

COMPETENCIA ESTRATÉGICA Y GESTOS EN L2/LEPor **Helena S. Belío-Apaolaza** - Universidad de Salamanca**RESUMEN**

Este trabajo aborda la competencia estratégica y el componente gestual de una L2/LE desde dos perspectivas: los gestos como estrategia de aprendizaje y comunicación en una L2/LE y estrategias para aprender estos signos no verbales de la lengua meta. Así, desde el primer enfoque, se reflexiona sobre su papel como elemento extra verbal compensatorio en los intercambios comunicativos y se recogen diferentes guías didácticas y estudios empíricos que demuestran la efectividad de la gestualidad como recurso para aprender otros elementos de la lengua, especialmente el vocabulario y los rasgos prosódicos. Después, desde la segunda perspectiva, se ofrecen una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al uso y al aprendizaje de gestos de una L2/LE.

Palabras clave: competencia estratégica, estrategia, gesto, segunda lengua, lengua extranjera

ABSTRACT

This work addresses strategic competence and L2/FL gestures from two different perspectives: gestures as learning and communicative strategies in an L2/FL and strategies for learning these non-verbal signs of the target language. Thus, their role as an extraverbal element compensating interferences in communicative exchanges is firstly presented. Secondly, different teaching guides and empirical studies demonstrating the effectiveness of gestures as a resource for learning other linguistic elements, especially vocabulary and prosodic features, are described. Lastly, a series of cognitive, metacognitive, social, and emotional strategies for the use and learning of L2/FL gestures are proposed.

Keywords: strategic competence, strategy, gesture, second language, foreign language

1. INTRODUCCIÓN

La competencia estratégica, junto con la lingüística, discursiva, sociolingüística y cultural, se ha considerado clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en aprendientes de lenguas (Canale y Swain, 1980; Tarone, 1981; Dornyei y Thurrell, 1991; Bachman, 1990; Littlemore y Low, 2006). Desde su definición original, esta competencia se entiende como el uso de un conjunto de recursos verbales y no verbales para una comunicación efectiva donde se compensen las posibles deficiencias que puedan aparecer, ya sea por problemas de desconocimiento lingüístico-cultural, ya sea por otras condiciones que limiten la comunicación. Asimismo, en los trabajos actuales dedicados al aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE en adelante), el componente estratégico se extiende a todo

uso comunicativo, no solo para compensar fallos (Fernández López, 2004). Además, junto con el componente comunicativo, también se integran las estrategias relacionadas con el propio proceso de aprendizaje (Oxford, 1990; Cohen, 2011). Es decir, los recursos de los que los estudiantes se sirven para desarrollar sus habilidades y conciencia de la lengua y cultura meta.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es abordar los elementos no verbales relacionados con la competencia estratégica desde dos perspectivas: por un lado, como recursos para el aprendizaje y la comunicación, esto es, el papel de los signos no verbales para aprender y comunicar otros elementos de la lengua; y, por otro lado, las estrategias que deben emplearse para un aprendizaje y comunicación efectiva de esos signos no verbales de la L2/LE.

Si bien el primer enfoque ha recibido bastante atención entre los investigadores, el segundo es todavía un campo poco tratado, a pesar de la importancia de los elementos no

verbales en la comunicación, pues resulta esencial para comprender los mensajes (Poyatos, 1994, 2017; Cestero, 1999, 2004, 2017) y existen numerosas diferencias interculturales dentro todos los sistemas: paralingüístico (cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, pausas y silencios), kinésico (gestos, maneras y posturas), proxémico (espacio y contacto físico) y cronémico (concepción y estructuración del tiempo) (Capper, 2000; Cestero, 2017; Cestero Gil, 1995; Hall, 1973; Hall y Hall, 1990; Matsumoto y Hwang, 2013; Poyatos, 1994; Schmidt, 2013; Watson, 1970; Watson y Graves, 1966). Puesto que abarcar todos los signos no verbales excede las posibilidades de este artículo, nos centraremos en uno de los más productivos para las clases de lenguas: los gestos. Así, primero presentaremos diferentes estudios que han demostrado la eficacia de estos signos para la comunicación y el aprendizaje y, seguidamente, ofreceremos diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen a la adquisición de los gestos en una L2/LE.

2. LOS GESTOS COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN EN UNA L2/LE

Las estrategias de comunicación pueden clasificarse en los tipos de reducción (limitando el discurso no nativo) y de realización (compensándolo o recuperándolo) (Faerch y Kasper, 1983). Desde un punto de vista de efectividad comunicativa, las más productivas son aquellas en la que se trata de transmitir el mensaje, no reducirlo (Fernández López, 2004) y, para ese cometido, los gestos resultan especialmente útiles como elemento extraverbal compensatorio (Oxford, 1990, p. 19). Así, Cohen (2011, pp. 15-16) recomienda el uso de expresiones faciales o gestos manuales para compensar pausas causadas por deficiencias lingüísticas. Fernández López (2004, pp. 588-589), por su parte, propone como estrategias de producción e interacción señalar cuando una palabra no está disponible y utilizar gestos interrogativos cuando se duda de la corrección o adecuación léxica. Respecto a lo comprensión

oral, esta autora señala que «se requiere una atención especial a los datos concretos que se van a comparar con la ayuda de los diferentes elementos paralingüísticos y extralingüísticos (imágenes, mapa formal de un texto, entonación, gestos, tono, etc.) (Fernández López, 2004, p. 588).

En este sentido, algunos investigadores sostienen que los hablantes extranjeros producen más gestos en la L2/LE que en su lengua nativa (Sainsbury y Wood, 1997; Gullberg, 1998; Nobe, 2001; Hadar, Dar y Teitelman, 2002; Sherman y Nicoladis, 2004; Yoshioka, 2005), lo cual ha sido explicado como estrategia de compensación en la comunicación. Es importante advertir que, aunque en los primeros trabajos de estrategias de comunicación se pensaba que estas solo se activaban como consecuencia de un problema o deficiencia comunicativa, hoy en día se entiende que, para todo aprendizaje y uso de la lengua, son necesarias una serie de estrategias. De hecho, esto no solo se aplica a los aprendices de un L2/LE, sino que todos los interlocutores, nativos o no, se valen de estrategias comunicativas para mantener y regular su discurso oral (Cohen y Macaro, 2007, p. 209). A este respecto, Fernández López (2004) explica lo siguiente:

Cualquier tarea, objetivo, problema –en sentido amplio– que se plantee en el uso de la lengua, tanto por aprendices como por usuarios, requiere del uso de estrategias que ayuden a movilizar todos los recursos disponibles (lingüísticos, contextuales, de conocimientos del mundo, de la propia experiencia, de la propia personalidad) para cumplir la meta comunicativa, y esto en toda comunicación y en las diferentes fases de su aprendizaje. (Fernández López, 2004, p. 583).

Según lo que sostiene esta autora, podemos señalar que ese mayor uso de gestos en la L2/LE no debe entenderse solo como una estrategia de compensación, sino que también puede ser fruto de otras funciones como el refuerzo, el apoyo o la corroboración del contenido verbal. No obstante, como apuntaba Gullberg (2006) (y sigue manteniéndose para el presente), hay pocos estudios empíricos que analicen el papel de los gestos en la comunicación de las L2/LE, si bien se ha demostrado que los

aprendices utilizan gestos para compensar deficiencias léxicas y gramaticales, así como para lidiar con problemas relacionados con la fluidez en el discurso (Gullberg, 1998).

Por último, conviene tener en cuenta que algunos gestos siempre pueden ser útiles para compensar esas deficiencias en la L2/LE, como es el caso de los gestos *ilustradores*: aquellos relacionados directamente con el componente verbal y cuya función principal es reforzar lo que se dice, por ejemplo, señalar un objeto o expresar manualmente el tamaño o la distancia si no se accede al léxico correspondiente (Ekman y Friesen, 1969, p. 68); o el caso de los llamados *muestras de estados afectivos* (Ekman y Friesen, 1969, p. 70) o *exteriorizadores* (Poyatos, 1994, p. 206), los cuales pueden servir como estrategia para mostrar que no se está entendiendo algo, que se está perdido en la comunicación o para expresar un estado emocional respecto a lo que el interlocutor está diciendo. Sin embargo, hay un tipo de gestos que, aunque pueden resultar extremadamente útiles para compensar las deficiencias verbales en algunos casos, también pueden causar malentendidos comunicativos interculturales: los *emblemas* o *gestos emblemáticos*. Estos gestos poseen una asociación directa entre su forma y significado, relativamente fija y no ambigua dentro de la variedad y cultura a la que pertenecen. Además, poseen un correspondiente verbal o equivalente léxico directo y son autónomos, es decir, pueden aparecer en el discurso sin sus equivalentes verbales (Ekman y Friesen, 1969; Poyatos, 2017). Por ejemplo, el gesto español donde se levanta el dedo meñique junto con el resto de los dedos cerrados en puño con significado ‘estar (muy) delgado/a’, es un emblema. No obstante, esta forma gestual no tiene el mismo significado en todas las lenguas: en Japón significa ‘tener novia’ (Hamiru-aqui y Alién Chang, 2004, pp. 94-97). Así, su uso en la comunicación entre japoneses y españoles puede causar malentendidos interculturales. Lo anterior también puede suceder intraculturalmente, como

es el caso del gesto donde los dedos se abren y cierran apiñados verticalmente con las puntas hacia arriba, el cual significa ‘mucho’ o ‘mucha gente’ en España, pero ‘miedo’ en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Salvador, Uruguay, México y Guatemala (Meo-Zilio y Mejía, 1983, pp. 67-68). Por ello, es muy importante trabajar la conciencia de estos denominados *falsos cognados gestuales*¹ (Poyatos, 2017, p. 44) en las aulas de L2/LE, pues no solo no pueden contribuir estratégicamente a la comunicación, sino que también pueden entorpecerla o incluso causar conflictos culturales en el caso de gestos con connotaciones negativas o de insulto en determinadas culturas, tanto dentro del aula entre compañeros, y estudiantes y profesor, como fuera de ella en las interacciones con nativos (Hauge, 1999; Sime, 2001).

3. LOS GESTOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE UNA L2/LE

Las estrategias de aprendizaje se han clasificado tradicionalmente en directas (cognitivas, donde se incluyen las memorísticas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, sociales y afectivas) (Oxford, 1990). No obstante, como señalan Fernández López (2004) y Cohen (2011), a veces es difícil situar una estrategia solo dentro de una categoría, ya sea en la distinción aprendizaje-comunicación, puesto que hay algunas que activan la comunicación y, al mismo tiempo, sirven para aprender, ya sea dentro de las diferentes estrategias de aprendizaje (por ejemplo, resumir un texto puede ser una estrategia metacognitiva—si se entiende como parte de la planificación del aprendizaje, o cognitiva—si se concibe como el proceso de reconceptualización en un nivel de abstracción más alto del texto).

En el caso de los gestos, la mayoría de guías didácticas y estudios empíricos los incluyen como estrategia directa (especialmente memorística) de aprendizaje. Por ejemplo, desde el enfoque didáctico, Oxford (1990, p. 19)

1- Los trabajos de Belío-Apaolaza (2019, 2021, 2022) recogen numerosos ejemplos contrastivos interculturales.

propone la unión de lo verbal con estímulos visuales, los cuales pueden tratarse de imágenes o gestos, para favorecer la memorización del vocabulario.

Asimismo, señala que pueden emplearse estímulos del oído, del movimiento o del tacto: «While many language learners benefit from visual imagery, others have aural (sound-oriented), kinesthetic (motion-oriented) or tactile (touch-oriented) learning style preferences and therefore benefit from linking verbal material with sound, motion or touch» (Oxford, 1990, p. 40). Además, como estrategia de compensación incluye *guessing intelligently*, la cual divide en el uso de *linguistic clues*, lo que podemos traducir como *pistas lingüísticas*, y de otro tipo de pistas (*other clues*) (Oxford, 1990, p. 91). En estas últimas, propone una actividad donde, a través de unas ilustraciones sin ninguna información verbal, se debe utilizar la imaginación y describir qué está sucediendo mediante los gestos y otros elementos no verbales presentes en las imágenes (por ejemplo, dos personas se están saludando) (Oxford, 1990, p. 113). En relación con lo anterior, bien conocida es la *Respuesta física total* (Asher, 1977, 2011), teoría que sostiene que la adquisición de una L2/LE puede potenciarse si el profesor estimula previamente el sistema kinestésico-sensorial de los estudiantes. No se han encontrado estudios que prueben la efectividad de esta teoría, de hecho, Macedonia y vonKriegstein (2012, p. 395) señalan que Asher nunca pudo confirmar empíricamente sus hipótesis. No obstante, se han llevado a cabo diferentes investigaciones donde se ha demostrado que la presentación de vocabulario junto con estímulos gestuales beneficia su retención a corto y largo plazo.

Estos estudios experimentales comenzaron en los años 80 (Engelkamp y Krumnacker, 1980; Cohen, 1981; Saltz y Donnenwerthloan, 1981), donde se comparaban sujetos que estudiaban las palabras solo a través de la lectura o comprensión oral (VT: *verbal task*) con sujetos que, además del componente verbal, debían producir gestos que ilustraran el significado del vocabulario (SPT:*self-*

performed task). Así, se demostró que el SPT producía un efecto superior en la memoria, denominado *enactment effect* (el cual podríamos traducir como *efecto representacional*) (Engelkamp y Krumnacker, 1980) o *SPT effect* (Cohen, 1981). Este tipo de investigaciones fueron posteriormente replicadas por diferentes autores en diferentes contextos lingüísticos y poblaciones, donde siguieron resultando significativos a favor de la producción gestual para aprender vocabulario en una L2/LE (Cohen y Stewart, 1982; Bäckman y Nilsson, 1984; Helstrup, 1984; Kausler et al., 1986; Feyereisen, 2009).

Además de la producción por parte de los estudiantes, también se ha demostrado que, si el nuevo vocabulario se presenta con gestos, se retiene más en la memoria que si se hace sin ellos. Allen (1995) realizó un estudio con gestos emblemáticos donde comparó la memorización de unidades léxicas en francés entre un grupo experimental, al cual se le presentaba el léxico junto con su equivalente gestual, y un grupo control, al cual solo se le presentaba en su forma verbal. La autora repitió el experimento en cinco ocasiones a lo largo de diez semanas, y en todas ellas el grupo experimental tuvo significativamente más aciertos que el grupo control; es decir, la presentación del vocabulario junto con su equivalente gestual favorecía su aprendizaje. Kelly, McDevitt y Esch (2009), por su parte, compararon la retención del léxico en tres grupos: en el primero se presentaba solo el componente verbal, en el segundo aparecía con gestos a los que denominan *congruentes* (donde existía relación icónica con las unidades léxicas que acompañaban) y en el tercer grupo se incorporaba con gestos *no congruentes* (es decir, gestos aleatorios sin ninguna relación con el componente verbal). Tras un análisis estadístico, observaron que los gestos *congruentes* producían mejor memorización que cuando solo aparecía en componente verbal, mientras que los *no congruentes*, por el contrario, producían peor retención que solo el componente verbal. Este estudio demostró que la acción motora no es suficiente para una mejor memorización del léxico, sino que debe haber una relación significativa entre los gestos

y las unidades léxicas. En esta misma línea, Macedonia, Muller y Friederici (2011) compararon la retención del léxico con gestos icónicos y con los que denominaron *meaningless gestures*, es decir, gestos sin significado asignados aleatoriamente. Como en el estudio anterior, comprobaron que los icónicos producían una retención mayor que los que no tenían significado, es decir, los gestos solo contribuyen a una mejor memorización si la imagen motora coincide con una representación mental del concepto semántico. Además, observaron la diferente actividad cerebral que ambos gestos producían: «recognition of words encoded with iconic gestures triggered an activation pattern involving premotor cortices, whereas recognition of words encoded in the presence of meaningless gestures activated a network for cognitive control» (Macedonia, Muller y Friederici, 2011, p. 995). Este tipo de estudios han sido replicados en investigaciones recientes y los resultados siguen siendo similares: la presentación de vocabulario con equivalentes gestuales que posean una relación icónica o congruente contribuye positivamente al aprendizaje del léxico en una L2/LE (García-Gámez y Macizo, 2018; Huang, Kim y Christianson, 2019; Andrá et al., 2020).

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS GESTOS DE UNA L2/LE

Como se ha adelantado anteriormente, los gestos no son universales y, especialmente para el caso de los emblemas, existen numerosas diferencias interculturales que pueden interferir en la comunicación y causar malentendidos (Belío-Apaolaza, 2021). Además, constituyen un componente más de la lengua y por ello deben ser enseñados e incorporados con los diferentes elementos lingüísticos y culturales (Cestero, 2017; Belío-Apaolaza, 2019, 2021). Así, en el proceso de aprendizaje de los gestos de la lengua meta,

los estudiantes deberán activar una serie de operaciones mentales que les permitan superar los diferentes estadios de aprendizaje, resolver los problemas con los que se encuentren en cada uno de ellos y alcanzar los nuevos objetivos que se propongan. De esta manera, proponemos una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al aprendizaje de los gestos de una L2/LE. No obstante, debe tenerse en cuenta que en ocasiones una misma estrategia puede pertenecer a diferentes categorías (Nogueroles López y Blanco Canales, 2018) y que las que se ofrecen no constituyen una lista única y posible, sino que para cada estudiante deberán adaptarse y ampliarse en función de sus necesidades, contexto y estadio de aprendizaje en el que se encuentre.

4.1. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas «operan directamente sobre los datos recibidos y conllevan la puesta en práctica de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información» (Fernández López, 2004, p. 426). En ellas participan la conciencia, la percepción, el razonamiento y la conceptualización de los procesos que los estudiantes desarrollan en el aprendizaje de la L2/LE y en la activación de los conocimientos previos que poseen (Cohen, 2011, p. 19). Para el caso de los gestos, proponemos las siguientes:

- Tras la visualización de vídeos donde aparezcan gestos en la comunicación, formular hipótesis sobre su significado a través de la información recibida por el contexto. También se podrán formular hipótesis a través de la iconicidad de la realización kinésica².
- En relación con la anterior, deducir su significado a partir del contexto: situación comunicativa, tema de la conversación, unidades léxicas asociadas, etc.

2 - Por ejemplo, en el gesto emblemático español con significado ‘estar a dos velas’ intervienen dos dedos, en ‘beber’ y en ‘comer’ la mano se dirige a la boca.

- Prestar atención a todas las dimensiones que configuran el gesto. Para el caso de los gestos emblemáticos, en el proceso de codificación y decodificación intervienen cuatro elementos que se relacionan intrínsecamente: el significado, la forma (partes del cuerpo involucradas, dirección, velocidad y dirección del movimiento, número de repeticiones, etc.), los exponentes lingüísticos asociados (es decir, las unidades léxicas equivalentes con las que puede aparecer) y el uso (factores sociolingüísticos–diatópicos, diafásicos y diastráticos– y pragmáticos relevantes)³.
- Pedir aclaraciones o explicaciones al profesor si no se entiende alguna de las dimensiones del gesto, solicitar ayuda al profesor o a los compañeros y pedir la confirmación en caso de duda.
- Retomar las unidades léxicas conocidas o aprendidas previamente para un gesto y establecer redes paradigmáticas que contribuyan también al desarrollo de su competencia léxica.
- Utilizar el conocimiento y las experiencias previas para hacer deducciones de significados, siempre y cuando se tenga en cuenta que, aunque algunos gestos poseen una codificación icónica, en otros es arbitraria y, como hemos visto en ejemplos anteriores, se pueden encontrar gestos con la misma forma, pero distinto significado en diferentes lenguas.
- Definir con sus propias palabras el significado y el uso de los gestos de la L2/LE y de la lengua materna. En el caso de grupos de alumnos de diferentes lenguas maternas, explicar el significado y uso de los emblemas nativos a sus compañeros para fomentar la sensibilización hacia la propia comunicación no verbal y a las diferencias interculturales.
- Practicar individualmente, frente al espejo o autograbándose, la realización formal de los gestos.
- Recurrir a diccionarios y repertorios kinésicos para buscar información sobre el significado, el uso o los exponentes lingüísticos asociados. En este punto es importante la ayuda y guía del profesor para manejar y entender los diccionarios gestuales. Para facilitar el proceso, el docente puede señalar directamente dónde se encuentran los gestos trabajados en los repertorios considere apropiados⁴.
- Crear su propio diccionario kinésico en formato digital donde los estudiantes se graben a sí mismos, incluyan enlaces de vídeos donde aparezcan los gestos (proporcionados por el profesor o encontrados por sí mismos), incorporen las unidades léxicas asociadas, anoten información pragmática, discursiva y sociolingüística sobre su uso, establezcan comparaciones con la lengua materna, etc.⁵

3 - Para ilustrar lo anterior, puede consultarse Belío-Apaolaza (2019, pp. 129-130), donde se comparan interculturalmente dos gestos con el mismo significado en español y en japonés, ‘beber’: en ambos la mano se dirige hacia la boca, pero la forma cambia en la posición de los dedos—en el español el dedo meñique y pulgar se estiran con el resto de dedos cerrados en puño, mientras que en japonés el pulgar y el índice se sitúan en forma de ce (simulando un vaso de sake). Las unidades lingüísticas o contenido verbal asociado, como es obvio, también varían. Además, existen diferencias diafásicas en el uso: mientras que el gesto español no presenta restricciones de sexo o contexto dentro de un registro informal, el japonés se utiliza especialmente entre colegas hombres en un contexto de trabajo.

4 - Para el caso del español, se han publicado los siguientes: *Colombian and North American Gestures. A contrastive Inventory* (Saitz y Cervenka, 1962), *Handbook of Gestures: Colombia and The United States* (Saitz y Cervenka, 1972), *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish* (Green, 1968), *Diccionario de Gestos. España e Hispanoamérica* (Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983), *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* (Coll, Gelabert y Martinell, 1990), *Pequeño Diccionario de Gestos Hispánicos* (Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert, 1998), *Repertorio básico de signos no verbales del español* (Cestero, 1999), *Diccionario de gestos españoles* (Martinell y Ueda, s.f.), *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo* (Dominique, 2008), *Diccionario de Gestos Españoles* (Gaviño Rodríguez et al., 2012) y *Gestos. Hablar en español sin palabras. Diccionario audiovisual de gestos españoles* (Cestero, Forment, Gelabert y Martinell, 2020).

5 - La organización deberá ser escogida por el estudiante dependiendo de sus preferencias o necesidades: por campo

- Revisar su diccionario kinésico y las actividades de clase periódicamente para reforzar su aprendizaje y la fijación a largo plazo.
- Tratar de utilizarlos gestos de la lengua meta en la comunicación: ya sea fuera del aula con nativos u otros estudiantes, ya sea en interacciones en la clase, las cuales no tienen por qué ser específicas para trabajar los signos no verbales, sino que pueden utilizarse como parte adquirida de la L2/LE para comunicarse.
- Utilizar gestos como estrategia comunicativa ante las dificultades verbales o de sonido (por ejemplo, si hay mucho ruido o se debe permanecer en silencio).
- Repasar y transmitir a su entorno el contenido gestual aprendido en el aula, pues las conversaciones donde se comparan gestos de diferentes culturas siempre despiertan interés y motivación entre los interlocutores. Esta práctica también les situará como *expertos* interculturales, lo cual también puede considerarse como estrategia afectiva.

4.2. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, donde se incluyen actividades de preparación y autoevaluación (Cohen, 2011, p. 19). Estas ayudan al estudiante a tener el control del proceso, ser el protagonista del aprendizaje y asumir su responsabilidad desempeñando un papel activo. Seguidamente, presentamos algunas estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los gestos:

- Reconocer la importancia de los gestos para comunicarse efectivamente en la lengua, así como conocer la propia comunicación no verbal materna para poder entender y evitar posibles malentendidos interculturales. Debido a la rela-

ción entre los malentendidos culturales y las actitudes y emociones hacia la lengua y cultura extranjera, esta estrategia también puede clasificarse como afectiva.

- Verificar y corregir las hipótesis que se habían planteado sobre el significado, uso y exponentes lingüísticos asociados a los gestos para reflexionar sobre los procesos y las etapas de su aprendizaje.
- Partir de los conocimientos y experiencias gestuales previos, activarlos y construir sobre ellos los nuevos contenidos aprendidos.
- Identificar las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los diferentes objetivos para la comprensión y la producción de gestos de la lengua meta.
- Detectar las dificultades en el aprendizaje gestual y reflexionar sobre las causas y las dimensiones donde se enmarcan (en la forma, en el significado, en los exponentes lingüísticos o en el uso).
- Reconocer el tipo de gesto que se está aprendiendo en contraste con la lengua materna u otras L2/LE para ser conscientes de los posibles errores dependiendo de su naturaleza.
- Aceptar el error como algo normal en el proceso de adquisición y reflexionar sobre la tipología y causas de los errores que aparezcan en el proceso de aprendizaje.
- Tras una unidad, secuencia didáctica o curso, reflexionar sobre lo aprendido y sobre el nivel de capacidad adquirido en las habilidades gestuales, no verbales y culturales desarrolladas a lo largo de las clases.
- Reconocer los objetivos de las diferentes actividades planteadas por el profesor para sacar el máximo rendimiento de ellas.
- Expresar al profesor y a los compañeros los propios intereses y necesidades de aprendizaje en relación con los gestos.

semántico, por orden alfabético de su equivalente verbal principal, por extremidades empleadas, por orden de aparición en el curso, por tipo de gesto respecto a la lengua materna u otras L2/LE que conozcan, etc. Este repertorio podrá ser ampliado tanto cuantitativamente, es decir, en número de gestos, como cualitativamente, esto es, en exponentes lingüísticos asociados, en recursos donde se pueden visualizar estos gestos, etc.

4.3. Estrategias sociales

Las estrategias sociales implican la interacción, colaboración y cooperación con hablantes nativos y no nativos para el desarrollo de las tareas y la comunicación (Cohen, 2011, p. 19). Estas también incluyen la negociación, la empatía y el entendimiento interpersonal. Para el caso de los gestos, proponemos las siguientes:

- Estimular la capacidad de negociación de significados y usos gestuales con los compañeros.
- Comentar grupalmente los posibles malentendidos gestuales, proponer estrategias de prevención y debatir las mejores soluciones posibles para resolverlos en el caso de que se produzcan.
- Colaborar y cooperar en las actividades, de manera que todos los miembros de un grupo o pareja sean importantes para el desarrollo satisfactorio de la tarea.
- Promover la creación de lazos afectivos entre los individuos usando la lengua.
- Situar al alumno en un contexto real de comunicación para que pueda enfrentarse a situaciones similares en la comunicación intercultural.
- Empatizar con las personas fuera y dentro del aula: desarrollar el entendimiento cultural y ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás.

4.4. Estrategias afectivas

Estas estrategias ayudan a regular las emociones, la motivación y las actitudes (Cohen, 2011, p. 19). Igualmente, colaboran en la regulación de la ansiedad, en la estima y en la confianza sobre las capacidades de uno mismo. También contribuyen al control de las emociones y fomentan las actitudes positivas hacia la lengua y cultura extranjera dentro y fuera del aula. Seguidamente, recogemos algunas estrategias afectivas para el aprendizaje de los gestos:

- Estimular la confianza en la capacidad para aprender los gestos y el resto de signos no verbales de la L2/LE.
- Relacionar el aprendizaje con la propia

experiencia vital, es decir, personificarlo para que responda a las necesidades.

- Mostrar una actitud positiva de éxito para la comprensión y producción de mensajes donde intervienen gestos.
- Tener seguridad a la hora de utilizar gestos para comunicarse con los compañeros y con hablantes nativos de la lengua.
- No desanimarse ante las dificultades y reducir la ansiedad a la hora de utilizar gestos en la L2/LE, al considerar que los errores no son un fracaso, sino que son comunes y necesarios para aprender.
- Reconocer que cada estudiante tiene diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples que pueden favorecer el aprendizaje de los gestos y los signos no verbales. Esta estrategia puede clasificarse como afectiva por el componente motivacional de aprender en función de las características propias, pero también como metacognitiva, puesto que el estudiante es consciente de sus características de aprendizaje.
- Apreciar las diferencias culturales gestuales como riqueza y no como obstáculo.
- Reconocer la importancia de ser capaz de conocer los diferentes signos no verbales de la L2/LE como medio para satisfacer las necesidades de comunicación y como forma de entendimiento entre las personas.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia estratégica es esencial para el aprendizaje y la comunicación de una L2/LE. Como parte relevante de ese desarrollo, los gestos han sido recogidos tanto en trabajos didácticos como experimentales. Por un lado, diferentes autores argumentan que el uso de gestos en una L2/LE sirve como estrategia compensatoria de las limitaciones lingüísticas, así como de refuerzo, apoyo y corroboración del contenido verbal. Por otro lado, se ha demostrado empíricamente que la presentación y uso de gestos (ya sea por parte de los estudiantes, ya sea por parte del profesor o material didáctico) tiene un impacto positivo en el

aprendizaje del léxico y los rasgos prosódicos de una L2/LE.

Además, la relación de esta competencia y la gestualidad también puede aproximarse desde las estrategias que el estudiante puede utilizar para el propio aprendizaje de los gestos de la lengua meta, pues como se ha advertido a lo largo de este trabajo, existen numerosas diferencias interculturales en estos signos no verbales. Así, se ha ofrecido una guía revisable y adaptable de estrategias clasificadas funcionalmente en cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que posibilitan y favorecen el aprendizaje gestual de una L2/LE.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, T. W. (1998). *Gesture in Foreigner Talk*. Boston: University of Pennsylvania.
- Allen L. Q. (1995). «The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions». *Modern Language Journal*, 79, 521-529. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x>
- Allen, L. Q. (2000). «Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk». *Applied Language Learning*, 11, 155-176.
- Andrá, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M. y von Kriegstein, K. (2020). «Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-Year-Old School Children». *Educational Psychology Review*, 32, 815-850. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09527-z>
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Asher, J. (2011). «A new note about TPR». *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(6), 34-35.
- Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bäckman, L. y Nilsson, L.G. (1984). «Aging effects in free recall: An exception to the rule». *Human Learning: Journal of Practical Research y Applications*, 3, 53-69.
- Baills, F., Suárez-González, N., González-Fuente, S. y Prieto, P. (2019). «Observing and producing pitch gestures facilitates the learning of Mandarin Chinese tones and words». *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), 33-58. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000074>
- Barnett, M. A. (1983). «Replacing teacher talk with gesture in language and in the language classroom». *Foreign Language Annals*, 29, 439-448.
- Belío-Apaolaza, H. S. (2019). «La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 12, 1-25.
- Belío-Apaolaza, H. S. (2021). «La comunicación no verbal en ELE: progresión didáctica para los gestos emblemáticos». *Marco ELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1-21.
- Belío-Apaolaza, H. S. (2022). «Propuesta taxonómica para el análisis contrastivo de los gestos emblemáticos». *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 37, 235-252. <https://doi.org/10.14198/ELUA.20022>
- Brooks, D.M. y Wilson, B. J. (1978). «Teacher verbal and nonverbal expression toward selected pupils». *Journal of Educational Psychology*, 70, 147-155. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.147>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Capper, S. (2000). «Nonverbal communication and the Second Language Learner: Some pedagogic considerations». *The Language Teaching online*, 24, 19-23.
- Cestero Mancera, A. M. (1999). *La comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2004). «La comunicación no verbal». J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 593-618). Alcobendas: SGEL.
- Cestero Mancera, A. M. (2017). «La comunicación no verbal». A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero, A. M. y M. Gil (1995). «Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I». *Cuadernos Cervantes*, 4, 62-66.
- Cestero, A. M., Forment, M., Gelabert, M. J. y Martinell, E. (2020). *Gestos. Hablar en español sin palabras. Diccionario audiovisual de gestos españoles* [Recurso electrónico]. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Recuperado de: http://www3.uah.es/meleuah/diccionario_gestos/

- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language, 2nd edition*. Harlow: Pearson, Longman.
- Cohen, A. D. y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, R. L. (1981). «On the generality of some memory laws». *Scandinavian Journal of Psychology*, 22, 267-281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1981.tb00402.x>
- Cohen, R. L. y Stewart, M. (1982). «How to avoid developmental effects in free recall» *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 9-15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00408.x>
- Coll, J., Gelabert, M. J. y Martinell, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- Dominique, N. (2008). «Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo». *Red ELE*, 9, 1-203.
- Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1991). «Strategic Competence and How to Teach It». *ELT Journal*, 45, 16-23. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/45.1.16>
- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). «The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding». *Semiotica*, 1, 49-98. https://doi.org/10.1515/9783110880021_57
- Engelkamp, J. y Krumnacker, H. (1980). «Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials». *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 27, 511-533.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.
- Fernández López, S. (2004). «Las estrategias de aprendizaje». J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*(pp. 411-434). Alcobendas: SGEL.
- Feyereisen, P. (2009). «Enactment effects and integration processes in younger and older adults' memory for actions». *Memory*, 17, 374-385. <https://doi.org/10.1080/09658210902731851>
- García-Gómez, A. y Macizo, P. (2019). «Learning nouns and verbs in a foreign language: The role of gestures». *Applied Psycholinguistics*, 40(2), 473-507.
- Gaviño Rodríguez, V., Centeno de Guirotane, M., Salieta Olvera, P. y Camarena Molina, I. (2012). *Diccionario de Gestos Españoles*. Recuperado de: <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>
- Green, J. R. (1968). *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Filadelfia: Chilton Books Educational Division.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Gullberg, M. (2006). «Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon)». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44 (2), 103-124. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.004>
- Hadar, U., Dar, R. y Teitelman, A. (2002). «Gesture during speech in first and second language. Implications for lexical retrieval». *Gesture*, 1 (2), 151-165. <https://doi.org/10.1075/gest.1.2.04had>
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración local.
- Hall, E. T. y Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hamiru-aqui y Chang, A. (2004). *70 Japanese Gestures. No Language Communication*. Tokio: IBC Publishing.
- Hauge, E. (1999). «Some common emblems used by British English teachers in EFL classes». D. Killick y M. Perry (eds.), *Cross-cultural Capability – Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998* (pp. 405-420). Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Helstrup, T. (1984). «Serial position phenomena: Memory for facts, contents and spatial position patterns». *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, 131-146. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1984.tb01006.x>
- Henzl, V. M. (1979). «Foreigner talk in the classroom». *International Review of Applied Linguistics*, 17, 159-167.
- Huang, X., Kim, N. y Christianson, K. (2019). «Gesture and Vocabulary Learning in a Second Language». *Language Learning*, 69, 177-197. <https://doi.org/10.1111/lang.12326>
- Hughes, J. R. (1981). «How do you behave? Your non-verbal actions are critical to student motivation». *Music Educators Journal*, 67 (5), 52-53.
- Jia, L. y Wang, J. Q. (2013a). «The effects of visual processing on tone perception by native English-speaking learners of Chinese». *Chinese Teaching in the World*, 27, 548-557.
- Jia, L., y Wang, J. Q. (2013b). «On the effects of visual processing on tone production by English-speaking learners of Chinese». *TCSOL Studies*, 52, 30-34.
- Karr, P. J. y Beatty, M. (1979). «Effects of verbal-vocal message discrepancy on teacher credibility». *Educational Research Quarterly*, 4, 76-80.
- Kausler D. H., Lichty, W., Hakami, M. K. y Freund, J. S. (1986). «Activity duration and adult age differences in memory for activity performance». *Psychology and Aging*, 1(1), 80-81. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.1.1.80>

- Kelly S. D., McDevitt T. y Esch, M. (2009). «Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language». *Language and Cognitive Processes*, 24 (2), 313-334. <https://doi.org/10.1080/01690960802365567>
- Lazaraton, A. (2004). «Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry». *Language Learning*, 54, 79-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x>
- Littlemore, J. y Low, G. (2006) «Metaphoric Competence and Communicative Language Ability». *Applied Linguistics*, 27, 268-294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Lyons, S. (1977). «Teacher nonverbal behavior related to perceived pupil social-personal attributes». *Journal of Learning Disabilities*, 10, 173-177. <https://doi.org/10.1177/002221947701000308>
- Macedonia, M., Muller, K. y Friederici, A. D. (2011). «The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate». *Human Brain Mapping*, 32, 982-998. <https://doi.org/10.1002/hbm.21084>
- Martinell, E., y Ueda, H. (Sin fecha). *Diccionario de gestos españoles*. Recuperado de: [https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html#\[\[Inicio\]\]](https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html#[[Inicio]])
- Matsumoto D. y Hwang, H. C. (2013). «Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures». *Journal of Nonverbal Behaviour*, 37 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10919-012-0143-8>
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514642.001.0001>
- Meo-Zilio, G. y Mejía, S. (1980). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol I*. Bogotá: Instituto Caro Cuervo.
- Meo-Zilio, G. y Mejía, S. (1983). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol II*. Bogotá: Instituto Caro Cuervo.
- Morett, L. M., y Chang, L. Y. (2015). «Emphasising sound and meaning: Pitch gestures enhance Mandarin lexical tone acquisition». *Language, Cognition and Neuroscience*, 30, 347-353. <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.923105>
- Nobe, S. (2001). «On gestures of foreign language speakers». C. Cavé, I. Guaitela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux dans la Communication* (pp. 572-575). Paris: Harmattan.
- Nogueroles López, M. y Blanco Canales, A. *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.
- Payrató, L., y Clemente, I. (2020). *Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures*. Berlín/Boston: De GruyterMouton. <https://doi.org/10.1515/9781501509957>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2017). «La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera». A. M. Cestero (dir.), *E-eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Sainsbury, P. y Wood, E. (1997). «Measuring gesture: Its cultural and clinical correlates». *Psychological Medicine*, 7 (1), 63-72. <https://doi.org/10.1017/S003329170002314X>
- Saitz, R. L. y Cervenka, E. J. (1962). *Colombian and North American Gestures: A contrastive Inventory*. Bogotá: Centro Colombo Americano.
- Saitz, R. L. y Cervenka, E. J. (1972). *Handbook of Gestures: Colombia and the United States*. La Haya: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110810325>
- Saltz E. y Donnenwerthnolan, S. (1981). «Does motoric imagery facilitate memory for sentences? A selective interference test». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 322-332. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371\(81\)90472-2](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371(81)90472-2)
- Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sherman, J. y Nicoladis, E. (2004). «Gestures by advanced Spanish-English second language learners». *Gesture*, 4, 143-146. <https://doi.org/10.1075/gest.4.2.03she>
- Sime, D. (2001). «The use and perception of illustrators in the foreign language classroom». C. Cavé, I. Guaitela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux dans la Communication* (pp. 582-585). Paris: Harmattan.
- Steele, N. A. (2010). «Three Characteristics of Effective Teachers». *National Association for Music Education*, 28 (2), 71 - 78. <https://doi.org/10.1177/8755123310361769>
- Takagaki, T., Ueda, H., Martinell, E. y Gelabert, M. J. (1998). *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*. Tokio: Hakusuisya.
- Tarone, E. (1981). «Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy». *TESOL Quarterly*, 15 (3), 285-295. <https://doi.org/10.2307/3586754>
- Watson, O. M. (1970). *Proxemic Behavior: A Cross Cultural Study*. The Hague: Mouton.
- Watson, O. M. y Graves, T. D. (1966). «Quantitative Research in Proxemic Behavior». *American Anthropologist*, 68 (4), 971-985.

<https://doi.org/10.1525/aa.1966.68.4.02a00070>

Woolfolk, A. E. y Brooks, D. M. (1983). «Non verbal communication in teaching». *Review of Research in Education*, 10 (1), 103-149.

Yoshioka, K. (2005). *Linguistic and Gestural Introduction and Tracking of Referents in L1 and L2 Discourse*. Groningen: Groningen Dissertations

in Linguistics, Dep. of Linguistics.

Yuan, C., González-Fuente, S., Baills, F. y Prieto, P. (2019). «Observing pitch gestures favors the learning of Spanish intonation by Mandarin speakers». *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), 5-32. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000316>