

## ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS CINÉSICA Y PROSÉMICA A ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

### *Teaching the Kinesthetic and Proxemic Competences to Students of Foreign Languages*

Antonio Bruni

Escuela de Idiomas Modernos  
Facultad de Humanidades y Educación  
Universidad Central de Venezuela – EIM – FHE – UCV  
Caracas, 1051, Venezuela. Telefax: (58 212) 605 29 24  
brunianto@yahoo.it

#### RESUMEN

En la enseñanza de los idiomas se ha resaltado siempre la prioridad de la palabra como única herramienta necesaria para poder comunicarse en una lengua extranjera; sin embargo, en la actualidad es universalmente reconocida la importancia de los códigos extralingüísticos en los procesos de comunicación, sobre todo en los procesos comunicativos interculturales. Particularmente se enfatiza la capacidad de interpretar correctamente los signos corporales. La didáctica moderna otorga un amplio espacio a las competencias cinésica y prosémica ya que, desde un enfoque de tipo pragmático, estas son fundamentales para el éxito de la comunicación intercultural. Sin embargo, es necesario incluir ejercicios que desarrollen estas competencias extralingüísticas en una unidad didáctica que abarque la adquisición de los aspectos lingüísticos y culturales. En este artículo se propone una serie de actividades didácticas que pueden ser utilizadas en el aula junto con las tradicionales actividades de tipo lingüístico, y que ayudan a enseñar el correcto uso de un código comunicacional corporal distinto al del modelo cultural propio, para que los estudiantes de una lengua extranjera puedan llegar a adquirir una adecuada competencia comunicativa intercultural.

**Palabras clave:** interculturalidad, competencia cinésica, competencia prosémica, didáctica

**ABSTRACT**

Traditionally, in the teaching of languages, the verbal element has always been highlighted as the sole vehicle for communication in a foreign language. However, nowadays the importance of extralinguistic codes in the process of communication is universally acknowledged, especially in intercultural communication contexts. What is particularly emphasized is the capacity to correctly interpret body signals. Modern didactics gives ample space to the kinesthetic and proxemic competences, essential to the success of intercultural communication. Nevertheless, it is necessary to include exercises that aim at developing these extralinguistic competences in a didactic unit which addresses both the acquisition of linguistic and cultural aspects. In this article, a series of exercises that can be used in the classroom along with traditional linguistic activities are proposed to help teach the correct use of a corporal communication code which differs from the students' own cultural model, so that they be able to acquire an adequate intercultural communicative competence.

**Key words:** interculturality, kinesthetic competence, proxemic competence, didactics

***Enseignement des compétences kinésique et proxémique  
à des étudiants de langues étrangères*****RÉSUMÉ**

Lors de l'enseignement de langues, la valeur de la parole, vue comme le seul outil nécessaire pour s'exprimer dans une langue étrangère, a toujours été remarquée ; cependant, aujourd'hui, l'importance des codes extralinguistiques dans les processus de communication est universellement reconnue, surtout en ce qui concerne les processus communicatifs interculturels. La capacité d'interpréter correctement les signes corporels est particulièrement mise en valeur. La didactique moderne donne beaucoup d'importance aux compétences kinésique et proxémique, parce que, sous une approche pragmatique, celles-ci sont essentielles au succès de la communication interculturelle. Il est nécessaire alors d'inclure des exercices visant à développer ces compétences extralinguistiques dans une unité didactique comprenant l'appréhension d'aspects linguistiques et culturels. Cet article propose une série d'activités qui peuvent être employées dans le cours avec les activités traditionnelles de type

linguistique et qui aident à enseigner l'emploi correct d'un code communicationnel corporel différent à celui du modèle culturel propre, pour que les étudiants d'une langue étrangère puissent appréhender une compétence communicative interculturelle adéquate.

**Mots clés** : interculturalité, compétence kinésique, compétence proxémique, didactique

### ***Ensino das competências quinésica e proxémica para estudantes de línguas estrangeiras***

#### **RESUMO**

No ensino das línguas sempre se deu prioridade à palavra por ser considerada a única ferramenta necessária para que a pessoa possa se comunicar numa língua estrangeira. Porém, hoje em dia, é universalmente reconhecida a importância dos códigos extralinguísticos nos processos de comunicação, sobretudo nos processos comunicativos interculturais. Particularmente, se enfatiza a capacidade de interpretar corretamente os signos corporais. A didática moderna prioriza as competências quinésica e proxémica já que, desde uma perspectiva pragmática, estas são fundamentais para que a comunicação intercultural tenha sucesso. No entanto, é necessário incluir exercícios para desenvolver estas competências extralinguísticas numa unidade didática que inclua a aquisição dos aspectos linguísticos e culturais. Neste artigo, são propostas algumas atividades didáticas que podem ser utilizadas na sala de aula junto com as atividades tradicionais linguísticas, e que ajudam a ensinar o uso certo de um código comunicacional corporal diferente ao do modelo cultural próprio do estudante de uma língua estrangeira. O objetivo é que ele possa adquirir uma adequada competência comunicativa intercultural.

**Palavras-chave:** interculturalidade, competência quinésica, competência proxémica, didática

Recibido: 20/09/10

Aceptado: 30/05/11

## **ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS CINÉSICA Y PROSÉMICA A ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

### **I. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, al momento de enseñar un lengua extranjera, se sobreentiende que la sola competencia lingüística no es suficiente para que una persona se desenvuelva con verdadera eficacia comunicativa cuando se relaciona con otra de una cultura y de un país distinto. La enseñanza de un idioma ya no es vista solo desde la óptica de la "lingüística aplicada" como la enseñanza de la gramática de una lengua, con sus reglas morfológicas o sintácticas, sus excepciones, listas de léxico, etc., sino que desde ya hace algunas décadas se incluye un fuerte componente psicológico que pone de relieve la relación entre el alumno y el mundo, entre la persona y el contexto en el cual vive (Balboni, 2000: 13). Esta relación es fundamental para la enseñanza de los idiomas ya que nos recuerda que las lenguas nacieron para la comunicación y no para ser analizadas taxonómicamente y reducidas a estructuras lingüísticas. La lengua no es solo un conjunto de reglas gramaticales, no es solo un sistema lingüístico altamente complejo, sino que es también el principal instrumento de relación entre los seres humanos, razón por la cual su vinculación con la cultura es imprescindible. Este artículo, además de mostrar la importancia comunicativa de las competencias extralingüísticas, tiene como objetivo ofrecer un abanico de propuestas didácticas que puedan ser utilizadas por los docentes para trabajar específicamente las competencias cinésica y prosémica. Para poder cumplir con dicho objetivo se comenzará con el marco teórico en el cual se presentará la relevancia del concepto de competencia comunicativa para la enseñanza de un idioma extranjero y cómo las competencias extralingüísticas, particularmente la de la cinésica y la de la prosémica, constituyen puntos fundamentales para lograr una eficaz comunicación entre personas de distintas culturas. Seguidamente, se pasa a ilustrar la metodología que se utilizó, enmarcando esta investigación en aquellas de tipo documental. Finalmente, se ofrece una visión panorámica, lo más amplia posible para este contexto, de las posibles actividades que tratan de incrementar estas competencias extralingüísticas específicas; se decidió, pues, mostrar varias tipologías de ejercicios que se podrán aplicar en distintas unidades didácticas.

## **2. BASES TEÓRICAS**

### **2.1 Competencia comunicativa**

Maqueo (2004: 149) afirma que hoy en día “el concepto de competencia comunicativa, acuñado por Hymes, en 1964, es considerado como una suerte de refutación al concepto de competencia lingüística”. Este último concepto se basa en la terminología chomskiana y quiere indicar el conocimiento que una persona tiene sobre su propia lengua, bien sea de forma consciente o no. La enseñanza de la competencia lingüística se basa en el desarrollo en el estudiante de las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Por su parte, Balboni (1994: 45) afirma que la competencia lingüística está compuesta por otras subcompetencias: la fonológica, la morfosintáctica, la lexical, la textual y la grafémica. Según este autor, gracias a la competencia fonológica somos capaces de reconocer y producir los distintos fonemas de un idioma específico y sus características prosódicas; la morfosintáctica es la capacidad de unir entre sí las distintas palabras para poder construir una frase; la lexical es la que nos permite comprender las palabras y utilizarlas distinguiendo entre denotación y connotación; la textual es la competencia que permite reconocer y producir textos semánticamente coherentes y cohesionados; finalmente la grafémica es la competencia que nos permite leer y escribir textos.

La competencia comunicativa es también un sistema complejo compuesto por otras subcompetencias. Canale y Swain (1980) y Canale (1983), citados en Alcón Soler (2002: 86), afirman que, para que pueda darse una competencia comunicativa eficaz, hay que considerar cuatro subcompetencias: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Alcón Soler desarrolla esta idea hasta aclarar que la competencia comunicativa estaría compuesta por la competencia lingüística (que incluye la gramatical, la discursiva y la pragmática); por las habilidades (que incluyen escuchar, hablar, leer, escribir) y, finalmente, por la competencia estratégica (que se compone de las estrategias de comunicación y de las estrategias de aprendizaje). Cassany, citado por Maqueo (2004: 165), afirma que se llega a poseer una competencia comunicativa eficaz si se saben utilizar adecuadamente las competencias lingüística y pragmática. De hecho, es justamente por los avances en los estudios relativos a la sociolingüística y a la pragmática que se desarrolló el concepto de competencia comunicativa. Balboni (1999: 19) afirma que es gracias al trabajo de Chomsky, quien desarrolló el concepto de competencia, y a la obra de Hymes, relativa a la sociolingüística, que se pudo proponer el concepto de

competencia comunicativa, definido como la capacidad de utilizar todos los códigos, verbales y no verbales, para alcanzar los objetivos, determinados precedentemente por los actores, dentro de un evento comunicacional.

Como se ha afirmado, los estudiantes de una lengua extranjera (LE), para poseer una competencia comunicativa eficaz, deben aprender, además de las habilidades que forman parte de la competencia lingüística, también una competencia extralingüística más general; es decir, deben aprender a manejar los otros códigos que son usados junto con la lengua en el desarrollo de un proceso comunicativo. Según Balboni (1994: 46), estos son: la competencia paralingüística, la cinésica, la prosémica, la objetual, la olfativa y la táctil. Más adelante se profundizará en lo que se refiere a las competencias cinésica y prosémica, objeto de este estudio, pero ahora es necesario introducir brevemente los seis conceptos que componen la competencia extralingüística.

Por competencia paralingüística se entiende, normalmente, la capacidad, a nivel fonético, de poder modular la entonación, el volumen y la velocidad de la voz para añadir significado al mensaje lingüístico que se está transmitiendo. La competencia cinésica, como veremos más adelante, tiene que ver con la capacidad de usar la gestualidad, integrándola a la comunicación lingüística. La prosémica, por su parte, se relaciona con la importancia comunicativa del espacio, por ejemplo la distancia interpersonal. La competencia objetual tiene que ver con la función comunicativa que poseen los objetos para señalar, por ejemplo, estatus social. La competencia olfativa se refiere a los olores del cuerpo y del ambiente, y por último, tenemos la competencia táctil, que tiene que ver con la interacción física entre los participantes del proceso comunicativo, por ejemplo al estrecharse la mano como forma de saludo. Aun pareciéndose, todas ellas son competencias distintas entre sí; de esta manera, la cinésica no está necesariamente relacionada con la táctil en cuanto la primera se refiere exclusivamente a la gestualidad, también entre personas que se encuentran a una cierta distancia, mientras que la segunda implica necesariamente un contacto físico entre los actores comunicativos.

A partir de lo antes expuesto es importante destacar que todas estas competencias extralingüísticas pueden variar mucho dependiendo de la cultura asociada al idioma que se está enseñando. De hecho, en algunas culturas se saluda sin ningún tipo de contacto físico; en otras cambia el significado de acuerdo con el uso de la entonación, ya que una frase emitida con un tono más elevado no necesariamente puede ser atribuida a un determinado estado de ánimo. Esto demuestra que la competencia extralingüística está muy relacionada con la competencia intercultural. Aguado, citado en Vilá Baños (2008: 49), define esta última

“como las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”.

También es importante introducir el concepto de acto comunicativo, que Balboni (1999: 8) define en su diccionario como el elemento pragmático mínimo de la comunicación, es decir que representa un objetivo mínimo de uso del idioma (saludar, agradecer, etc.) y nos recuerda que es a través de estos actos que se realizan las funciones mayores de la comunicación, en otras palabras, objetivos de acción social y de expresión personal.

Es evidente por todo lo que venimos afirmando hasta este momento que, para poder adquirir una competencia comunicativa realmente eficaz, un estudiante de idiomas extranjeros tendrá que poseer también una competencia intercultural suficientemente amplia. Se puede afirmar, entonces, que es necesario adquirir una competencia comunicativa intercultural, es decir una competencia comunicativa a la que se suma una adecuada competencia intercultural. Para este tipo de competencia es fundamental la enseñanza y el aprendizaje de las competencias extralingüísticas, las cuales deberán ser estimuladas no en un momento separado del aprendizaje lingüístico sino junto con este, para evitar volver a separar la lengua de la cultura; debemos recordar que la comunicación efectiva se da solo al dominar tanto las competencias lingüísticas como las extralingüísticas, que guardan relación intrínseca con la cultura, para generar así un tipo de conocimiento lo menos fragmentario posible.

## **2.2 Competencias cinésica y prosémica**

En este estudio decidimos concentrarnos en la enseñanza de las competencias cinésica y prosémica. Según el diccionario de “glotodidáctica” (Balboni, 1999: 15), la competencia cinésica es la capacidad de utilizar el lenguaje de los gestos, a través de las manos o de los brazos, el lenguaje del rostro, como muecas u otros tipos de señales, y distintas posturas del cuerpo para enviar al interlocutor un mensaje o modificar el mensaje lingüístico. La cinésica, según Vilá Baños (2008: 34), fue desarrollada por Birdwhistell, quien la definió como la disciplina que estudia la gestualidad de las personas, desde las expresiones faciales hasta los movimientos del cuerpo. La importancia de la cinésica es reafirmada por Padilla García (2007: 6) quien escribe: “el subsistema cinésico es probablemente el más característico y representativo de los subsistemas no verbales”. El lenguaje corporal es a menudo percibido como universal, por ejemplo el estereotipo que una sonrisa quiere decir lo mismo en todo el mundo. Sin embargo, los gestos pueden variar de cultura a

cultura, llegando a cambiar de significado hasta dentro de una misma sociedad. Para seguir con el ejemplo de la sonrisa, quizás no todos tomamos en cuenta que en las culturas asiáticas la sonrisa es utilizada a menudo en los momentos de incomodidad para no ser descortés con la otra persona; es decir, se le da un uso que en las culturas occidentales no existe.

Gestos que en una cultura pueden ser normales, o inclusive bien recibidos, en otra pueden ser considerados hasta ofensivos e invalidar el mensaje lingüístico volviendo ineficaz la comunicación. Resulta clara, pues, la importancia del lenguaje cinésico; sin embargo, muchas veces cuando el profesor lo menciona por primera vez en el salón de clase, nota que los alumnos lo perciben como algo secundario con respecto a la competencia lingüística y a las habilidades que allí se desarrollan. No obstante, en un encuentro personal, no se puede separar lo que se ve de lo que se escucha; el receptor reacciona tanto a los mensajes visuales como a los orales emitidos dentro del mismo proceso comunicativo. Un ejemplo muy sencillo: un hombre de negocios quien nos propone invertir nuestros ahorros en algo no deberá ir mal vestido y comportarse de manera maleducada porque, si lo hiciese, invalidaría su mensaje y perdería el negocio que nos está proponiendo. Normalmente, el estímulo visual es lo primero que interpreta el cerebro del receptor. Según los conocidos principios de direccionalidad y bimodalidad, propuestos por Danesi (1988 y 1998) y usados en muchas investigaciones de didácticas de los idiomas, una información es elaborada por el cerebro en una dirección que va desde el hemisferio derecho hacia el izquierdo y activa ambos hemisferios cerebrales; de hecho, se ha comprobado que en los procesos comunicacionales no se activa sólo el hemisferio izquierdo, zona de la elaboración lingüística, sino también el derecho, el cual coordina la actividad visual.

Como ya se mencionó, la competencia prosémica es la capacidad de usar e interpretar eficazmente la distancia interpersonal para la comunicación. Es decir, el espacio, la cercanía o contacto con el interlocutor son entendidos como una particular construcción cultural. Hall (1972: 6) la define como "el empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura". La prosémica se remonta a un tipo de comunicación básica en la cual, a través de la distancia corporal, se transmiten mensajes. Por ejemplo, Guarné Cabello (2005: 167) afirma que observando una reunión de amigos es posible distinguir quiénes entre ellos se llevan bien, quiénes se acaban de conocer, si algunos de ellos son pareja, entre otros aspectos, y esto porque el concepto de intimidad está muy unido al concepto de la distancia; a un espacio más cercano entre los dos protagonistas del proceso comunicativo corresponde normalmente más intimidad, pero la medida de



la distancia cambia de cultura a cultura. La forma de comunicarse también cambia según el contexto espacial; por ejemplo, al hablar detrás de un ambón y con un micrófono difícilmente se usará un tipo de lenguaje informal, será más probable el uso de un lenguaje formal. Hall (citado por Guarné Cabello (2005: 167), considerado el padre de la prosémica, sostiene en su obra *La dimensión oculta – Enfoque antropológico del uso del espacio*, que existen cuatro tipos de distancia: íntima (con personas de mucha confianza como familiares o amigos íntimos), personal (amigos y conocidos), social (personas con las que tenemos que relacionarnos, a pesar de no conocernos personalmente, por motivos de trabajo o razones sociales) y pública (donde prevalece una distancia de tipo jerárquico o donde se intenta evadir al otro). Sobre estas dimensiones espaciales, las distintas culturas establecen diversos modos de conductas. Siempre según Hall, citado por Balboni (1999: 79), la unidad de medida prosémica es el brazo extendido. Por ejemplo, para los latinos la distancia de un brazo es suficiente en una relación formal, mientras que para un estadounidense o un europeo del norte la distancia en la misma situación tiene que ser casi el doble. De acuerdo con Padilla García (2007: 16), se puede hablar también de una prosémica interaccional en la cual los signos no verbales acompañan las interacciones conversacionales para reafirmar un mensaje. Por ejemplo, al pronunciar la frase “no te acerques”, si se acompaña con el gesto de un brazo extendido y la mano abierta perpendicular al suelo, estamos reafirmando nuestra voluntad de distancia.

Tanto para la competencia cinésica como para la prosémica es muy importante el sentido del tacto; Vilá Baños (2008: 36) sostiene que “el tacto es quizás el componente más básico de la comunicación humana” y para algunos autores, como Balboni (1994: 46), existe también una competencia comunicativa táctil. No obstante, en este trabajo el sentido del tacto será considerado parte de las competencias cinésica y prosémica, ya que al momento de analizar y de enseñar a estudiantes de idiomas el valor comunicativo de los gestos y de la distancia corporal, es casi imposible desligarlo del componente táctil. Por ejemplo, a menudo los gestos de saludo no se dan solo a distancia sino que, en muchos casos, hay interacción táctil interpersonal. Vilá Baños (2008: 37) afirma que “los saludos son mensajes táctiles muy ritualizados y diversos según las culturas y que pueden dar lugar a bastantes malentendidos”. Este caso se puede ilustrar con un ejemplo tomado de la cultura italiana, donde, cuando dos hombres mantienen una relación de amistad, es normal que se saluden con un beso en ambas mejillas. Esta forma de saludo en la cultura de otra sociedad, por ejemplo en la venezolana, en la cual entre hombres no es normal saludarse así, puede producir malentendidos y causar una comunicación ineficaz y

hasta problemas de tipo relacionales. Al enseñar un idioma, es mejor agrupar las varias modalidades de saludo en categorías que no resulten artificiales para los estudiantes, como podría ser el distinguir saludos táctiles y saludos a distancia. Por lo tanto, pareciese que al momento de enseñar un idioma extranjero es mejor no aislar la competencia táctil de la cinésica y la prosémica, con el propósito de ilustrar con mayor claridad las distintas situaciones comunicacionales que podrían llegar a convertirse en obstáculos por motivos interculturales.

### **2.3 Comunicación intercultural**

Cuando se quiere buscar la mejor forma para generar conciencia en los estudiantes de un idioma extranjero acerca de la diversidad cultural entre las sociedades, es importante mostrar sus diferencias, comparando modelos culturales y comportamientos distintos. Pavan (2000: 83) considera que es mejor resaltar las diferencias culturales, más que subrayar las cercanías y similitudes en cuanto estas podrían dar la impresión de una facilidad de relación, en particular cuando se trata de culturas consideradas parecidas a la propia, mientras que la relación intercultural siempre requiere esfuerzo y conciencia de las diferencias existentes. Con el propósito de desarrollar las estrategias necesarias para que los estudiantes lleguen a ser capaces de aprender a superar las distintas dificultades comunicativas, que seguramente encontrarán al relacionarse con otra cultura, es más productivo trabajar con ellos en el salón de clase los aspectos que pueden causar dificultad ya que los puntos de contacto entre ambas culturas no van a generar dificultad en la comunicación.

Hasta hace muy poco, en la enseñanza de una lengua extranjera había un momento específico dedicado a ilustrar la cultura de la sociedad en la cual se hablaba ese idioma; para Duque de la Torre (1998: 185), la parte relativa a la enseñanza de la cultura quedaba relegada a la hora de “civilización” o “cultura”, o como un aparte en la clase de conversación. Duque también subraya el hecho de que la enseñanza de la cultura estaba casi siempre desligada de los objetivos lingüísticos. Además, normalmente, en esta hora de cultura se enseñaba la cultura “alta”, es decir la literatura, la música, el arte, entre otros, pero no se aprovechaba para ilustrar aspectos culturales más cotidianos y populares. De esta manera, los alumnos se convertían en expertos en historia del arte pero, para dar un ejemplo tomado de la enseñanza del italiano, no poseían el código que les permitiese interpretar hechos sencillos de la cultura popular; como la costumbre, aún viva sobre todo en el sur de Italia, de que dos hombres pueden ir por la calle tomados del brazo, hablando entre ellos. Este comportamiento solo quiere significar que entre ellos existe un cierto grado de

intimidad y amistad, pero sin ningún tipo de connotación sexual, que sí podría tener en otros países.

Cultura, según la conocida definición de Levy-Strauss, es todo lo que no es naturaleza, es decir, es cómo el ser humano responde a exigencias naturales como nutrirse o vestirse. Sin embargo, aparte de esta hay innumerables definiciones del término cultura; según la disciplina este concepto adquiere matices distintos. Para el docente de idiomas es indispensable recordar que el término cultura conlleva la noción de aprender: una cultura no es algo innato sino algo que se aprende y puede ser, entonces, objeto de enseñanza. Además, el profesor de idiomas debe tener muy en cuenta que la cultura es fundamental en las actividades relacionadas con la comunicación; como afirmaba Hall en 1959 (citado en Pavan, 2000: 79), "la cultura es comunicación y la comunicación es cultura".

En la actualidad, la enseñanza de los elementos culturales se imparte en paralelo con la enseñanza de los aspectos lingüísticos, porque, como afirma Pavan (2000: 77), se ha cambiado la manera de enfocar la enseñanza de un idioma extranjero y se ha pasado de la lengua vista solo como sistema a la lengua en acto, donde caben las contribuciones de disciplinas como la pragmática, la sociología, la psicología y la neurología. En este panorama es evidente que una comunicación verdaderamente eficaz no puede concentrarse únicamente en los aspectos lingüísticos y dejar a un lado las competencias extralingüísticas y la cultura que los rige. Aprender un idioma significa aprender los modelos culturales y sociales, costumbres y tradiciones que existen en esa sociedad. Cuando se enseñan los elementos culturales pertenecientes a otra sociedad, es necesario tener en cuenta que las personas, normalmente, no están conscientes de sus modelos culturales, ya que les parece implícito su propio contexto cultural. Es necesario que los estudiantes estén conscientes de que ellos mismos se desenvuelven en un contexto cultural particular, que es distinto al contexto de la sociedad cuyo idioma están aprendiendo. En ocasiones, la cultura ha sido comparada con el agua en la que nada un pez, es decir, un elemento tan cotidiano y envolvente que los individuos ya no se dan cuenta de su existencia. Ahora bien, si la cultura en la cual nos movemos se puede comparar con el agua en la que nadamos, hay que añadir que según la sociedad a la que pertenecemos esta agua tiene una coloración distinta, como si le hubiésemos puesto colorante; así, para algunos el agua en la cual se nada es azul, para otros puede ser amarilla, para otros verde, y así para cada cultura. Por esta razón, es importante que el estudiante de idiomas desarrolle una conciencia intercultural propia, en la que no se puede dar nada por descontado, donde se tiene conciencia de que, junto a nuestra cultura, existen otras, y en el caso específico, la cultura de la lengua que se está estudiando.

Todo esto que venimos ilustrando es conocido bajo el concepto de relativismo cultural que, según Plog y Bates, citados en Giménez y Malgesini (2000: 369), sería “la capacidad de considerar las creencias y costumbres de los otros pueblos desde el contexto de su cultura más que de la propia”, concepto este que se opone al de etnocentrismo, es decir, acercarse y juzgar otras culturas y otras sociedades midiéndolas con los parámetros de la propia.

Al reconocer que existen otras culturas y que no es posible simplificarlas, juzgándolas con prejuicios, resulta claro que nada puede ser obvio o previsible en la comunicación intercultural. Por ejemplo, una sencilla frase en español, como “Buenas noches” no puede ser traducida literalmente al italiano porque tendríamos “Buona notte”, saludo que se usa exclusivamente para despedirse antes de ir a dormir. La traducción correcta es “Buona sera” en cuanto este es el saludo usado normalmente por los italianos cuando se encuentran en la tarde o en horas nocturnas. Un estudiante de idiomas, pues, deberá ser competente también en la comunicación intercultural, ser consciente de la identidad cultural propia y de la de su interlocutor.

En tal sentido es necesario aclarar que hay casos en donde estos signos comunicacionales, derivados de una cultura, no son intencionales, como el ejemplo anterior; sin embargo, comunican algo y es necesario conocerlos para lograr una exitosa comunicación intercultural. Umberto Eco afirma:

Indudablemente, existen casos en que es posible descubrir el origen cultural de quien gesticula, porque sus gestos tienen una clara capacidad connotativa. Aunque no conozcamos el significado socializado de los diferentes gestos, podemos reconocer siempre a quien gesticula como un italiano, un hebreo, un anglosajón, etc. Casi de igual forma que es posible reconocer que alguien habla en alemán o en chino, aunque no se conozca ninguna de esas lenguas. Y esos comportamientos parecen capaces de significar, aunque quien los emite no sea consciente de significar gracias a ellos. (2005: 37).

De acuerdo con Zamborlin (2000: 125), el aspecto intercultural será mucho más importante en estudiantes adultos porque están generalmente conscientes de la importancia de la competencia lingüística, pero, a menudo, tienden a dar por descontada la competencia extralingüística y recurren, en la comunicación intercultural, a los códigos extralingüísticos propios de su cultura, sin preocuparse por modificar la gestualidad o la distancia interpersonal, lo que puede poner en riesgo el éxito comunicativo.

### **3. METODOLOGÍA**

Como ya se señaló en páginas anteriores, el objetivo de este artículo es ofrecer un panorama de actividades didácticas que puedan ser utilizadas con estudiantes de idiomas extranjeros para incrementar las competencias cinésicas y prosémicas relativas a la otra cultura. El primer paso fue investigar si estas competencias extralingüísticas son verdaderamente importantes para la eficacia comunicativa intercultural y se conoció que, en efecto, varios autores resaltan su importancia para la comunicación, sobre todo la intercultural. Esto coincidió con la experiencia docente del investigador y lo motivó a buscar la existencia de materiales didácticos que pudiesen favorecer el aprendizaje de dichas competencias. Al revisar bibliografía se encontraron distintas tipologías de actividades y técnicas didácticas destinadas a incrementar las competencias cinésica y prosémica; también se encontraron actividades cuyo objetivo no es trabajar directamente con ellas, pero que pueden ser adaptadas y reelaboradas para mejorar el conocimiento intercultural de estas competencias extralingüísticas. En definitiva, la investigación que se llevó a cabo fue de tipo documental porque el autor profundizó el argumento basándose en trabajos previos, de donde seleccionó informaciones y actividades que le sirvieron para construir una propuesta original con miras a lograr incrementar en los alumnos de idiomas extranjeros las competencias cinésica y prosémica. Desde esta perspectiva, quizás vale la pena recordar que:

Se entiende por investigación documental el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad de este estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones, y en general, en el pensamiento del autor: (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2006: 15).

### **4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CINÉTICA Y PROSÉMICA**

Para enseñar una competencia comunicativa eficaz, es necesario no desligar la lengua de la cultura, buscar actividades que sean motivadoras, que respondan a las exigencias de los estudiantes, en las cuales se subraye la diversidad cultural y se

encamine a los estudiantes hacia una competencia comunicativa intercultural. Para desarrollar este tipo de competencia, así como también la lingüística y la extralingüística, el rol del profesor es fundamental ya que tiene que ilustrar al estudiante los aspectos más relevantes de la otra cultura; pero eso no es suficiente, puesto que una sociedad cambia a veces a ritmos muy rápidos, así que será muy provechoso dar a los alumnos los medios para que ellos puedan, por su propia cuenta, profundizar el conocimiento de la cultura del idioma que están estudiando.

Con este propósito se pueden desarrollar distintas actividades que se utilicen en conjunto con otras que sirvan para mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos; para esto se tiene que construir una unidad didáctica que contenga también espacios específicos para la enseñanza de las competencias extralingüísticas. Una unidad didáctica es el modelo operativo mayormente utilizado para la enseñanza de un idioma extranjero; normalmente se compone de tres fases; según Balboni (1999: 108), la primera fase es introductoria, que el autor califica como incoativa, y comienza con la motivación seguida de la percepción global y del análisis de la lengua y la cultura. La segunda fase es de trabajo sobre el texto e incluye la fijación y el reemplazo de las estructuras estudiadas; en este momento se procede a la reflexión sobre el idioma, analizando y profundizando en el aspecto gramatical. Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la verificación de lo aprendido y con actividades específicas para la recuperación de los puntos no adquiridos. Como se puede notar, una unidad didáctica está compuesta por una pluralidad de actividades, entrelazadas todas por un hilo común; por lo tanto, es el evento en el que pueden tener cabida el desarrollo de todas las competencias, tanto las lingüísticas como las extralingüísticas, donde se puede enseñar tanto lengua como cultura.

Para poder analizar y trabajar las competencias cinésica y prosémica, se decidió trabajar con los estudiantes de dos maneras: una introspectiva para reflexionar sobre los gestos y la distancia que usamos normalmente en nuestra comunicación cotidiana con personas de nuestra misma cultura, con el fin de incrementar la conciencia de cuán importante es la actitud corporal en la comunicación interpersonal; al estar más conscientes, tendremos también mayor control al momento de ejecutar actos comunicativos con personas de otras culturas. La otra procede en una dirección que podría parecer opuesta a la primera en cuanto se proyectarán imágenes o videos auténticos y se analizarán los gestos y la distancia entre los hablantes de la otra sociedad cuyo idioma se está estudiando. Gracias a estos dos procesos reflexivos, los alumnos deberían llegar a poder comunicarse adecuadamente en un contexto intercultural.

Es importante recordar que no siempre el uso de materiales auténticos —es decir, materiales que se producen para hablantes nativos, quienes son capaces de descodificar las intenciones del autor gracias al hecho de que comparten con él convenciones estilísticas y culturales (Spinelli, 2000: 135)— es lo más adecuado para el aprendizaje de un idioma extranjero. Es cierto que este tipo de materiales ofrece una visión directa de la otra cultura, pero también utiliza formas lingüísticas que, en los primeros niveles de aprendizaje, pueden resultar demasiado complejas y, por ende, pueden desmotivar al estudiante; de hecho un texto, un material comunicativo, resulta interesante si es comprensible. En estos casos puede ser útil emplear materiales paraauténticos (Costamagna, 2000: 87), que han sido adaptados para el uso didáctico teniendo en cuenta la tipología del estudiante y su nivel lingüístico. Es didácticamente válido entonces simplificar y trabajar un material auténtico para adecuarlo a nuestro uso y a los objetivos que nos proponemos lograr con la unidad didáctica, aun cuando Balboni (1999: 41) llega a afirmar que para el desarrollo de la competencia extralingüística es esencial usar materiales auténticos dentro de una didáctica comunicativa.

En la actualidad se pueden crear actividades muy útiles para el desarrollo de las competencias cinésica y prosémica gracias a las nuevas tecnologías que permiten un acercamiento a la cultura meta, un acercamiento que hasta hace pocos años no hubiese sido posible. Duque de la Torre (1998: 185) afirma que “la mejor forma de estudiar cualquier aspecto no verbal es partiendo de situaciones comunicativas”. De hecho, querer descontextualizar la lengua de la situación comunicativa en la cual se usa ha sido uno de los pecados más graves de los estructuralistas que posteriormente fue redimido en gran parte por la contribución poderosa de la pragmática, de la psicología y hasta de la neurología a las ciencias del lenguaje. Si la descontextualización fue un problema para el aspecto lingüístico y las competencias que de allí se derivan, más aún lo será para el aspecto paralingüístico; por lo tanto toda nuestra actividad didáctica será contextualizada en situaciones comunicativas puntuales.

Una técnica para poder desarrollar las competencias cinésica y prosémica de los estudiantes es trabajar en conjunto imágenes y lengua, en una adaptación de lo que propone Ballarin (2000: 172) en su artículo sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión del idioma. Algunas de estas técnicas, aun cuando nacieron para facilitar la comprensión de la comunicación lingüística, pueden ser usadas para desarrollar la comprensión de elementos significativos de comunicación extralingüística. Por ejemplo, este autor propone técnicas tales como conectar imágenes y lengua, la transcodificación, o la restauración de una secuencia de una tira cómica, entre otras.

Como se puede notar, y como se mostrará a continuación, son técnicas funcionales también para la comprensión de elementos cinésicos y prosémicos desconocidos.

Una propuesta es presentar a los estudiantes varios tipos de imágenes, como fotografías o diapositivas, cada una identificada con un número. Después de ver las imágenes se proporciona un texto a los alumnos —puede estar en formato de audio o escrito, dependiendo de la habilidad que se quiere trabajar— en el cual se describen las imágenes; cada texto es identificado por una letra. El ejercicio consistirá en acoplar la imagen con el texto demostrando así haber comprendido la escena descrita en la imagen, incluyendo los signos comunicativos relativos a los códigos cinésico y prosémico. Por ejemplo, si en uno de los textos se habla de dos personas que están discutiendo, el estudiante tendrá que escoger la imagen correspondiente, por ejemplo aquella donde un hombre y una mujer tienen las manos levantadas y sus expresiones están alteradas. Este tipo de actividad prevé que el estudiante sea capaz de transformar un mensaje de tipo gráfico en un mensaje de tipo lingüístico, aplicando así la técnica de la transcodificación (Ballarin, 2000: 176).

Otro ejercicio que se puede realizar con imágenes es responder a preguntas específicas. Por ejemplo, se puede mostrar una imagen, tanto un dibujo como una foto, de un hombre y una mujer e identificar los gestos y las posturas que denotan cortejo, comparando si son los mismos en las dos culturas o si hay señales que se podrían interpretar de una forma ambigua y obstaculizar el mensaje que se quiere transmitir. Este tipo de actividad se podría realizar también con un segmento de película; sin embargo, el uso de una imagen estática le permite al estudiante concentrarse por más tiempo en el dibujo y realizar la tarea con más precisión. Este tipo de ejercicio se puede desarrollar en un clima lúdico, realizándolo como un juego, buscando los detalles que indican un cierto comportamiento y encerrándolos en un círculo, hasta encontrar todos los posibles indicios que pueden sugerir las señales cinésicas y prosémicas que se quieren estudiar; en este caso las del cortejo. Un ejemplo de imagen que puede ser usada para este tipo de actividad es la que se muestra a continuación, tomada del libro *El lenguaje del cuerpo*, de Allan Pease (2003: 113).





En el dibujo se puede apreciar una atmósfera relajada, evidenciada por algunos gestos como el de la muchacha de la izquierda, que se toca el cabello y juega con el zapato; también la otra muchacha tiene una postura relajada, como se evidencia en su manera de sentarse. El hombre que afloja su corbata también parece sugerir una relación tranquila y amistosa, así como el hecho de que las dos muchachas están fumando.

Otras actividades de fácil realización en clase, para el profesor, son aquellas en las que se usan segmentos de películas para analizar con los alumnos el uso de los gestos y las relaciones espaciales entre los protagonistas. La primera actividad comenzará mostrando un segmento de video sin el audio. Los estudiantes deberán anotar cuáles gestos realizan los actores y luego explicar por qué los escogieron, por ejemplo haciendo notar las similitudes y divergencias con los gestos de su cultura; luego se podrá preguntar y debatir sobre cuáles son los gestos que desconocen. Naturalmente, en esta parte de la actividad el profesor dejará que los estudiantes reflexionen y luego intervendrá si hay algo que aclarar o corregir en las interpretaciones de los alumnos. Finalizada esta primera parte se volverá a ver el segmento pero, esta vez, los estudiantes deberán concentrar su atención en las distancias interpersonales. Una vez terminado el video, se generará una dinámica de discusión en clase para interpretar todo lo que los estudiantes hayan recolectado sobre la distancia prosémica. Finalmente, se verá el segmento escuchando el audio para completar todas las informaciones y verificar si las hipótesis previamente formuladas eran las correctas.

Para mostrar la importancia de la comunicación corporal también se puede utilizar un segmento de una película muda, de los primeros años del cine, cuando todavía no se conocían las técnicas del sonido y los actores tenían que aprovechar al máximo las posibilidades comunicativas de la mímica. Esos tipos de secuencias son ricos en señales comunicativas corporales que pueden ser analizadas y debatidas en clase, aunque hay que señalar que se trata de materiales producidos en una época muy lejana, donde el contexto cultural era muy distinto al actual. De todas formas, una actividad de este tipo puede ser útil en cuanto muestra a los estudiantes la posibilidad expresiva del cuerpo y de cómo, tan solo utilizando señales corporales y códigos extralingüísticos, se puede comunicar eficazmente un mensaje.

Parte significativa de estas actividades son los momentos de debate entre los miembros del grupo de clase; de hecho, es a partir de una dinámica de discusión y de confrontación con los demás, desarrollada en un clima de atención y de respeto recíproco, que se pueden relativizar nuestras convicciones culturales y estar dispuestos a acoger otros parámetros y criterios de interpretación de la realidad,

otros códigos de comunicación, otra cultura. Bruni (2009: 64) señala que desde la antigua Grecia, desde los diálogos socráticos, el diálogo es visto como generador de conocimiento, y es justamente a través del descubrimiento de las otras culturas que se pueden considerar las diferencias como riquezas y no como obstáculos que impiden la comunicación para encerrarnos en una sola visión del mundo, la que nos proporciona la cultura y sociedad particular de la cual provenimos.

Otra actividad que se puede realizar para que los estudiantes tomen conciencia de su lenguaje corporal y de la importancia del dominio de las competencias cinésicas y prosémicas es grabar un video. La posibilidad de grabar videos nos ofrece un abanico de actividades didácticas bastante variado. Una primera posibilidad es la de una grabación espontánea en la calle o en un lugar público; en este caso los estudiantes, divididos en pequeños grupos, recogerían testimonios visuales de, por ejemplo, grupos de amigos que hablan o juegan. Luego, este material se estudiaría en clase proyectando el video a todo el grupo y suscitando un análisis de las imágenes grabadas, especialmente en lo que se refiere a los códigos en la competencia cinésica y prosémica. Para finalizar, se puede proponer un debate entre todos los alumnos con el propósito de aclarar dudas y concientizarlos acerca de las varias señales comunicacionales relativas a la corporeidad.

Con respecto a la división del grupo de clase en otros grupos más pequeños, se aconseja que se sigan los postulados propuestos en las didácticas cooperativas, que se caracterizan por centrar su atención en el estudiante y por la aplicación de una metodología activa, basada en la experiencia extraacadémica de los estudiantes mismos. Las metodologías cooperativas prevén que el trabajo de los alumnos se desarrolle en pequeños grupos, porque así es más fácil activar la cooperación y el diálogo entre los miembros<sup>1</sup>.

Una propuesta muy sencilla al utilizar videos es grabar las interacciones de los estudiantes durante la clase y luego analizar con ellos su gestualidad y el uso del espacio; se analizará cómo, a través de sus gestos y de las distancias espaciales, están comunicando un mensaje a los demás. Una actividad más compleja es grabar un video utilizando a los mismos estudiantes como actores; el profesor, u otro grupo de alumnos, serán los directores del video. Quienes desempeñan el papel de director tendrán que planear la idea que se quiere realizar en el video, explicarla a sus

---

<sup>1</sup> Para una introducción a las metodologías cooperativas se puede revisar en Internet la página [http://www4.soc.unitn.it:8080/dsrs/circle/content/e1243/e1266/index\\_ita.html](http://www4.soc.unitn.it:8080/dsrs/circle/content/e1243/e1266/index_ita.html) o también la página <http://www.apprendimentocooperativo.it/>, ambas consultadas por última vez en octubre 2011.

compañeros, buscar que el contexto sea adecuado, escribir un guión para los estudiantes que servirán de actores, dirigir el video y editarlo. Torresan (2000: 275) afirma que para los estudiantes, grabar un video donde ellos actúan es una actividad muy motivadora. Este tipo de actividad se puede mezclar con el uso del juego de roles.

El juego de roles (*role play* en inglés) es una simulación que deja libre a los estudiantes para que interactúen sobre una base de informaciones contextuales preestablecidas (Angelino, 2000: 153). Según Chiriboga (1993: 33), en los juegos de roles los estudiantes deben construir el papel que asumirán y, en algunos casos, imaginar la situación en la cual tienen que actuar. En definitiva, son ellos los que deciden qué decir y cómo actuar durante la actividad. El juego de roles, pues, está normalmente dirigido a desarrollar la habilidad de dialogar en otro idioma e incrementar el componente sociopragmático de la competencia comunicativa. En un juego de roles se construye libremente un diálogo con base en una situación establecida con anterioridad, dejando a los estudiantes la elección de las estrategias comunicativas, de la dimensión de su actuación y de algunos elementos contextuales (Balboni, 1999: 85). El uso de juegos de roles posee la ventaja de crear un contexto comunicativo donde los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos, pero además tiene otra ventaja, ligada a su naturaleza lúdica; Balboni (1999: 62) explica que para la enseñanza de los idiomas extranjeros una didáctica lúdica es indispensable para poder realizar diálogos y simulaciones con el grupo de clase, en cuanto un contexto lúdico es mucho más motivador para dos personas del mismo idioma y que viven en la misma ciudad, para que puedan aceptar interactuar en un idioma extranjero. La "glotodidáctica" lúdica, más que con ejercicios específicos, se realiza gracias a un acercamiento más relajado y alegre a la materia objeto de estudio. El componente lúdico es fundamental dentro de la enseñanza humanístico-afectiva, que busca no solamente cumplir con objetivos curriculares, enseñando al estudiante las variadas competencias lingüísticas y extralingüísticas, sino que intenta impulsar el desarrollo del estudiante como persona que sabe relacionarse con los demás y que está consciente de que su aprendizaje no termina al acabarse un curso de idiomas, sino que es el comienzo de un proceso que tendrá que llevar adelante autónomamente. Según Luise (citada en Bruni, 2009: 74), "la didáctica humanístico-afectiva se caracteriza por la centralidad que adquieren elementos como la afectividad, la relacionalidad, las características de la personalidad del individuo, la tensión hacia la auto-realización".

En este sentido, la propuesta didáctica para trabajar las competencias cinésica y prosémica sería, entonces, que un grupo de estudiantes actúen en un juego de

roles mientras otro grupo va grabando la actuación; los dos grupos se turnarían para que todos los alumnos puedan realizar las mismas tareas dentro de la actividad. Una vez realizados los videos se proyectarán a todo el grupo de la clase. Se verá cada video para analizar los mensajes comunicativos relativos a los códigos cinésico y prosémico y, como en las otras actividades, se realizará un debate entre todos los estudiantes, aclarando dudas, intercambiando opiniones y sugerencias, hasta tener conciencia de la importancia comunicativa de los gestos, las expresiones faciales y corporales, las distancias, los contactos, etc.

## 5. CONCLUSIONES

Por todo lo anteriormente expuesto parece evidente la relevancia de los aspectos extralingüísticos y particularmente de la cinésica y de la prosémica para la comunicación intercultural, en la cual el mismo mensaje lingüístico podría verse afectado por una interpretación equivocada de signos corporales y espaciales.

Con la implementación de las actividades didácticas señaladas como propuesta en este artículo, se aspira que los estudiantes de idiomas extranjeros puedan tomar conciencia de la importancia de su corporeidad al momento de la comunicación interpersonal, particularmente cuando esta se desarrolla entre individuos pertenecientes a culturas distintas. Sin embargo, no es suficiente adquirir conciencia de estas competencias comunicativas extralingüísticas; es necesario también trabajar con los alumnos para que puedan usar estos conocimientos de forma tal que la comunicación intercultural sea eficaz, para que el mensaje que se quiere transmitir al receptor llegue sin interferencias negativas. Los estudiantes de idiomas tienen que convertirse en comunicadores activos y ser mediadores culturales; por esto es importante que puedan conocer e interpretar correctamente las señales prosémicas y cinésicas en un contexto comunicativo intercultural. Un estudiante de idiomas, además de interpretar, debe también saber producir estas mismas señales prosémicas y cinésicas para que el receptor, quien a lo mejor no es un profesional de la comunicación, pueda recibir el mensaje sin filtros culturales.

Las actividades que se proponen aquí tienen que ser insertadas por los docentes dentro de una unidad didáctica en la cual se puedan trabajar tanto las competencias lingüísticas como las extralingüísticas, para generar en los estudiantes un conocimiento lo menos fragmentario posible. De hecho, al momento de comunicarse se usan todos los medios a disposición —lingüísticos y extralingüísticos— a menudo paralelamente, para hacer llegar el mensaje al receptor de la forma más efectiva posible.

Este estudio nos parece particularmente relevante en la sociedad actual en la cual el lenguaje corporal está adquiriendo una importancia cada vez mayor; en efecto, dentro de una misma sociedad se pueden dar códigos cinésicos y prosémicos distintos: es suficiente pensar en la gestualidad juvenil que tan a menudo resulta incomprensible para los adultos mayores. Además, al trabajar con una metodología didáctica lúdica se mantiene un alto nivel de motivación en los estudiantes para que estas competencias comunicacionales puedan ser revaloradas por ellos.

En resumen, en este trabajo se ofrece una propuesta que debería estimular la reflexión sobre la importancia comunicacional de los varios componentes extralingüísticos, generando otros estudios sobre temas relacionados con él. Al mismo tiempo, se quiere poner a disposición de los profesores de idiomas unas herramientas didácticas que puedan usar en sus clases con el propósito de ofrecer una enseñanza que sea cada vez de mayor calidad y que vincule las diversas competencias comunicativas dentro de un mismo momento didáctico.

Para finalizar, es necesario resaltar que la implementación adecuada de esta propuesta podría contribuir significativamente a que los estudiantes sean capaces de incrementar por sí mismos sus conocimientos, tanto lingüísticos como culturales, y llegar a ser cada vez más autónomos en sus procesos de adquisición de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos.

## REFERENCIAS

- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castelló de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Angelino, M. (2000). Lo sviluppo della attività produttive. En R. Dolci y P. Celentin (coords.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a. ed., pp. 148-167). Roma: Bonacci.
- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Siena: Bonacci.
- Balboni, P. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. (2000). Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano. En R. Dolci y P. Celentin (coords.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (2a. ed., pp. 13-19). Roma: Bonacci.

- Ballarin, E. (2000). Lo sviluppo della abilita' ricettive. En R. Dolci y P. Celentin (coords.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a. ed., pp. 168-179). Roma: Bonacci.
- Bruni, A. (2009). El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 62-77.
- Chiriboga, B. (1993). *Didáctica del español como segunda lengua*. Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Turín: Paravia Scriptorium.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padua: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Duque de la Torre, A. (1998). Hablar, escribir, entender y... hacer: La integración de la kinésica en la clase de E/LE. En M. Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ESELE* (pp. 183-191). Castilla-La Mancha, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general* (V. Manzano, trad.). México, D.F.: Debolsillo. (Obra original publicada en 1975).
- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Catarata.
- Guarné Cabello, B. (2005). *Tecnologías sociales de la comunicación*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Hall, E. (1972). *La dimensión oculta* (F. Blanco, trad.). México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1966).
- Hall, E. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto Nacional de la Administración Pública.

- Maqueo, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje, enseñanza. El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México, D. F.: Limusa.
- Padilla García, X. A. (2007). *La comunicación no verbal*. Madrid: E-Excelence.
- Pavan, E. (2000). La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale. En R. Dolci y P. Celentin (coords.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a. ed., pp. 77-86). Roma: Bonacci.
- Pease, A. (2003). *El lenguaje del cuerpo*. Buenos Aires: Planeta.
- Spinelli, B. (2000). L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS. En R. Dolci y P. Celentin (coords.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a. ed., pp. 133-147). Roma: Bonacci.
- Torresan, P. (2000). L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS. En R. Dolci y P. Celentin (comps.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a. ed., pp. 266-277). Roma: Bonacci.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de grado de Especialización y Maestría y tesis doctorales* (4a. ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Vilá Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Zamborlin, C. (2000). Italiano como LS per adulti: Coordinate didattiche di riferimento. En R. Dolci y P. Celentin (coords.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a. ed., pp. 117-132). Roma: Bonacci.

**ANTONIO BRUNI**

Es Licenciado en Letras de la Università degli Studi di Siena, Italia. Cursó la Maestría en Didáctica del Italiano como Idioma Extranjero de la Università Ca' Foscari, Venecia, Italia. Es Profesor Asistente a Tiempo Completo en el Departamento de Italiano de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Su área de investigación es la enseñanza del italiano como idioma extranjero, y su interés en particular es estudiar el concepto de diálogo en este campo.