pasiva las diferencias en la entonación.

En el repaso dos se propone una actividad en la que se cuenta con la adaptación de un artículo de *El País* que trata sobre la situación laboral de los jóvenes españoles. El objetivo de esta actividad sería la práctica de la comprensión escrita. Una posible mejora para que además de poner en práctica la comprensión escrita, se pusiera en marcha la competencia intercultural sería la de la introducción de una traducción o de un artículo en sí en español sobre la situación laboral de los jóvenes checos.

La siguiente lección, *¿Tren o autobús?* De nuevo, en esta unidad se muestran tres diálogos que una correcta explotación podrían suponer un excelente contenido para el desarrollo de la comunicación no verbal de los alumnos. En el caso del segundo texto, podríamos hallar expresiones interesantes desde el punto de vista de la comunicación no verbal como *¡No me digas!*, *Pero, ¿dónde has estado, Manolo?*, entre otras.

Como en el resto de las lecciones, se propone una actividad mediante la que los alumnos podrían poner en práctica la diferente entonación de forma pasiva.

La lección número doce *Un camarero muy simpático* contaría con cuatro textos, pero solo el primero de ellos sería un diálogo. Como ya se ha mencionado con anterioridad, los interlocutores serían Gonzalo y Lenka, con una pequeña diferencia: en este caso, aparecería un camarero. En diversos manuales se suele aprovechar la unidad de la comida y el restaurante para introducir el gesto relacionado con pedir la cuenta o llamar la atención del camarero. Este diálogo comienza con *¡Camarero!* Esto nos daría una pista sobre la necesidad de la introducción de la comunicación no verbal de forma activa mediante el trabajo de este diálogo o primer texto de la lección número doce. Asimismo, como en todas las unidades, se propondría un ejercicio en el que el alumno debería elegir qué tipo de entonación ha escuchado.

En la siguiente lección *Cine, teatro o ...vídeo* se proponen tres textos. El primero de ellos, como en el resto de unidades, es un diálogo entre Lenka y Gonzalo. Como en los diálogos precedentes, podemos hallar ciertos aspectos que actuarían como gran base a la hora de trabajar la comunicación no verbal, en concreto tanto el paralenguaje como la quinésica: *¡Ah!*, puntos suspensivos, entre otros. Asimismo, se propone una actividad con el fin de practicar las diferentes entonaciones de diversas oraciones en la página ciento setenta y seis.

En la siguiente lección que recibiría el nombre de *Palacios, monasterios, catedrales*, una vez más aparecen dos textos y el primero de ellos es un diálogo entre Lenka y Gonzalo. En este caso, la temática se centraría en el turismo por España. Asimismo, se pueden observar rasgos que podrían explotarse con el fin del desarrollo de una mejor expresión y comprensión no verbal del alumno. Además, se propone en la página ciento ochenta y siete una actividad mediante la que los alumnos pueden practicar de manera pasiva la entonación de las frases en español.

En la última lección *Vamos a España* podemos observar tres textos. El primero de ellos es un diálogo entre los protagonistas del manual. En este diálogo podemos encontrar una gran variedad de elementos cuya explotación podría favorecer el desarrollo de la comunicación no verbal del alumno como: puntos suspensivos, *¿verdad?*, *¿no?*, *ya...* Como en las anteriores lecciones, también se muestra una actividad por la que los alumnos podrían practicar de manera pasiva cada una de las entonaciones de las oraciones que se exponen en tal actividad.

¿FIESTA! 2

En el manual *¡Fiesta! 2* podemos hallar un mapa físico de España en el que no solo figuran las capitales de cada una de las comunidades autónomas, como era el caso

de *¿Fiesta! I*, sino que también se muestran otros núcleos importantes, además de añadir como aspecto importante los nombres de ríos, montañas y costas propios de la geografía española. Al final del libro también podemos observar un mapa de América Latina con el mismo diseño que el mapa que se muestra de España.

En su prefacio se muestran los principales objetivos de este manual: que el alumno se familiarice con situaciones propias de la vida cotidiana, que sean capaces de comprender la información relatada por los medios de comunicación y que tengan una visión general sobre personalidades destacadas dentro del ámbito de la literatura y la cultura tanto española como latinoamericana.

El siguiente punto que se menciona es la distribución de las lecciones, que sería la misma que la de *¿Fiesta! I*, la única diferencia es que estas lecciones no contarían con nombre alguno. En cuanto a los textos, estos serían auténticamente periodísticos y en menor medida, artísticos con algunas modificaciones. Además, también habría algunas entrevistas sobre temas cotidianos. Cabe resaltar que los textos provendrían tanto de España como de Hispanoamérica. Esto también guardaría cierto vínculo con las personalidades que se mencionarían, que serían tanto españolas como hispanoamericanas. También se menciona que tras la exposición de estos textos hay ciertos ejercicios que probarían la comprensión de estos textos, además de introducir nuevo vocabulario.

Se haría hincapié también en las diferencias básicas entre las variedades propias de España y de Hispanoamérica, además de introducir literatura contemporánea de todas las variedades. Asimismo, al tratarse de una continuación del primer manual, el alumno podría consultar cualquier duda de manera independiente en el primer manual. El tratamiento del vocabulario sería algo menos exhaustivo en este vocabulario, ya que se espera que el aprendiente sea mucho más autónomo y que emplee el diccionario de manera mucho más independiente.

Como ya hemos mencionado, el índice tendría la misma disposición que el primer manual: tres bloques compuestos por cinco lecciones. Encontraríamos un repaso después de cada bloque.

En la primera lección se trata el tema del equipaje o maletas. Los dos primeros textos se basan en entrevistas de prensa. El tercero de los textos es un diálogo que se mantendría entre una empleada de Aena y un cliente que posiblemente habría perdido su maleta. Como en el caso de los diálogos del primer manual, en este caso podríamos encontrar diversos elementos que cuya explotación podría conllevar numerosos beneficios en el desarrollo de los elementos de la comunicación no verbal.

En la segunda lección podemos encontrar tres textos, pero solo el segundo de ellos es un diálogo. En este podemos percibir elementos como los puntos suspensivos, expresiones como *¡Oye!*, *¡No me digas!*, *¡Hoy sábado!*, *Sí, hija, sí.*

En la página treinta de esta lección podemos observar cómo en un texto se hace referencia a los horarios comerciales de España. El objetivo propuesto por este manual es el correcto uso de las preposiciones. No obstante, este podría resultar ser una excelente fuente para tratar aspectos cronémicos propios de España y poder compararlos con los horarios comerciales checos, obteniendo de esta manera no solo un mayor dominio sobre aspectos no verbales cronémicos, sino también una mayor competencia intercultural al poder comparar los horarios propios de la cultura del alumno con aquellos horarios propios de la lengua que está aprendiendo.

En la tercera lección se muestran tres textos. Nuevamente, encontramos un diálogo en el que podemos observar numerosos elementos cuyo tratamiento podría resultar altamente beneficioso para el desarrollo de la formación en comunicación no verbal del alumno.

En la cuarta lección se proponen tres textos. El segundo de ellos sería un diálogo entre una familia. En este caso se trata de una familia en la que los hijos son dos niños. Los padres se muestran molestos por el comportamiento de los hijos. Sin duda, este diálogo podría ser clava a la hora de practicar las exclamaciones y aspectos no verbales como el volumen de la voz.

En la quinta y sexta lección aparece de nuevo una disposición de tres textos. De nuevo el diálogo sería el principal estímulo que podría favorecer el tratamiento de la comunicación no verbal.

En el caso de la séptima lección, podemos observar que se emplean interjecciones como *¡Jo!* acompañadas por apelativos como *tía* o *macho*. Una posible explotación de estos aspectos que contaría con unos resultados prósperos sería la explicación de cuándo se emplean cada uno de estos recursos, con el fin de que el alumno no solo pudiese reconocerlos, sino también emplearlos. De este modo, el alumno sería un individuo competente en la esfera de la comunicación, no solo en ámbito académico, sino también en un ámbito social.

Un aspecto digno de mencionar es la temática del tercer texto: los estereotipos de los argentinos. Cabe resaltar que el alumno podría llegar a entender que los estereotipos no conllevan ventaja alguna y que debería alejarse de ellos con el objeto de convertirse en un agente intercultural. A pesar de que la mención de este aspecto es algo altamente

positivo, el tratamiento de este es insuficiente. Tan solo se pediría al alumno que en una actividad en la página noventa y tres explicase dos oraciones que aparecen en el texto, pidiendo de este modo no solo que el alumno comprenda el texto, sino que también reflexione de una manera profunda. No obstante, como ya hemos mencionado, sería insuficiente. Posiblemente, el alumno no llegue a reflexionar de una manera profunda sobre los estereotipos. Una buena opción podría ser la de la redacción de un artículo parecido a este sobre la propia nacionalidad del alumno. De este modo, el alumno podría ser crítico con su propia cultura, pero también vislumbrar el lado negativo de los estereotipos: ninguna cultura pretende que aquellos que no comparten su cultura se queden en una simple imagen superficial sin llegar a meditar por qué una determinada cultura actúa de cierta manera o cuenta con ciertos valores.

En la octava lección de nuevo encontramos tres textos. El segundo de ellos se trata de un diálogo en el que podemos observar aspectos que gozan de gran interés a la hora de pretender desarrollar el conocimiento sobre comunicación no verbal de los alumnos: *¡Ahí va!, por cierto, ¿entiendes?*

En la novena lección encontramos la misma disposición de textos. En esta lección, el diálogo podría presentar diversos beneficios en su introducción como herramienta para el trabajo de la comunicación no verbal, dado que se escenifica el enfado o desacuerdo entre un mecánico y una determinada cliente. Esta situación de desacuerdo puede conllevar en modificaciones tanto del paralenguaje como de la quinésica.

En la décima lección podemos encontrar a la misma distribución previamente mencionada en las anteriores unidades. Una de las diferencias que podemos reseñar de esta unidad es la longitud del diálogo que sería mucho más larga que los presentados previamente. Otro de los aspectos diferenciadores de este diálogo es la posible inclusión de las emociones en un diálogo: los personajes que han sufrido un robo se muestran nerviosos y discuten sobre cómo ha tenido lugar realmente el suceso. Esto que podría observarse un aspecto interesante que podría tomarse como el inicio para no solo el tratamiento de la quinésica o el paralenguaje, sino también para aspectos tales como cómo o cuánto muestra las emociones cada una de las culturas. En el caso del español, podríamos establecer que se tendería a ser mucho más expresivos que otras culturas, como la checa. Esto daría lugar a un posible debate y, por consiguiente, al desarrollo de una mayor consciencia intercultural, animando al alumno a desapegarse del etnocentrismo.

En la lección número once se introducen tres textos, entre los que podemos observar un diálogo sobre Perú. En este caso podemos observar que se trataría algo más

allá de la cultura o los aspectos relacionados con la España. Nuevamente hallaríamos aspectos que podrían contar con gran interés para introducir el aspecto comunicativo no verbal.

En la duodécima lección se proponen tres textos. El segundo de ellos es un diálogo que se mantiene entre una pareja que va a comprar una casa y el agente inmobiliario que le muestra la casa en la que la pareja está interesada. Al igual que en el manual anterior, se muestra la disposición de una casa en España. Asimismo, se habla del tamaño de cada una de las estancias de la casa. Tal y como se ha mencionado anteriormente, la comparación entre la disposición usual de la cultura checa y la española podría albergar ciertas ventajas para acrecentar la conciencia intercultural de los alumnos. Además, el tratamiento de la disposición del espacio también guardaría una relación estrecha con la proxémica.

En la siguiente lección también encontramos tres textos. Uno de ellos, como es usual, es un diálogo. En este caso podríamos resaltar ciertos componentes que podrían suponer una gran base para practicar ciertos aspectos de la comunicación no verbal como el paralenguaje: *¡Pero qué casaza tenéis!*, *¡Uy!*, *¡Qué grandotes están!* y el empleo de puntos suspensivos. Otro de los aspectos que se podrían comentar tomando como base este diálogo sería la proxémica: una comparación de las distancias en distintas situaciones (familia, amigos, compañeros de clase o trabajo, desconocidos). Mediante esta comparación, los alumnos podrían adquirir una mayor conciencia sobre las diferencias en cuanto a las distancias de las diversas culturas, propiciando de este modo que el alumno pueda gestionar un posible choque cultural en las situaciones de interacción intercultural.

En la página ciento setenta y dos se propone una actividad para ordenar un diálogo. Este ejercicio contaría con una gran cantidad de elementos que podrían servir como base para la introducción de la comunicación no verbal en el aula, tal y como aparece en el diálogo original previamente analizado.

En la decimocuarta lección se muestra tres textos, entre los que encontramos un diálogo. En este aparecería uno de los aspectos esenciales de la comunicación no verbal: la cronémica. Los protagonistas serían Felipe, Rosario y Marcos. Felipe y Rosario se quejarían sobre la impuntualidad de Marcos. Esto podría ayudar a eliminar el estereotipo sobre los españoles como personas impuntuales. No solo desecharía este estereotipo en concreto, sino que ayudaría a que los alumnos percibiesen que los estereotipos son hechos que no tienen por qué actuar como norma que se podría aplicar al conjunto de la población de una determinada cultura. Cabe resaltar que dentro de este texto también podemos

observar elementos que actuarían como catalizadores de la comunicación no verbal, como en el resto de los diálogos ya comentados.

En la última lección de este manual también podemos encontrar tres textos. El diálogo, tema central de nuestro análisis, relata la discusión entre una pareja, sirviendo de este modo como fuente de gran riqueza para explotar los diferentes elementos de la comunicación no verbal como el paralenguaje o el paralingüaje.

En el repaso número tres podemos encontrar una actividad que se basa en la lectura de un texto cuya temática es la falta de dominio de los españoles de las lenguas extranjeras. El primer apartado de este ejercicio se basaría simplemente en un verdadero/falso con el fin de poner a prueba la comprensión lectora del alumno. El apartado b preguntaría al alumno sobre la situación en República Checa respecto al dominio de las lenguas extranjeras. Mediante este mecanismo, el alumno podría llegar a comparar las dos culturas, situándolas de este modo en un mismo escenario. La cultura de la lengua extranjera no aparecería un escenario tan alejado y el alumno también pasaría a plantearse cómo es su propia cultura.

¿FIESTA! 3

En *¿Fiesta! 3* no encontramos ningún tipo de mapa ni en la anteportada delantera ni en la trasera. En su prefacio, *¿Fiesta! 3* comenta que su público meta son los estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel avanzado. El foco ya no se encuentra en la interpretación y adquisición de construcciones gramaticales, sino en el dominio de la expresión de diversos ámbitos de la vida personal y cotidiana del alumno. Asimismo, se hace hincapié en el gran peso que tendría el estilo y la sintaxis en este manual.

Cabe resaltar que este manual conserva la distribución que ya hemos observado en *¿Fiesta! 1* y *¿Fiesta! 2*: Tres bloques con cinco lecciones cada uno de ellos.

Bloque I

1. Hablo, hablas, ... hablan
2. De los delitos contra la propiedad
3. Teatro, cine
4. Averías
5. Gente diferente

Repaso 1

Bloque II

6. Transporte
7. Salud

8. Vivir en familia
9. Vivir en sociedad
10. Vida profesional

Repaso 2

Bloque III

11. Música
12. Poderoso caballero es Don Dinero
13. El hombre y la tecnología
14. Premios y galardones
15. ¿Fiestas? Fiestas. ¡Fiestas!

Repaso 3

Además, los textos que proponen son auténticos y provienen tanto de las variedades española como las de Hispanoamérica. Como ya se ha mencionado anteriormente, el foco recaería sobre la mejora del estilo del discurso oral o escrito del alumno.

Al tratarse del volumen que culmina este conjunto de manuales, se incluyen tablas gramaticales claras y una breve descripción de las reglas de ortografía y puntuación en español. Además, se incluyen grabaciones de hablantes nativos de las variedades de España y de Hispanoamérica.

En la lección primera se muestran tres textos. El primero de ellos es una entrevista a Manuel Alvar, un dialectólogo. El resto pertenece a fragmentos propios de las obras de José Lezama y Lima y su *Antología de la Poesía Cubana*, y de Juan Ramón Jiménez y su obra *Platero y yo*. La selección de estos textos nos daría una posible pista sobre la mayor concienciación sobre el aspecto panhispánico de este manual, ya que se expone la entrevista a un dialectólogo, además de no solo obras procedentes de la variedad española, sino que también de la variedad cubana.

Un aspecto muy interesante que podemos observar en la página once es la petición por parte del manual al alumno sobre la reflexión de la influencia de los medios de comunicación en la lengua checa. Esta pregunta iría unida a la entrevista a Alvar. Este ejercicio tendría como fin la propia reflexión del estudiante sobre el desarrollo y las influencias a las que se vería expuesta su propia lengua materna, estimulando de este modo una conciencia metalingüística, hecho que resultaría altamente beneficioso en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

En la página quince podemos observar una pregunta que piden a los alumnos que relacionen alguna visita a un país exótico, en el caso de haberlo hecho. Un aspecto que representaría una ventaja en la evolución en el componente intercultural del alumno checo sería la pregunta *¿Se ha relacionado con sus habitantes?* refiriéndose a los habitantes del país exótico en cuestión. Asimismo, se propone a los alumnos la cuestión de cómo consideran que debería darse el contacto con los habitantes de esos países. Mediante esta última pregunta se haría hincapié en los modelos de relación que se podrían escenificar en una situación intercultural. Esta actividad gozaría de gran impacto en el desarrollo del estudiante como agente intercultural al animarle a reflexionar sobre cómo debería ser, desde su perspectiva, un encuentro intercultural.

En la lección dos, en la sección de las actividades, podemos encontrar un ejercicio en el que se insta a los alumnos que propongan equivalentes checos a los refranes españoles que se muestran en esta unidad. De este modo, el alumno podría situar en un mismo plano la cultura checa y la española, favoreciendo de tal manera la reflexión intercultural. Asimismo, se pide al alumno que contextualice cada uno de los equivalentes checos, de lo que se podría obtener diversas ventajas.

En la lección tercera se muestran tres textos. Uno de ellos pertenece a un fragmento del guion de *Todo sobre mi madre*, película de Pedro Almodóvar. Este, de nuevo, podría emplearse como base para abordar la enseñanza de ciertos elementos propios del paralenguaje o la quinésica.

En la quinta lección se aborda una temática relacionada con los Incas y se pide a los alumnos que cuente algo sobre las antiguas culturas de su país. De esta manera, el alumno no solo aprendería sobre la cultura propia del idioma español, sino que también podría comparar los orígenes y la historia de su propia cultura con la de la cultura meta o la cultura de la lengua extranjera que aprende.

En el repaso número uno se propone una actividad en la que aparece un fragmento del guion de *Todo sobre mi madre*. En contraste con el tratamiento de los manuales previos de *¿Fiesta!*, no solo se pretendería que el alumno comprendiese el texto, sino que también lo transformase en estilo directo y que expresase cómo actuaría dependiendo del punto de vista de cada personaje que aparece en el diálogo. No obstante, a pesar de que no solo se trabajaría la comprensión lectora, los elementos de la comunicación no verbal seguirían sin recibir la atención suficiente en el tratamiento de los diálogos. Otro aspecto que cabe destacar de este manual es el mayor acercamiento al aspecto panhispánico, ya que en se propone una lectura llamada *Los mapuches* y, además, se pide al alumno que

investigue sobre las regiones que se mencionan en el texto y las tribus que más le interesen.

En la sexta lección se muestran textos en los que se tratan los viajes. Uno de ellos habla sobre Elche. En la sección dedicada a las actividades, se anima al alumno a que sitúe a Elche y los lugares que se mencionan en el texto en su comunidad autónoma. Asimismo, se pide a los alumnos que organicen un posible viaje desde Elche a diferentes puntos tanto de la geografía española como la europea. Otro punto que favorecería que el alumno comparase su propio entorno con el de la lengua extranjera sería la actividad en la que se pide al alumno que explique la red de comunicaciones de la ciudad en la que reside.

En la sección dedicada a las actividades de la lección séptima, se propone al alumno que formule equivalentes a los refranes que se tratan en esta unidad. Asimismo, se puede observar la importancia del aprendizaje autónomo del alumno en este manual al pedir que investigue sobre la importancia de Avicena en la Península Ibérica.

En la parte del manual dedicada a las actividades en la octava lección, se pide a los alumnos que reflexionen sobre la situación de los hogares y las mascotas de República Checa, lo que favorecería de nuevo la situación de la cultura propia en el escenario del aprendizaje de una lengua extranjera.

En la novena lección se trata un tema de gran importancia: la inmigración. Uno de los textos que se muestra aborda la historia de la inmigración en España. En la sección de las actividades de esta lección, se propone al alumno que establezca una relación de comparación entre la situación de la inmigración en España y en República Checa. De nuevo se situarían a ambas culturas en un mismo plano, favoreciendo de este modo el desarrollo del alumno como agente intercultural, al no concebir ambas culturas como entes totalmente alejados. Otro de los aspectos culturales que se mencionan en esta sección de actividades es el aspecto de los apellidos, algo que es totalmente diferente entre España e Hispanoamérica y República Checa. No obstante, otro de los puntos que no podría representar un aspecto beneficioso para la formación del alumno como agente intercultural sería la pregunta *Argumente a favor y en contra de los matrimonios entre personas de diferentes nacionalidades. Justifique su opinión*. Esta cuestión podría provocar que el alumno llegase a pensar que una unión entre individuos de distinta cultura no podría llegar a formar una pareja.

En la página ciento veintitrés, en el repaso número dos, podemos encontrar una actividad en la que se pide al alumno que compare el incremento de los nacimientos fuera

del matrimonio en España y en República Checa. Esto, de nuevo, equipararía a las dos culturas, pudiendo influir de manera positiva en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno. En la página ciento veintisiete se pide al alumno que busque un equivalente en checo a *Como una aguja en un pajar*. En la página ciento treinta podemos hallar una actividad basada en que el alumno comente si la problemática de feminizar los nombres de las profesiones también se encuentra presente en el checo. De nuevo, comparar ambas culturas presentaría numerosas ventajas. En la página ciento treinta y dos se proponen actividades en las que se comparan elementos que aparecen en un chiste tanto en español como en checo y las similitudes en cuanto a la designación de una parte de un arma de fuego.

En la lección once, en la página ciento treinta y seis, se presentan las variedades española, chilena y argentina en cuanto al voseo, mostrando de esta manera la progresión positiva del aspecto panhispánico en esta serie de manuales.

En la lección número quince, en la página ciento setenta y siete, podemos encontrar actividades en las que se pide al alumno que opine sobre algunas fiestas que aparecen en los textos propios de la unidad. Asimismo, el alumno debería redactar una invitación a una fiesta checa para un amigo extranjero. Se haría hincapié en que en esta invitación se resaltasen los rasgos que más impresionarían a un extranjero respecto a República Checa.

DESTINO ERASMUS

DESTINO ERASMUS 1

Este manual se publicó en 2009, por la Sociedad General Española de Librería (SGEL). Los autores son Pilar Ballester Bielsa, Susana Catalán Gallén, M.^a Ángeles Díaz Tapia, Silvia López Ripoll, Ana López Samaniego y Julia Miñano López.

En su presentación, *Destino Erasmus 1* resalta su función: enseñar español a la comunidad universitaria que llega a España para cursar estudios de grado, posgrado o doctorado y que se ven obligados a aprender español para ello. Asimismo, tras finalizar este manual, el estudiante debería contar con un nivel superior al A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Diez unidades conforman este manual. Dentro de cada unidad, se pueden observar tres secciones: textos y pretextos, formas y funciones y comunicación oral/escrita.

Dentro de *Textos y pretextos* se proponen textos orales y escritos de diversa tipología que servirían de contexto para los aspectos gramaticales, funcionales y léxicos

que se tratarán a lo largo del tema. Asimismo, las actividades que se muestran contarían con el objetivo del trabajo de diversas estrategias de comprensión, además de servir como método de percepción de las formas lingüísticas que se tratan en el resto del tema.

En *Formas y funciones* podemos encontrar dos secciones. En la primera se muestran de manera esquemática los aspectos gramaticales y funcionales que se abordan en esa lección. Cabe resaltar que las representaciones esquemáticas aparecen junto a ciertas ilustraciones que contribuirían a un mayor entendimiento de los aspectos lingüísticos. Tras esto, se muestra un grupo de ejercicios cuyo fin sería la puesta en marcha de los aspectos lingüísticos en la interacción en el aula. Un aspecto que sería crucial en nuestra investigación es que la búsqueda de la mejora de la competencia intercultural de los alumnos ocupe un lugar tan central en este manual.

En *Comunicación oral/escrita* se muestran dos opciones para tratar los aspectos comentados anteriormente: la comunicación oral o la escrita. Con el objeto de trabajar la competencia oral, se proponen pistas auditivas que se encuentran vinculadas con el ámbito del estudiante Erasmus. Además, se muestran ciertas actividades grupales en las que se podría emplear el aspecto oral de la lengua. En cuanto a la comunicación escrita, se muestran modelos a través de los que se tratarían de manera inductiva las características más propias de la modalidad de texto escogida. Se muestran ejercicios de práctica formal de los mecanismos discursivos y se propone la redacción de textos tomando como origen el propio contexto de los estudiantes.

Además de estos aspectos, también se muestran en este manual los apartados de *Otras actividades* y *Conjugación*. Cabe resaltar que el manual pretendería con estas secciones favorecer el trabajo autónomo del propio alumno. En *Otras actividades* se tratan todas las modalidades trabajadas a lo largo del manual: comprensión lectora, léxico, gramática y mecanismos discursivos. En la *Conjugación* no solo encontramos la explicación del sistema verbal, sino también ejercicios en los que se buscaría tratar el aspecto formal de los verbos con el objeto de afianzar los conocimientos ya adquiridos por el alumno.

La primera unidad de este manual recibe el nombre *Rutinas y costumbres*. En la primera página aparece un apartado que recibe el nombre de *El shock cultural*. Este hecho nos ofrecería información de especial valor sobre el tratamiento del aspecto intercultural por parte de este manual. Este iría destinado a universitarios que cursarían estudios en España. El simple hecho de que se introduzca al alumno sobre el choque cultural es algo realmente beneficioso para el desarrollo del alumno como agente intercultural.

En la primera actividad de este apartado se informa al alumno sobre la normalidad de experimentar dificultades durante los primeros días en un nuevo país y en una nueva cultura (Véase Anexo 2). Asimismo, da nombre a este proceso por el que numerosos estudiantes pasan: *shock* cultural. Posteriormente se pide al alumno que mencione experiencias relacionadas con los siguientes aspectos: una situación social en que te sientes mal/incómodo, una situación en la que te alegras de estar aquí, un lugar donde te sientes como en casa, una persona que te está ayudando en tu integración, una comida española nueva para ti y un momento en el que echas de menos a tu familia/ amigos. Además, en la siguiente actividad se anima a los alumnos a interactuar entre ellos comentando cada uno de estos puntos. Esto favorecería que los alumnos no se sintiesen tan solos en el proceso del *shock* o choque cultural. A continuación, se propone un texto en el que se expone qué es el choque cultural, su sintomatología y consejos para afrontarlo de una manera más llevadera. Las siguientes actividades se enfocan en la interacción del resto de los compañeros sobre dos temáticas: la frecuencia con la que hacen cada una de las actividades que recomienda el texto para que el choque cultural sea mucho más llevadero y las costumbres de los españoles que resultan más llamativas.

En la siguiente sección se trata cómo son los universitarios españoles. Para ello, se propone una pista auditiva en la que se trata esto. No solo se trabajaría la comprensión auditiva, sino que también se pide a los alumnos que comenten qué aspectos comparten con los estudiantes que aparecen en esta pista.

En el apartado *Formas y funciones* se aborda el tema del estrés. En un primer lugar se mencionan la sintomatología relacionada con el estrés. En segundo lugar, se anima a los alumnos a que interactúen entre ellos para saber si sufren estrés. Y en tercer y último lugar, se propone la pregunta a los alumnos de *¿Estudiar en un país extranjero provoca estrés?* y se pide a los alumnos que junto a su compañero escriba circunstancias que pueden resultar estresantes para un estudiante extranjero y se anima a que las compartan con el resto de sus compañeros. Esto favorecería que el estudiante expresase cómo se siente y qué le genera estrés de la experiencia de inmersión que está viviendo. Además, ayudaría a paliar ese sentimiento de soledad que se puede experimentar cuando alguien pasa por un choque cultural. En la página veinte de este manual también se ponen en práctica las entonaciones propias de las oraciones interrogativas que irían o no acompañadas por los signos de interrogación. También se pide a los alumnos que completen diálogos incompletos que escucharán eligiendo una de las dos opciones que le

presenta en cinco preguntas. Estas opciones presentan aspectos que podrían servir como base para la introducción o el tratamiento del paralenguaje o la quinésica.

Al igual que en *¿Fiesta!*, en *Destino Erasmus* también se trata la distribución del espacio en las viviendas en España en la segunda unidad. Como ya se ha mencionado, esta temática se encontraría vinculada con la proxémica.

En la tercera lección se vuelve a trabajar los cambios entonativos, en este caso se introducen las exclamaciones. Se pide a los alumnos que escuchen una pista auditiva y clasifiquen los diferentes enunciados de esta pista dependiendo de si suenan como preguntas sin interrogativo, preguntas con interrogativo y exclamaciones. Cabe resaltar que, bajo estas categorías, el manual colocaría una flecha que mostraría la dirección del tono cuando se pronuncia cada uno de estos tipos de enunciados.

En la página cuarenta y seis aparece una actividad encaminada a que los alumnos adquieran una mayor conciencia respecto a los mecanismos lingüísticos empleados para rechazar de manera educada algunas propuestas. En este caso, solo se trataría de una manera pasiva y centrándose en el lenguaje verbal. Como propuesta de mejora, se podría añadir también las modificaciones no verbales que podrían tener lugar en este discurso con el fin de atenuar el hecho de rechazar un determinado plan. En la siguiente página, se pide a los alumnos que representen de manera activa un diálogo parecido al modelo que aparecen en la página cuarenta y seis.

En la cuarta unidad podemos hallar una sección dedicada al tratamiento de los tópicos. En una de las actividades se pediría que los alumnos manifestasen cada uno de los tópicos sobre los españoles que pensaban que eran ciertos antes de llegar a España. En la siguiente actividad, los alumnos deben clasificar cómo han cambiado su concepción de los tópicos de los españoles dependiendo de si se trata del aspecto físico, el carácter y los hábitos (horarios, actividades, etc.). En la siguiente actividad los alumnos, en grupos, deben comparar los rasgos sobre los españoles con los de su propia cultura. Esto fomentaría el desarrollo del estudiante como agente intercultural, dado que podría comparar la cultura española con la propia, situándola en el mismo escenario. Además, la primera y la segunda actividad podrían favorecer el cambio de concepción de los tópicos. Estos podrían servir como una idea sobre la que poder basar un primer contacto, pero nunca olvidando que estos tópicos pueden presentar excepciones y que no se tratan de normas generales. Por ello, el segundo ejercicio podría actuar como catalizador para concienciar al alumno sobre el aspecto fugaz de los estereotipos o tópicos. Simplemente

actuarían como una base sobre la que sustentar la experiencia intercultural en la que los alumnos comenzarán la senda del verdadero conocimiento de la cultura de inmersión.

En la página cincuenta y nueve se volvería a poner en práctica los cambios de entonación del español, pero en este caso no se representa el esquema ni la clasificación que se mostraba en la anterior unidad. Asimismo, se propone una actividad de *roleplay* en la que los alumnos podrían poner en práctica de manera activa o productiva las expresiones que se mencionan anteriormente.

En la página sesenta y uno, en la quinta unidad del manual, se proponen remedios de la cultura española ante diversos problemas: insomnio, hipo, tos, agujetas y resaca. En la siguiente actividad se pide al alumno que comente remedios naturales que se dan en su propia cultura para estos problemas. Asimismo, se anima a que compartan estos remedios con sus compañeros, dando lugar no solo a la comparación propia con la española, sino también con la del resto de sus compañeros.

Asimismo, en la quinta unidad, el lenguaje no verbal contaría con un lugar central. En este caso, se proponen actividades en las que los alumnos deben pensar en cuatro sensaciones y representarlas mediante el empleo de la quinésica. El resto de compañeros debe adivinar qué siente y además, el emisor de este lenguaje no verbal deberá explicar por qué se siente de tal modo. En la siguiente página se pide a los alumnos que adivine el significado de los gestos de cada una de las ilustraciones que aparece, además de el motivo que esconde la ejecución de tal gesto. Esta propuesta conllevaría numerosas ventajas por diversos motivos. El primero de ellos sería que se pondrían en común diferentes gestos en un aula intercultural, con lo que podrían darse diferencias culturales que podrían llevar al alumno a cuestionarse las diferencias culturales existentes en el mundo actual e incluso propiciar el conocimiento real de su propia cultura. En segundo lugar, se trata no solo el gesto en sí, sino que también la motivación que se esconde tras la representación de este gesto, pudiendo observar este gesto no como una realidad individual, sino como parte de un discurso con una motivación. No obstante, una de las grandes desventajas de esta propuesta es la falta de contextualización del alumno respecto a lo que es el lenguaje no verbal ya que, al solo tratarse la gestualidad, el alumno podría llegar a pensar que el lenguaje no verbal se basa solo en eso. Otro de los puntos débiles de esta propuesta es el olvido del tratamiento explícito de los cognados, los falsos cognados y aquellos gestos que no existirían en la cultura propia del estudiante, pudiendo evitar, de este modo, los malentendidos cuya base se hallaría en el lenguaje no verbal. Por último, en esta unidad se aborda la diferencia de tratamiento de *tú* y *usted* en España.

Asimismo, los alumnos deberían comparar las diferencias de tratamiento en su lengua materna y reflexionar sobre cómo se suelen dirigir los universitarios al profesorado en España y en su país de origen.

En la unidad número siete se propone una pista auditiva en la que se daría un diálogo entre dos amigos que llevan mucho tiempo sin verse. En este aparecen expresiones que podrían servir como base para trabajar la comunicación no verbal: *¡Qué me dices!*, *¡No me digas!*, *¿En serio?* Asimismo, se pide a los alumnos que clasifiquen estas expresiones dependiendo de las funciones comunicativas de cada una de ellas. Aunque se trata de que el alumno conozca la función de cada una de estas expresiones, la comunicación no verbal no recibe la atención que debería. Estas actividades servirían como una perfecta base sobre la que sustentar la introducción y el tratamiento de la comunicación no verbal.

En la octava unidad se muestra una actividad en la que se describen ciertas leyes de determinados países. Los alumnos deberían expresar si creen que son reales o no y decidir de qué país puede que procedan estas leyes. Asimismo, deberá posteriormente valorarlas junto a sus compañeros. Esto introduciría el aspecto intercultural de una manera original: leyes que parecen absurdas, pero existen en determinados países. A pesar de que no es una actividad en la que el componente intercultural se trabaja de manera explícita, puede facilitar la reflexión intercultural del alumno.

En la página ciento dos de la misma unidad, se insta al alumno a que compare la programación televisiva de su propio país con la española. De nuevo, a pesar de que el componente intercultural no sería el centro de la actividad, podría activar ciertas áreas del estudiante relacionadas con la interculturalidad, al comparar algo que modifica tanto la manera de percibir la realidad como los medios de comunicación.

En la unidad número nueve se propone al alumno que piense sobre la existencia de un plato equivalente a las tapas en su propia cultura. Después de esto, se explica el origen de las tapas. No obstante, el aspecto más llamativo respecto a la interculturalidad en este tema se encontraría en la página ciento doce, en la que se muestran diferentes normas de conducta en la mesa. Se insta a los alumnos que clasifiquen las quince normas que se proponen dependiendo de los lugares en los que se aplicarían estas: países occidentales, orientales o musulmanes. Tras esta actividad, se anima a los alumnos a comentar a sus compañeros lo que está permitido y lo que no en la mesa en sus propios países. Esto serviría como base cultural sobre la que se podría trabajar sobre el significado de estas normas o cómo actuar ante un posible malentendido intercultural por infringir

alguna de estas normas o incluso sobre cómo actuar si algún individuo infringiese las propias normas de la cultura del alumno.

En las páginas ciento dieciséis y ciento diecisiete de la unidad nueve se muestran los cambios entonativos de las enumeraciones con un esquema en el que se puede observar los ascensos y descensos del tono. Como temática para el trabajo de las enumeraciones se propone la acción de hacer compra. Asimismo, se pregunta a los alumnos qué bebidas típicas españolas e hispanoamericanas conocen. Otro de los puntos que estarían relacionados la comunicación no verbal es el empleo de formas típicas del imperativo como *¡oye!* que en ciertos contextos perderían su función verbal imperativa y pasarían a actuar como conversacionales cuyo sentido cambiaría dependiendo del contexto o de la propia entonación. Como práctica de esto, se propone al alumno un *roleplay* en el que, junto a otro compañero, deberá organizar una cena con amigos.

La décima unidad se centra en la despedida del estudiante de España. Por este motivo, el manual presenta diversas actividades en las que se insta al alumno a redactar cartas de despedida o incluso a reflexionar y llevar a cabo un balance de los mejores y peores momentos en el extranjero o a dar su opinión sobre la cultura y las costumbres españolas.

En el apartado de este manual que recibe el nombre de *Otras actividades*, en la página ciento cuarenta y seis, se introduce un texto en el que se describen los tópicos asociados a la cultura española. Entre estos tópicos podemos observar cómo se saludan los españoles, la cercanía de estos, respuesta a elogios, cómo pagar cuando se sale a comer o cenar fuera, tiempos de despedidas y puntualidad. Como se puede observar, algunos de ellos estarían estrechamente relacionados con la quinésica, la proxémica y la cronémica. Algo interesante de este texto es que se desmiente que ser impuntual sea algo prototípico de los españoles, promoviendo de este modo que los alumnos no consideren que los tópicos serán algo que se aplicará al total de una cultura. No obstante, a pesar de presentar de una manera breve y clara ciertos aspectos propios de la comunicación no verbal de la cultura española, no se propone una práctica activa por parte del alumno, lo que podría conllevar el olvido de todos los contenidos expresados en este texto.

DESTINO ERASMUS 2

En la presentación *Destino Erasmus 2* se resalta que el manual estaría destinado a estudiantes que estuvieran familiarizados con el ámbito sociocultural de las universidades de la Unión Europea, ya que, a pesar de contar con diferencias lingüísticas, sí compartirían una realidad en común en cuanto a la sociedad y la cultura. Asimismo, se especifica que

este manual se basa en el conocimiento de los aspectos comunes que comparten las culturas propias de la Unión Europea y del nivel universitario de los individuos que deciden cursar una beca Erasmus en España. Otro de los aspectos esenciales que cabe destacar es que la meta de este manual es la de ofrecer una solución a la falta de materiales que trate de manera explícita la gramática española que forma parte del currículo de la comunidad universitaria europea.

En cuanto a la distribución de las unidades, esta sería la misma que la de *Destino Erasmus 1*, con la única diferencia de que la tercera sección, *Comunicación oral/escrita*, pasaría a ser solo *Comunicación escrita*. Al igual que en el primer manual, se menciona la competencia intercultural de manera explícita en la sección de *Formas y funciones*. Este manual pretendería que se pudiesen en práctica las determinadas formas lingüísticas tratadas en la unidad mediante la interacción en el aula, favoreciendo el desarrollo de la competencia intercultural. Otro de los aspectos que cabe resaltar es que la primera edición de *Destino Erasmus 2* es de 2008, mientras que la primera edición de *Destino Erasmus 1* es de 2009, justo la misma de la segunda edición de *Destino Erasmus 2*. Esto nos mostraría que el primer manual en ser editado fue *Destino Erasmus 2* y que *Destino Erasmus 1* habría nacido de la necesidad de tratar niveles inferiores en el caso de los estudiantes que decidiesen cursar una beca Erasmus sin cumplir el requisito, en algunos casos necesarios y en otros no, de contar con un nivel intermedio de español.

En la segunda unidad de este manual se tratan de manera explícita los estereotipos. Para ello, se exponen los resultados de un estudio realizado por el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) en el que se afirma que los estereotipos sobre comunidades autónomas siguen presentes en la mentalidad de los españoles. A continuación, se pide a los alumnos que relacionen los adjetivos que se asignarían a cada una de las comunidades autónomas que se muestran: vascos, madrileños, gallegos, catalanes, castellano, aragoneses y andaluces. En el siguiente apartado de esta actividad los alumnos deben hablar sobre si se dan estereotipos en la región en la que reside en su propio país. Además, se les anima a comentarlos y mostrar si están de acuerdo o no con estos. No obstante, a pesar de haber abordado los estereotipos de manera explícita, algo que sería necesario es la presentación teórica de qué es un estereotipo y su extensión en cuanto a la realidad. Es cierto que mediante la inclusión de los estereotipos de la propia región del alumno y el cuestionamiento sobre si estos estereotipos realmente definen una determinada cultura, los alumnos podrían llegar a pensar que los estereotipos no son del todo ciertos.

En la página treinta y tres, en la segunda unidad, se formula una pregunta sobre las diferencias entre los bares de España y los bares del país de origen del alumno, lo que llevaría a comparar la cultura de la noche entre los dos países. A pesar de introducir el aspecto comparativo entre las dos culturas, no se profundizaría del todo en aspectos que podrían ser realmente beneficiosos para el alumno y que estarían relacionados con el ámbito de la noche: la cronémica o la proxémica. En otras palabras, se podría introducir las diferencias de horarios de apertura y cierre de las discotecas, los horarios propios de los españoles a la hora de disponerse a salir de fiesta o incluso la disposición de los bares y discotecas o la proxémica propia de los españoles cuando conocen a personas en el ambiente nocturno.

En el tercer tema se introducirían expresiones como *¿Qué dices?*, *¡Qué fuerte!*, *Quita, quita, no me hables...*, *¿En serio?*, *Calla, Anda que...* En esta actividad se pide a los estudiantes que escuchen una pista auditiva en la que aparecen estas expresiones como reacciones y que decidan qué significado se encuentra vinculado a estas expresiones. De nuevo, esto supondría una base sobre la que trabajar la quinésica y el paralenguaje, pero solo se trata el significado de estas expresiones.

En la cuarta unidad se propone una actividad en la que los alumnos deben emplear el imperativo en la situación de presentar su pareja, en este caso, de cultura española a sus padres. Los aspectos que se abordan estarían relacionados con la indumentaria que debería llevar, la cronémica (puntualidad y alargamiento de la despedida), tratamiento (tú/usted), proxémica (mantener distancias). Este ejercicio gozaría de gran interés en cuanto a la comunicación no verbal, como ya hemos observado, pero también en cuanto a la competencia intercultural, ya que se pide al alumno que hable de su propia cultura. La cultura española dejaría de ocupar el centro de atención y la cultura propia del alumno aparecería en escena, dando lugar, de este modo, al contraste intercultural. En cuanto a la comunicación no verbal, a pesar de no contar con un tratamiento explícito, es decir, no explicando la quinésica o la proxémica de manera detallada, si hace alusión a aspectos diferenciadores entre una cultura y otra.

En la quinta unidad se aborda la historia de España. En una actividad se pide a los alumnos que escoja los tres sucesos más importantes de la historia contemporánea de su país, promoviendo de esta manera la inclusión de la cultura y la historia del país del propio alumno.

En la sexta unidad se fomenta la comparación de los sistemas educativos, en este caso, universitarios de España y del país de origen de los alumnos en torno a cuatro

elementos: profesores, estudiantes, clases y evaluación. Asimismo, se anima al estudiante a que exprese su opinión sobre las diferencias que se dan entre el sistema universitario español y el de su propio país.

En la séptima unidad se trata la situación laboral de los jóvenes en España. Asimismo, se anima a los estudiantes a comparar la situación laboral española y la de su propio país, además de introducir una pregunta sobre la valoración de la formación universitaria en sus propios países con el fin de conseguir un puesto de trabajo.

En la unidad décima se expone la cuestión del velo. Para ello, se introduce una pista auditiva en la que dos mujeres expresan su opinión sobre por qué llevan o no el velo. Lo interesante es que se anima a los estudiantes a que expresen su propia opinión respecto al hecho de llevar o no velo. Esto simbolizaría que no solo el contraste entre España y el resto de países europeos, en este caso, sería importante, sino que también la relación con otras culturas. Tal y como se exponen en los currículos, la meta es que el alumno sea un agente intercultural no solo pueda ser funcional desde el punto comunicativo, sino también desde el punto de vista de la mediación intercultural.

El siguiente aspecto interesante que se plantea en la página ciento veinticuatro es la petición al alumno de que exprese qué aspectos de su ciudad de origen podrían resultar una dificultad para un estudiante Erasmus español. Esto, de nuevo, situaría a la cultura del alumno en el escenario. Lo usual sería preguntar al alumno qué dificultades ha encontrado en su propia experiencia (en la ciudad, en la universidad, etc.). Sin embargo, él se situaría en el lugar de un estudiante de la cultura en la que él está experimentando una inmersión y debería deducir qué aspectos resultarían una gran problemática para un individuo de una cultura que está en vías de conocer. Esto no solo sería beneficioso en el plano de la interculturalidad, sino también en el plano de la empatía. El alumno no sentiría que solo él ha experimentado las dificultades derivadas de residir en un país extranjero, sino que personas que pertenecen a la cultura extranjera también atravesarían el mismo proceso al residir en su propia ciudad.

Otro de los aspectos que es crucial resalta es la mención a la quinésica en la página ciento veintitrés: *Gesticula demasiado cuando habla*. Esta oración se refiere a Christian, una de las opciones de compañero entre las que los alumnos deben decidir para llevar a cabo un trabajo en grupo. Como se puede observar, el manual expone el hecho de gesticular mucho como algo negativo. A pesar de tratarse de una oración mediante la que no se pretende hacer referencia a ningún tipo de contenido no verbal, puede acarrear consecuencias respecto a la concepción de la gesticulación o la falta de esta por parte del

alumno, ya que, como ya se ha mencionado con anterioridad, la cultura española tendería a emplear la quinésica de manera mucho más habitual que otra cultura.

ANÁLISIS GLOBAL DE LOS MANUALES *¿FIESTA!* Y *DESTINO ERASMUS*

Con el fin de contar con una base para poder obtener resultados mucho más significativos, se tomó como referencia las cuestiones que se plantean cuando se trata de un manual y de la inclusión del ámbito intercultural mencionada en la investigación consultada para este trabajo de Álvarez González (2011) y que se basa en un estudio realizado por Paricio Tato (2005). Álvarez González (2011) organiza estas cuestiones en una parrilla, en la que comenta si los determinados materiales tratan estas cuestiones “siempre”, “a veces” o “nunca”. En este trabajo, tomamos como inspiración estas cuestiones, aunque se modifican, dando como resultado la siguiente clasificación:

1. Aplicación de un enfoque holístico e inclusivo
2. Inclusión del aspecto panhispánico
3. Estímulo del desarrollo del criterio propio del alumno
4. Desarrollo de la empatía

Tal y como se puede observar en la anterior clasificación, la comunicación no verbal contaría con una representación explícita. No obstante, la comunicación no verbal aparecería inserta en estos apartados, ya que un alumno competente interculturalmente contaría con herramientas para lidiar con posibles malentendidos comunicativos, ya sean verbales o no. En otras palabras, la intención de este análisis es la de averiguar si los manuales servirían como guía para conseguir que los alumnos se convirtiesen en agentes interculturales capaces de codificar y decodificar la comunicación no verbal propia de diversas culturas.

Contando con la base del análisis de los tres manuales pertenecientes a la serie *¿Fiesta!* y los dos manuales que conformarían *Destino Erasmus* y los apartados que anteriormente hemos mencionado, pasamos a analizar de manera global estos manuales mediante la aplicación de las preguntas anteriormente mencionadas.

1. Aplicación de un enfoque holístico e inclusivo

Como ya hemos mencionado en el marco teórico, el enfoque holístico se compone por ciertas habilidades vinculadas con el componente afectivo y cognitivo: no solo se

busca sumar conocimientos, sino provocar el acercamiento entre culturas. Para ello, tanto la cultura meta como la cultura de origen ocuparían un lugar central en el aula. La inclusión de la cultura de origen del alumno sumaría ventajas al aula intercultural, ya que asumiría el papel de base en el proceso de aprendizaje. Asimismo, mediante este método, se pretende que el alumno deje atrás el etnocentrismo y logre alcanzar el relativismo cultural.

En ambos manuales podemos observar fragmentos en los que se comparan las culturas de los alumnos. En el caso de *¡Fiesta!* solo se establecería contraste entre la cultura española y la checa. A pesar de introducir aspectos propios de países hispanoamericanos, no se propondría una comparación explícita entre estos países y República Checa. Como muestra de esto, podemos observar los siguientes fragmentos:

a) La propuesta de dos diálogos en la misma página, uno de ellos en un bar de Praga, el otro en un bar de Málaga en la primera lección de *¡Fiesta? 1*.

b) La comparación del tamaño de las habitaciones españolas y checas en la quinta lección de *¡Fiesta? 1*.

c) El hecho de que los principales protagonistas de gran parte de los diálogos de *¡Fiesta? 1* sean una chica checa y un chico español también evidencia la visión del manual sobre la importancia del contraste entre culturas.

d) En la sexta lección de *¡Fiesta? 1*, Lenka y Gonzalo, los protagonistas anteriormente mencionados, comentarían las tradiciones navideñas españolas y checas, dando lugar a una comparación de las culturas checa y española y evidenciando las similitudes (la religiosidad asociada y la asistencia a misa) y diferencias (fechas, personajes) que se darían alrededor de la celebración de la Navidad.

e) En el repaso número tres de *¡Fiesta? 2* se pide a los alumnos que comenten la situación respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras tomando como base un texto en el que se abordaría esta temática en España. De este modo, se animaría al alumno a comparar ambas culturas.

f) En la novena lección de *¡Fiesta? 3* se propondría al alumno una actividad en la que podría comparar la situación de la inmigración en España y en República Checa.

En el caso de *Destino Erasmus*, encontramos también varios fragmentos en los que se anima al alumno a comparar su propia cultura. No obstante, al tratarse de un manual cuyo alumnado meta contaría con diversa nacionalidad, no observaremos un contraste específico, como es el caso de *¡Fiesta?*, en el que se muestra una comparación España-República Checa. A continuación, se comentan fragmentos en los que se escenifica esta comparación:

a) En *Destino Erasmus 1*, en la cuarta unidad se propone una actividad con el fin de tratar los tópicos. En esta unidad, se anima a los alumnos a que comparen ciertos rasgos de la cultura española con los de su propia cultura.

b) En la quinta unidad se muestran varios remedios españoles para ciertas dolencias como el hipo o la tos y se pide al alumno que comente algunos remedios que serían típicos en su propia cultura.

c) En la octava unidad se anima al alumno a comparar la programación televisiva española con la de su propio país. A pesar de no considerarse un aspecto totalmente cultural, sí podría formar parte de los cambios que se darían en la organización de los medios de comunicación, algo que modificaría de manera crucial la forma de observar el mundo.

d) En *Destino Erasmus 2*, en la segunda unidad se anima al alumno a que compare los bares de su país con los de España, pudiendo conllevar de este modo un contraste entre la vida nocturna de ambas culturas. En esta comparación se podrían tratar diversos aspectos de la comunicación no verbal, aunque fuese de manera implícita, como la cronémica o la proxémica.

e) En la sexta unidad, se insta a los alumnos a comparar los sistemas universitarios de España y el país del alumno respecto a los profesores, los estudiantes, las clases y la evaluación.

f) En la séptima unidad, se pide a los alumnos que comparen la situación laboral española y la de su país.

Tal y como se puede observar en estos manuales, el nivel al que lograrían llegar los alumnos mediante estos manuales sería el monocultural, dado que las actividades que se proponen, los alumnos juzgarían la cultura española y de la lengua extranjera desde el prisma de su propia cultura. Esto es visible también en la propuesta posterior de que comparen unos determinados rasgos presentes en la cultura meta con los de la cultura propia. El objetivo que estos manuales perseguirían mediante la inclusión de estas actividades sería, sin duda, que el alumno alcanzase el segundo nivel o intercultural, en el que el alumno sería consciente de las diferencias entre culturas. Esto conllevaría a que el alumno contase con suficientes mecanismos como para lidiar con posibles malentendidos.

2. Inclusión del aspecto panhispánico

En este caso, al tratamiento del aspecto panhispánico solo se mostraría en el manual de *¿Fiesta!*, aunque cabe resaltar que este tratamiento sería mucho menos

profundo que el de la cultura española. Otro de los aspectos esenciales que comentar es la progresión visible del tratamiento del aspecto panhispánico en los manuales de *¿Fiesta!* Ejemplos de esta aparición serían los siguientes:

- a) La inclusión del mapa de Latinoamérica tanto en *¿Fiesta! 1* como en *¿Fiesta! 2*
- b) Muestra de los países en los que se habla español en la primera lección del manual *¿Fiesta! 1*
- c) La presentación de *Antología de la Poesía Cubana* junto a *Platero y yo* en la primera lección de *¿Fiesta! 3*
- d) Petición a los alumnos para que investiguen más sobre regiones y tribus mencionadas en el texto *Los mapuches* en *¿Fiesta! 3*
- e) Mención de personalidades del mundo artístico de Hispanoamérica: Isabel Allende, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez a lo largo de la serie de manuales
- f) Mención del voseo en la lección once de *¿Fiesta! 3*

3. Estímulo del desarrollo del criterio propio del alumno

Ejemplos de esto podríamos percibir en ambas series de manuales. Sin embargo, cabe resaltar que en el caso de los manuales de *¿Fiesta!*, este aspecto comenzaría a ganar importancia en el segundo manual. Ejemplos de esto son los siguientes:

- a) En el segundo manual, se insta a los alumnos en cada sección destinada a la propuesta de actividades que den su opinión y las justifiquen sobre diversos temas: el uso de internet, el sueldo de los futbolistas, contaminación, leyendas o protección de datos.
- b) En el tercer manual, las preguntas para que el alumno reflexione estarían vinculadas con la interculturalidad, como es visible en el caso de *¿Ha visitado algún país exótico? ¿Se ha relacionado con sus habitantes? ¿Si no lo ha hecho le gustaría hacerlo? ¿Cómo debe ser, según su opinión, el contacto con los habitantes de otros países?*, mencionada en la primera lección. Asimismo, a lo largo de este manual, se anima a los alumnos a que busquen más información sobre elementos culturales que aparecen en el texto de *Los mapuches* o que opinen sobre el significado de determinados refranes, como es el caso de “El que llega tarde, ni oye misa ni come carne”.

En cuanto a *Destino Erasmus*, podemos observar también que el foco se situaría sobre la capacidad de reflexión:

- a) En la cuarta unidad de *Destino Erasmus 1*, se insta al alumno que exprese qué opinaba de los españoles antes de llegar a España y cómo ha evolucionado su opinión.

Asimismo, se le pide que compare estos rasgos propios de los españoles con los propios de su cultura.

b) En la novena unidad de *Destino Erasmus 1*, se propone una actividad en la que aparecen diferentes normas en torno a la mesa. Tras ello, se pide al alumno que compare las normas propias de su país con las previamente comentadas, dando lugar a un contraste cultural en el que el alumno podría reflexionar sobre las diferencias culturales.

c) En la segunda unidad de *Destino Erasmus 2*, se insta a los alumnos a que conozcan ciertos tópicos vinculados con diversas regiones de España y que, tras ello, mencione tópicos relacionados con su región y opine si estos son veraces o no. Esto conllevaría que el alumno fuese consciente de que los tópicos no suelen cumplirse de forma generalizada.

d) La sexta unidad de *Destino Erasmus 2* iría destinada a la expresión de las opiniones de los alumnos, constituyendo de esta manera la opinión del alumno y su expresión la base de una de las diez unidades de este manual.

4. Desarrollo de la empatía

La empatía contaría con un papel crucial en cuanto al desarrollo de la competencia intercultural: ayudaría al alumno a ponerse en el lugar de la otra persona y a comprender el origen de determinados comportamientos o determinadas creencias.

Es crucial resaltar que el tratamiento de la empatía es especialmente visible en el manual *Destino Erasmus*:

a) En la primera unidad de *Destino Erasmus 1*, se tratan las emociones derivadas del choque cultural. A lo largo de la unidad se anima al alumno a conocer más sobre el proceso por el que está pasando (choque cultural) y a hablar sobre ello con sus compañeros, lo que puede resultar de gran ayuda al exteriorizar sus sentimientos. Muchos alumnos podrían darse cuenta de que no están solos y de que más gente pasa por lo mismo. Asimismo, se trata el estrés, uno de los síntomas que se suelen atravesar cuando se reside en un país extranjero. En estas actividades se insta a los alumnos a hablar con sus compañeros y averiguar si sufren estrés, además de plantear de manera conjunta qué situaciones en la experiencia en la que se encuentra podrían acarrear estrés.

b) En la unidad décima de *Destino Erasmus 2*, se propone al alumno una actividad en la que debería aconsejar a un estudiante español que ha decidido cursar una beca Erasmus en su ciudad qué cuestiones pueden resultarle problemáticas. Mediante este ejercicio, el alumno demostraría poder llevar a cabo un rol intercultural: conocería su propia cultura desde un prisma externo y conocería la cultura meta, al poder decidir qué

aspectos podrían resultar arduos para una persona española. Además, este sería capaz de situarse en el lugar de un estudiante Erasmus que viaja a su ciudad, aplicando de este modo la empatía.

c) En *Destino Erasmus*, en la octava unidad, se insta a los alumnos a ponerse en el lugar del otro género y a reflexionar sobre si su educación hubiera sido diferente, si sus padres les hubieran tratado de un modo distinto, si hubieran actuado de otra manera en diversos aspectos de su vida: aficiones o ambiente nocturno, entre otros. A pesar de que esta actividad no contaría con un componente directamente cultural, fomentaría una conducta empática, aspecto esencial para que el alumno pueda llegar a ser un agente intercultural.

d) En *¿Fiesta! 3* se insta en una actividad a los alumnos a ponerse en la posición de cada uno de los personajes de *Todo sobre mi madre*, película de Almodóvar. Esto, a pesar de no presentar una relación directa con ningún aspecto cultural, sí ayudaría al alumno a ser empático, ya que se animaría a que imaginasen estar en cualquiera de las posturas.

e) En *Destino Erasmus 2*, en la cuarta unidad, se insta al alumno a que imagine una situación en la que tiene una pareja española y debe darle consejos sobre cómo debe comportarse a la hora de conocer a sus padres. El alumno aconsejaría a su supuesta pareja española sobre qué indumentaria sería idónea para esta situación, la organización temporal del encuentro (puntualidad, alargamiento de las despedidas), saludos (proxémica) o tratamiento (tú/usted). Como se puede observar, se animaría al alumno a ponerse en el lugar de una persona de cultura española que tuviese que interactuar con su propia cultura. Asimismo, no solo se ejercitaría la empatía, sino que también se pondrían en práctica ciertos aspectos propios de la comunicación no verbal de la cultura del alumno: proxémica, cronémica, entre otros. El alumno no solo debería conocer la cultura meta, sino también la cultura de origen con el fin de situarlas en un escenario en el que procedería a la comparación entre ambas. Mediante esta actividad, el alumno se prepararía para alcanzar la fase transcultural que se trata en el enfoque holístico. El alumno observaría esta interacción de manera objetiva y comenzaría a actuar como intermediario intercultural. Además, ciertos principios comunicativos y cooperativos tendrían gran peso: el objetivo principal sería evitar cualquier tipo de malentendido en el momento de interacción entre las culturas.

¿SON *¿FIESTA!* Y *DESTINO ERASMUS* BUENOS MANUALES DESDE EL PUNTO DE VISTA INTERCULTURAL Y DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL?

En primer lugar, cabe resaltar que la respuesta a esta pregunta no podría basarse en respuestas absolutas. No se podría afirmar que *¿Fiesta!* y *Destino Erasmus* son buenos manuales para el tratamiento de la interculturalidad y de la comunicación no verbal. Tampoco se podría afirmar lo contrario. Algo que se puede percibir claramente en estos manuales es la progresión de la inclusión del aspecto intercultural en el aula de español como lengua extranjera: *Destino Erasmus*, una serie de dos manuales, se habría editado aproximadamente diez años después de *¿Fiesta!* Esta podría ser una de las razones por las que uno de los manuales contaría con más inclusión de aspectos relacionados con la competencia intercultural como la empatía. Otro de los motivos que se podrían esconder tras el mayor peso de ciertos aspectos serían los fines de ambos manuales: *¿Fiesta!* buscaría enseñar español al alumnado checo. Por otra parte, *Destino Erasmus* buscaría enseñar español a estudiantes Erasmus que decidiesen llevar a cabo esta beca en España. Es por esto por lo que *Destino Erasmus* pondría especial énfasis en el entorno del estudiante, en las sensaciones que podría experimentar al vivir en una nueva cultura o país, entre otros.

No obstante, es crucial señalar que, en *Destino Erasmus*, al tratarse de un manual enfocado a la enseñanza de español como lengua extranjera a universitarios Erasmus que vayan a realizar un proceso de inmersión en España, el aspecto panhispánico no recibiría la atención suficiente. *¿Fiesta!*, a pesar de insuficientemente, sí incluiría el aspecto panhispánico en sus manuales.

Una de las principales diferencias globales entre ambos manuales se basaría en el lugar del aprendiente en el manual y la articulación de las actividades dependiendo de esto. El centro de los manuales de *Destino Erasmus* serían los alumnos, el docente adquiriría un rol de guía que ayudaría a los alumnos en el proceso que se menciona en el enfoque holístico comentado previamente. Ejemplos de este fenómeno son las actividades previamente comentadas en las que se pregunta al alumno sobre su estado anímico respecto a las diferencias a las que se vería expuesto por una estancia en el extranjero, la introducción del término *choque cultural* en la primera unidad de *Destino Erasmus 1*, la propuesta de consejos para gestionar los cambios emocionales derivados del choque cultural, entre otros.

No obstante, en los manuales *¿Fiesta!* no se trataría en tal profundidad el estado anímico del alumno, dado que la meta de este manual no sería la de ayudar al alumno en el proceso de inmersión en una cultura extranjera. Simplemente se ocuparía de transmitir conocimientos sobre la lengua española con alguna aparición de ciertos elementos culturales, en este caso no solo españoles, sino hispanoamericanos, sobre todo a partir del segundo manual.

En cuanto al tratamiento de la comunicación no verbal, en ninguno de los manuales el aspecto no verbal ocuparía un lugar central. Incluso en *Destino Erasmus*, manual destinado a los estudiantes en inmersión en España, solo se trataría de manera explícita una vez la comunicación no verbal y solo se trataría del aspecto kinésico.

Como ya se ha percibido en las respuestas de los encuestados, los manuales actuales no suministrarían un gran apoyo para el docente. Esto desembocaría en una búsqueda activa o la creación de sus propios materiales por parte del docente para introducir tanto el componente intercultural como la comunicación no verbal. Sin embargo, cabe resaltar que, a pesar de que ninguno de los manuales supondría material suficiente para introducir el componente intercultural y la comunicación no verbal, sí que podemos observar un claro avance en cuanto a la introducción del componente intercultural. Esto supondría un aspecto positivo: estaríamos más cerca de encontrar un manual que sirviese de gran ayuda al docente a la hora de guiar a los alumnos en la senda de la interculturalidad. Los alumnos podrían alcanzar el nivel transcultural y serían capaces de codificar y decodificar cada uno de los elementos pertenecientes a la comunicación no verbal. Asimismo, el alumno sería consciente de las emociones que conllevan las situaciones de contacto entre culturas y podría incluso desarrollar su empatía y abandonar el etnocentrismo.

CONCLUSIÓN

En esta investigación se ha pretendido analizar el lugar de la competencia intercultural y la comunicación no verbal tanto en el aula, en los documentos que actuarían como guía para los docentes (MCER y PCIC) y los manuales que servirían de apoyo para los docentes. Para ello, en primer lugar, se proponen definiciones tanto de la competencia intercultural como de la comunicación no verbal. Asimismo, se muestra el lugar de ambos aspectos tanto en el MCER como en el PCIC. En segundo lugar, se abordan tanto las dificultades en cuanto a la introducción de la competencia intercultural en el aula como las categorías propias de la comunicación no verbal y los programas de enseñanza de la comunicación no verbal.

Asimismo, se introduce una comparación entre República Checa y España con el fin de averiguar cualquier tipo de diferencia entre ambas culturas, pudiendo dar explicación a cualquier tipo de choque cultural que se podría dar en el aula entre un docente de cultura española y los alumnos de cultura checa. Cabe resaltar que *Hofstede Insights* es la organización que se encarga de llevar a cabo este estudio y que este se basa en las investigaciones de Hofstede.

En relación con el tratamiento de esta comparación cultural entre España y República Checa, se procede al análisis de la encuesta propuesta a docentes de cultura española sobre su contacto con el alumnado de cultura checa. Es crucial observar que cuatro (57,1%) de los siete docentes encuestados habrían sido testigos de algún tipo de choque cultural por parte de sus alumnos en el aula. Algo que señalar de los tipos de choques culturales que sufrieron los alumnos es que uno de los motivos estuvo relacionado con la proxémica, un elemento no verbal.

Es esencial no olvidar que los docentes, a pesar de contar con un mayor conocimiento sobre competencia intercultural o incluso haber atravesado un mayor número de situaciones en las que se darían intercambios entre culturas, serían humanos, con lo que podrían atravesar choques culturales. De nuevo, algunos de estos guardarían cierto vínculo con la proxémica o el paralenguaje.

En las siguientes preguntas se abordaría la importancia del conocimiento sobre la competencia intercultural con el fin de paliar o poder gestionar este choque cultural. Todos los docentes que habían sufrido este choque cultural considerarían que el conocimiento de la competencia intercultural sería altamente beneficioso para los alumnos.

Otro de los aspectos que sería esencial abordar es el impacto de cualquier tipo de choque cultural en el aula. Solo uno de los cuatro docentes que vivieron un choque cultural en aula considera que este hecho afectase de manera negativa al ambiente en el aula.

Un aspecto realmente importante para esta investigación es el lugar que ocupan la competencia intercultural y la comunicación no verbal en el aula. En este caso, seis de los siete docentes trataban de manera explícita tanto la competencia intercultural como la comunicación no verbal. Tras ello, se pidió a los docentes que desarrollasen cómo introducían en sus clases. Entre las respuestas encontramos algunos que introducían la quinésica y otros que trataban la proxémica. Asimismo, cabe resaltar que el material audiovisual sería de gran ayuda para dos de los docentes. No obstante, uno de ellos confundió los términos de competencia intercultural con la competencia cultural y respondió que abordaba tanto fiestas como costumbres. Esto nos ayudaría a vislumbrar una falta de dominio por parte de los propios docentes.

Otro de los aspectos centrales de esta investigación era conocer la opinión de los docentes sobre los manuales. Tal y como se esperaba, los manuales serían insuficientes para la inclusión de la competencia intercultural y la comunicación no verbal en clase. Su rol en los manuales podría definirse como casi anecdótica. Solo uno de los encuestados expuso el caso de un manual que abordaría la competencia intercultural de una manera “bastante sensible”.

Por último, se anima a los docentes a que expresen su opinión sobre el impacto o no de la pandemia y las clases en línea sobre la enseñanza de la comunicación no verbal y la falta de exposición por parte del alumno a esta. Como se esperaba, todos los docentes que respondieron mostraron que la pandemia había afectado de manera negativa a la enseñanza de español como lengua extranjera y concretamente a la enseñanza de la comunicación no verbal.

Partiendo de la base de esta encuesta, se ha procedido al análisis de dos manuales: *¿Fiesta!* y *Destino Erasmus*. El primero de ellos sería checo y de una edición anterior a la de *Destino Erasmus*, de edición española. La elección de estos manuales se basó en la pretensión de comparación de ambos manuales, con el fin de observar si tanto el lugar de como el año de edición podrían afectar a la inclusión de la competencia intercultural y de la comunicación no verbal en los manuales. De nuevo se obtuvieron los resultados esperados: era claro el avance del tratamiento de la competencia intercultural. En el caso de la *Destino Erasmus*, la competencia intercultural ocupaba un lugar central,

posiblemente debido a su objetivo: servir como manual dedicado a la enseñanza de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios Erasmus en España. No obstante, *¿Fiesta!* no contaría con tal fin y solo se dedicaría a la enseñanza reglada de los aspectos típicos y básicos del español. No obstante, cabe mencionar un aspecto positivo de *¿Fiesta!*: su inclusión del aspecto panhispánico. A pesar de ser insuficiente, era mucho mayor que en el caso de *Destino Erasmus*. Es cierto que, como ya hemos mencionado, el objetivo de *Destino Erasmus* sería la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos que se disponen o se encuentran en un proceso de inmersión en España.

Es crucial señalar que tras analizar de una manera más detallada cada uno de los manuales, se procedió a analizar de manera global a esta serie de manuales. Para ello se emplearon cuatro cuestiones: aplicación de un enfoque holísticos e inclusivo, la inclusión del aspecto panhispánico, el estímulo del desarrollo del criterio propio del alumno y el desarrollo de la empatía. Tal y como se ha mencionado anteriormente, en este análisis se puede observar un claro progreso en la introducción de la competencia intercultural en ambos manuales. No obstante, la comunicación no verbal seguiría sin recibir la atención suficiente, tal y como uno de los encuestados resaltó. En otras palabras, la competencia intercultural ocuparía un lugar privilegiado en comparación con la comunicación no verbal.

Gracias a este análisis podemos expresar ciertas conclusiones. La primera de ellas sería la importancia de la competencia intercultural en el proceso formativo del alumno no solo para un mejor asentamiento de los conocimientos lingüísticos, sino también para una mejora personal del alumno. Este pasaría de un etnocentrismo cultural a un relativismo cultural, desde el que podría apreciar las diferencias culturales como un aspecto positivo y no como algo negativo. En otras palabras, se convertiría en un agente intercultural que podría actuar como mediador entre distintas culturas. Aprender español dejaría de basarse simplemente en la memorización de ciertas reglas gramáticas o de ciertas listas de vocabulario para convertirse en una materia que prepararía a los alumnos para afrontar los retos típicos de la sociedad multicultural en la que vivimos.

La segunda de ellas es la problemática asociada a la introducción de la competencia intercultural en el aula. Los motivos que se hallarían tras esta problemática serían variados: desde falta de material, tal y como hemos podido observar mediante el análisis de las encuestas y de los propios manuales, hasta la concepción de la competencia intercultural como algo “inútil” por no poderse someter a un proceso de evaluación. Asimismo, se añadirían problemas como la falta de una definición que ayude a identificar

el significado real de la competencia intercultural o incluso la falta de formación del propio docente para la inclusión de este aspecto en el aula. Este aspecto nos llevaría a la problemática relacionada con la comunicación no verbal con un carácter mucho más pronunciado, ya que se trataría de una manera mucho más anecdótica, a pesar del gran peso que esta tendría en la comunicación y la consiguiente reducción de malentendidos y aumento de la fluidez comunicativa.

La tercera de ellas se encuentra relacionada con la problemática actual: las clases en línea. Si antes partíamos con una gran dificultad en cuanto al tratamiento de la competencia intercultural y la comunicación no verbal, ahora la situación se vuelve mucho más cruda. Aspectos que se daban en el aula y que ayudaban al alumno a recibir un *input* cultural en aspectos como la proxémica, el paralenguaje o la quinésica típicas de la cultura de la lengua que están aprendiendo se pierden. Esto abre la puerta a una realidad que presenta ciertos desafíos a la enseñanza de español como lengua extranjera. Posiblemente un alumno pueda contar la falsa percepción de comunicarse fluidamente en español, sin embargo, posiblemente sea víctima de malentendidos o choques culturales al exponerse en una situación intercultural o de inmersión en la cultura de la lengua que aprende. Esto podría carecer de importancia a la hora de cumplir con la obtención de ciertos niveles acreditativos. No obstante, si nos fijamos en el aspecto afectivo o anímico del propio alumno, cuyo posible fin es establecer contacto con la cultura de la lengua extranjera, esto puede ser demoledor y podría acabar en el rechazo del aprendiente no solo de la cultura, sino también de la propia lengua, al relacionarla con la situación de choque cultural que experimentó.

Por otro lado, es crucial señalar el avance de la competencia intercultural y la comunicación no verbal en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Posiblemente, la situación hace veinte años fuese totalmente distinta a la actual: los docentes no valorarían del todo la competencia intercultural y la comunicación no verbal al no poder evaluarse y al no contar con material. Sin embargo, actualmente, a pesar de no contar con el suficiente material, los docentes manifiestan esta realidad y ponen solución de manera activa a esto, ya que ellos mismo están concienciados sobre las ventajas que entraña la inclusión de la competencia intercultural y la comunicación no verbal, no solo para que los alumnos afronten ciertas situaciones fuera del aula, sino también dentro del aula, poniendo de este modo el foco en una realidad perteneciente a la esfera del aula: dentro del aula también se producen choques culturales. Asimismo, también se puede observar un cambio respecto al rol del docente en la inclusión de la

competencia intercultural y la comunicación no verbal. No solo los alumnos podrían sufrir choques culturales, sino también los docentes, lo que provocaría que el docente tuviese que aprender en cierto modo a ser también un agente intercultural, adoptando una actitud crítica respecto a su cultura y poniendo en relieve la empatía: no juzgando el comportamiento de su alumnado.

El aula de ELE dejaría de ser ese lugar con una pizarra, pupitres y alumnos con cuadernos, libros y estuches para convertirse en salas de negociación que podrían pertenecer a multinacionales o incluso a la ONU. No solo el alumno debería esforzarse por desarrollarse humanamente, sino que el docente aprendería del proceso del alumno, transformándose en cada sesión y descubriendo su propia cultura a través del aprendizaje del alumno, de su cuestionamiento e incluso los choques culturales que se podrían gestionar en el aula.

La competencia intercultural no solo uniría a varias culturas en un mismo escenario, sino que también situaría en un mismo nivel a alumno y docente. Ambos se dispondrían a negociar significados o a reflexionar sobre el origen de cualquier tipo de diversidad existente en cada una de las culturas. Como ya se ha mencionado, el aula adquiriría la apariencia de una sala de negociación, pero también podría parecer uno de los diálogos que se daban entre filósofos. Lo realmente importante de la enseñanza sería el aspecto humano del alumno: el desarrollo de su conciencia crítica, de sus propios mecanismos para poner solución a cualquier posible malentendido o incluso de su empatía. Como ya decía Eduardo Galeano (citado en Clemente, 2015), “mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. Posiblemente, el hecho de introducir la competencia intercultural y la comunicación no verbal en una determinada aula de español como lengua extranjera se conciba como un acto aislado sin demasiada importancia. Sin embargo, puede ser el principio del fin. Del fin de una sociedad en la que se prejuzga a diversas culturas por el simple hecho de tener miedo de los desconocidos. El fin de una sociedad desprovista de empatía. El fin de una sociedad anclada en la superioridad cultural. Podría ser el principio de una sociedad en la que la diferencia es sinónimo de diversidad y la diversidad, sinónimo de riqueza. Una sociedad en la que el intercambio cultural suponga un reto enriquecedor.

BIBLIOGRAFÍA

Abilleira Pomar, M. (2016) [en línea] *Enseñanza de la comunicación no verbal en el nuevo currículo inglés*. Reunir.unir.net. Disponible en: <<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3608/ABILLEIRA%20POMAR%20C%20MARIA%20JESUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Último acceso abril 2021].

Aguaded, A., Cuenca I Ripoll, B., Lorente Fernández, P. (2014) *Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE*. [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423302>> [Último acceso febrero 2021].

Aguaded, A., Cuenca, B. y Lorente, P. (2014) *¡Oye, mira, que te estoy hablando!* Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español. [en línea] Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-32-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol/ensenanza-lengua-espanola/20230>> [Último acceso marzo 2021].

Álvarez González, S. (2011) *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera*. [en línea] Nebrija.com. Disponible en: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html#:~:text=En%20definitiva%2C%20el%20enfoque%20intercultural,para%20su%20formaci%C3%B3n%20como%20individuo>> [Último acceso abril 2021]

Álvarez Núñez, Q. (2012) *La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor*. Innovación educativa, ISSN 1130-8656, Nº 22, 2012, págs. 23-37. [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4137298>> [Último acceso marzo 2021].

Álvarez Ramos, D. et alii. (2012). *Destino Erasmus 2*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Ballester Bielsa, M., López Ripoll, S. y Miñano López, J. (2009). *Destino Erasmus 1*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Barros, P.G. (eds.) (1998) *Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: La formación intercultural de los profesores de español lengua extranjera*. En Martínez González, A., Barros García, Becerra Hiraldo, Molina Redondo (Eds.), *Enseñanza de la lengua I*. Granada: G.I.L.A.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. y Fleming, M., (1998) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, 2001.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002) *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cestero Mancera, A. (2006) [en línea] *La comunicación no verbal y estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía* Rua.ua.es. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf> [Último acceso marzo 2021].

Cestero Mancera, A. M. (2014) Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *Revistas - ELUA - 2014, N. 28*. [en línea]. Disponible en: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48503>> [Último acceso marzo 2021].

Cestero Mancera, A. M. (2016) *La Comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio*. Lingüística en la red. Universidad de Alcalá. [en línea] Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/320547286_La_comunicacion_no_verbal_propuestas_metodologicas_para_su_estudio> [Último acceso marzo 2021].

Clemente, E. (2015) *El escritor que nunca fue neutral*, La Voz de Galicia. [en línea]. Disponible en: <<https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/fugas/2015/04/16/escritor-nunca-neutral/00031429138042578931958.htm>> [Último acceso mayo 2021].

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Último acceso abril 2021].

Corbett, J. (2003) *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters. p.212.

Cudinach Socuéllamos, T., Lassel Sopena, N. (2013) *La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE*. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE / coord. por Sara Borrell; Beatriz Bleuca Falgueras (ed. lit.), Berta Crous (ed. lit.), Fermín Sierra (ed. lit.), 2013, ISBN 978-84-616-5972-2, págs. 311-319. [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421475>> [Último acceso febrero 2021].

Cvc.cervantes.es. (2021) CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*. [en línea] Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm> [Último marzo acceso 2021]

Dvoráková, V. (2017) *Enseñar español en la República Checa. Cómo romper el hielo en el corazón de Europa*. Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo / coord. por María del Carmen Méndez Santos, M. Mar Galindo Merino, Vol. 1, 2017 (I. Europa Oriental), ISBN 978-84-16108-99-2, pág. 10. [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6758919>> [Último acceso febrero 2021].

Fernández, S. y Pozzo, M. (2014) *La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE*. [en línea] Redalyc.org. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16230854004>> [Último acceso abril 2021].

Gómez Torres, N. (2013) *El Paralenguaje: Un Aporte A la Enseñanza De Español*. Revista Palabra, vol. 2, p. 16-29. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería. [en línea]. Disponible en: <<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6643>> [Último acceso marzo 2021].

González, A. (2020) *La gesticulación como estrategia compensatoria: Una propuesta para efectivizar la enseñanza de verbos reflexivos en el nivel A1 para la clase de ELE en un contexto escolar sueco*. [en línea]. Disponible en: <<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1447158&dswid=5360>> [Último acceso febrero 2021].

Guilherme, M. (2000) *Intercultural competence*. En M. Byram (ed.): Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge.

Hofstede Insights. (s.f.) Home - Hofstede Insights Organisational Culture Consulting. [en línea] Disponible en: <<https://www.hofstede-insights.com/>> [Último acceso abril 2021].

Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Iglesias-Casal, I. (2003) *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Carabela. 54. 5-28. [en línea]. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/308607833_Construyendo_la_competencia_intercultural_sobre_creencias_conocimientos_y_destrezas> [Último acceso febrero 2021].

Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva: Madrid. [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [Último acceso abril 2021].

Jiménez García, E. (2020) *Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Revista Inclusiones Vol.: 7 num. 3: 29-37. [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7794033>> [Último acceso marzo 2021].

Králová, J., Krbcová, M., Chacón Gil, P., y Hrubá, H. (2005) *¿Fiesta!2 Plzeň: Fraus*.

Králová, J., Krbcová, M., Chacón Gil, P., y Hrubá, H. (2007) *¿Fiesta!3 Plzeň: Fraus*.

Králová, J., Krbcová, M., Dekanová, A. y Chacón Gil, P. (2004) *¿Fiesta!1 Plzeň: Fraus*.

Llaca Domínguez, R. (2015) *La comunicación más allá de las palabras: la enseñanza del lenguaje no verbal y paraverbal a través del teatro en el aula de E/LE*. [en línea]. Disponible en: <<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/31274>> [Último acceso febrero 2021].

Meyer, M. (1991): “Developing transcultural competente: casa studies of advanced foreign language learners”, D. Butjes y M. Byram (eds.): *Developing Languages and Cultures*.

Molina Oroza, A. (2018) [en línea] *El componente intercultural en la clase de español como lengua extranjera. Una experiencia con alumnos marroquíes* Sinoele.org. Disponible en: <https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_analy_molina.pdf> [Último acceso abril 2021].

Morgenstenová, Monika, Šulová, Lenka et alii. (2007) *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. [Psicología Intercultural. Desarrollo de la sensibilidad intercultural]. Praha, Karolinum.

Olavarri González, E., (2015) [en línea] *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes* Educacionyfp.gob.es. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:514104ea-556c-44ae-bae6-02095de6b802/bv20161726elenaolavarri-pdf.pdf>> [Último acceso abril 2021].

Oliveras, Á. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo

Poyatos, F. (2017) [en línea] *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera* Ebuah.uah.es. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34522/comunicacion_poyatos_e-eleando_2017_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Último acceso abril 2021]

Rey Juzgado, C. (2011) [en línea] *La didáctica de los alteradaptadores en el aula de español como lengua segunda o extranjera*. Ojs.uv.es. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/foro/ele/article/view/6707/6496>> [Último acceso abril 2021].

Rodríguez García, C. (2013) *La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN-e 1571-4667, N°. 25, 2013, 89 págs.* [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4941255>> [Último acceso febrero 2021].

Rodríguez Martín, J.M. (2015) *Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes*. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN-e 1571-4667, N°. 27, 2015, 188 págs. [en línea]. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337931>> [Último acceso febrero 2021].

Samovar, L.A., & Porter, R.E. (1994) *Intercultural Communication: a reader*. California: Wadsworth Publishing Company.

Schmidt, S. (2013) *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Espanyola. [en línea]. Disponible en: < <https://www.tdx.cat/handle/10803/125906#page=1> > [Último acceso marzo febrero 2021].

Stamatis Panagiotis, J. (2011) *Comunicación no verbal en las interacciones de aula: una perspectiva pedagógica sobre el contacto físico*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 9, núm 3, pp. 1427-1442. Universidad de Almería. [en línea]. Disponible en: < <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1625> > [Último acceso febrero 2021].

Tarapuez Chamorro, E. (2016) *Las dimensiones culturales de Geert Hofstede y la intención emprendedora en estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia)*. [en línea] <http://www.scielo.org.co/>. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762016000200004> [Último acceso abril 2021].

Van Ek, J. (1986) *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

ANEXOS

Anexo 1



1. EL SHOCK CULTURAL

A. Los primeros días en un país extranjero son un poco difíciles. Es el llamado *shock* cultural. Completa la estrella que tienes a continuación con información sobre tu propia experiencia.

UNA SITUACIÓN SOCIAL EN LA QUE
TE SIENTES MAL / INCÓMODO.

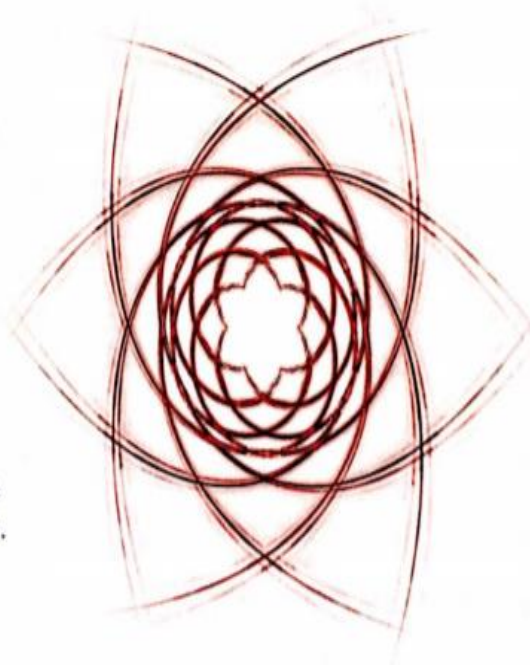
UN LUGAR DONDE TE SIENTES
COMO EN CASA.

UNA SITUACIÓN EN LA QUE TE
ALEGRAS DE ESTAR AQUÍ.

UNA PERSONA QUE TE ESTÁ AYUDANDO
EN TU INTEGRACIÓN.

UNA COMIDA ESPAÑOLA
NUEVA PARA TI.

UN MOMENTO EN EL QUE ECHAS DE
MENOS A TU FAMILIA / AMIGOS.



C. Aquí tienes un texto que habla del *shock* cultural y de sus síntomas. Además, ofrece recomendaciones para que afecte lo menos posible. Léelo y completa el cuadro que hay a continuación.

El *shock* cultural

El mal de los extranjeros

El estudiante que se dispone a vivir unos meses en el extranjero se imagina su futura estancia fuera de casa como una etapa especial en su vida y, al mismo tiempo, como una forma de conocer a otra gente, otra cultura y otra universidad. Pero al cambiar de cultura puede sentirse extraño, desorientado y algo solo. Es completamente normal. Al dejar su país se ha alejado de la gente y de las circunstancias en las que ha aprendido a convivir en sociedad durante años. Es el famoso *shock* cultural.

Este *shock* se manifiesta de formas diferentes. Para algunos, en forma de una tristeza o enfado inexplicables ante cosas sin importancia. Para otros, en el hecho de comer en exceso o, todo lo contrario, de perder el apetito. Hay personas que tienen dificultad para concentrarse y estudiar y, en cambio, otros se encuentran con problemas a la hora de dormir.

¿Qué se puede hacer para evitar el *shock* cultural?

Lo más importante es mantenerse activo: pasar mucho tiempo fuera de casa y observar las costumbres de la gente ayuda a encontrar cosas en común. También es fundamental intentar hacer amigos españoles: contarles cosas del país de origen y comparar las costumbres con las de ellos y las de amigos de otras culturas; eso servirá para darse cuenta de que hay muchas más cosas en común de las que parece a simple vista.

Otra buena recomendación es hacer ejercicio físico. Apuntarse a un gimnasio, por ejemplo, es una forma de relajarse y conocer gente. Si no se tiene mucho dinero, también es posible hacer *footing*, es decir, correr por la calle o por el parque. O montar en bicicleta; muchas ciudades de España tienen carril bici y, algunas, un servicio de bicicletas de uso público a precios económicos.

También es muy importante aprender español. Mejorar la habilidad para comunicarse es, sin duda, la mejor forma de integrarse. Es muy bueno ser espontáneo y preguntar lo que no se entiende; siempre habrá gente encantada de ayudar con las palabras nuevas.

También es bueno conocer a otros estudiantes extranjeros. Hablar con ellos y ver cómo se adaptan al cambio cultural puede ser una gran ayuda.

Síntomas del <i>shock</i> cultural	Recomendaciones contra el <i>shock</i> cultural
Sentirse solo	Intentar hacer amigos

