linred

Lingüística en la red. Koelpucsjseqilgr 01 / 03 / 2016
eiflpwxopampnjh Fernando.Poyatos wvefhusizuptyslo
frmklin dñf University.of.New.Brunswick fñoiyldlyrtl
mvlinwytisdñfbxcieghñbvotlaqwiopyjhwxciramuqiu

. monográfico

VI JORNADAS DE LENGUA Y COMUNICACIÓN. "COMUNICACIÓN NO VERBAL: ESTUDIO E ENSEÑANZA"

La instrucción sobre comunicación no verbal en las enseñanzas primaria y secundaria: enriquecimiento vivencial y cívico del alumno

The teaching of nonverbal communication in primary and secondary school: the student's experiential and civic enrichment

Resumen

Dada la edad crítica de los alumnos en la enseñanza primaria (6-12) y secundaria (12-17), parece crucial el sensibilizarlos adecuadamente a ser conscientes en todo momento de sus continuas experiencias de cuanto debemos identificar como comunicación no verbal, tanto la interpersonal en las múltiples situaciones interactivas, comportamentales o no, de su vida cotidiana, como la que se desarrolla entre la persona y las diversas facetas de su entorno objetual, construido y natural, todo ello documentado en literatura y en las artes. Las asignaturas detalladamente propuestas en este trabajo (sustituyendo un previo artículo del autor), además de desarrollarse de manera siempre amena en su teoría y práctica, supondrían un aspecto sin precedentes en la formación académica, social, moral y cívica de esos alumnos y en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Abstract

Given the critical age of students in primary school (6-12) and secondary school (12-17), it would seem crucial to sensitize them adequately to be ever conscious of their own continual experiences of all that we should identify as nonverbal communication, both in the multiple personal behavioral or nonbehavioral interactive situations of everyday life, and as develops between people and their artifactual, built and natural environments, all documented in literature and the arts. The detailed courses here proposed (superseding a former article by the author), besides being developed in an entertaining fashion, both in theory and practice, would constitute an unprecedented aspect of the social, moral and civic formation of those students and in the development of their communicative skills.

Palabras clave

Comunicación no verbal, interacción personal, interacción con el entorno, literatura, pintura, fotografía.

Key words

Nonverbal communication, personal interaction, environmental interaction, literature, painting, photography.

1. La realidad de la comunicación no verbal en la vida del alumno

Tras una contribución en *Didáctica. Lengua y Literatura*, en la que trataba de fomentar, a todos los niveles de formación académica, la sensibilidad hacia los libros y hacia la lectura desde la perspectiva de los estudios de comunicación no verbal (Poyatos 2010)[1], publiqué en la misma revista dos artículos más: uno proponía la aplicación en la Enseñanza Primaria y en la Secundaria de mis estudios dentro del muy interdisciplinar campo de la Comunicación No Verbal (Poyatos 2012), a fin de sensibilizar a los alumnos de ambos niveles a los muchos aspectos de la comunicación que no solo podrían descubrir en sus estudios, sino en su vida diaria; y el otro —por supuesto, con un enfoque diferente— un curso sobre Comunicación No Verbal para cada una de las ramas universitarias de Filología Moderna y Filología Clásica (Poyatos 2013). Dada la libertad de temas que me concedía la profesora Cestero para estas *VI Jornadas de Lengua y Comunicación* que viene celebrando la Universidad de Alcalá, pero como ella misma sugería la posibilidad de tratar de la comunicación no verbal en literatura, o en teatro (que hubiera abarcado el cine, un doble y fascinante tema), o con relación a la música[2], empecé pensando muy en serio en cualquiera de estos temas (más bien campos). Sin embargo, cuando creí haberme decidido por el sugestivo tema de la comunicación no verbal en las literaturas de las distintas culturas, y ya lo había preparado, decidí publicarlo en la revista *Oralia. Análisis del discurso oral* (Poyatos 2016, en prensa) ante la frustrante perspectiva de tener que traducir los muchos ejemplos en inglés que contiene (con el original a pie de página).

En definitiva, si revertí al tema de la enseñanza de la comunicación no verbal a nivel de la educación primaria y secundaria ha sido también por sus implicaciones profundamente humanas, puesto que en estos dos niveles nos enfrentamos con edades (de los 6 a los 11 o 12 años y de los 12 a los 17) en las cuales se está desarrollando su formación escolar, social, cívica, moral y espiritual; una cuádruple e insoslayable responsabilidad por parte no solo de sus familias, sino —si queremos reconocerlo— de los docentes, aunque desgraciadamente con un gran desequilibrio entre esos cuatro aspectos esenciales de su vida. Por eso, esto de sensibilizarles a la realidad de la comunicación no verbal está muy lejos de ser una curiosidad marginal para comentar en el aula todo lo más esporádicamente, pues se manifiesta de diversas maneras en cada una de esas tres vertientes de su formación, a las que aquí vamos a añadir la formación cívica. De hecho, a nivel universitario, en mis últimos veinte años de docencia impartía tres cursos diferentes sobre Comunicación No Verbal que diseñé específicamente para los departamentos de Antropología, Sociología y Psicología, por sus muchas e importantes aplicaciones en esos campos; y en cada uno de ellos esa múltiple formación de la persona se manifestaba, de una forma u otra, no solo en las muchas cuestiones tratadas en el aula como comunicación no verbal, sino en los temas para trabajos de curso (un 40% de la calificación) que me esforzaba por sugerir de manera individual a la mayoría de mis alumnos y alumnas (a veces de culturas muy diferentes), sabiendo, por nuestra relación personal, el beneficio que a cada uno le proporcionaría[3].

---

[1] De una conferencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Complutense, en mayo de 2009.

[2] En 2005 hablé en la Facultad de Musicología de la Universidad de Montreal (al decirme que hacía años que estudiaban mi monografía sobre el paralenguaje) de nuestras casi ilimitadas experiencias sonoras no verbales que, consciente o inconscientemente (es decir, oyendo o también escuchando), nos rodean y envuelven en nuestras interacciones personales y en la producción de elocuentes sonidos por el entorno y a través de instrumentos musicales.

[3] En un volumen colectivo que compilé en 1992 incluí un capítulo sobre muchos de esos temas, además de los programas completos de

Pues bien, la comunicación no verbal —en el sentido más amplio y rico del término— es parte inherente, como veremos, a muchos de los campos de estudio incluidos en los currículos de primaria y secundaria (o está implícita en ellos) y a la misma existencia diaria de esos alumnos, dentro y fuera del aula, cada uno en su realidad social, puesto que la presencia de lo no verbal es constante en el intercambio de signos entre ellos como seres humanos y con cuanto los rodea allá donde se encuentren; y, por supuesto, debemos poder reconocer, en su entorno escolar y fuera de él, esa comunicación sin palabras —pero empezando en el contexto de su estudio de la lengua propia— que va desarrollándose en su aprendizaje de las diversas competencias sociales y en su percepción e interpretación de las conductas de sus semejantes y su respuesta a ellas. Y es indiscutible que hacer conscientes a esos niños —y luego en su adolescencia— de esa realidad cotidiana contribuye a enriquecer incluso aspectos muy personales de su desarrollo.

2. Cuándo impartir esta materia, a quién correspondería y sus fuentes básicas

Naturalmente, en términos prácticos, lo dicho hasta ahora plantea ya la triple pregunta: *cómo* impartir esta materia en primaria y en secundaria, a *quién* correspondería hacerlo, y cuáles serían sus *fuentes básicas* para preparar la instrucción[4].

Cómo impartirla. Puesto que está claro que no resulta factible en absoluto pretender que diferentes profesores traten de los diferentes aspectos de lo no verbal según estén implicados en sus materias (bien a lo largo del curso o en ciertos momentos oportunos), la única posibilidad razonable sería la de distribuir el material —preparando un programa con el tema o temas que el docente calcule que puede abarcar en cada clase—, tal como se presenta en los esquemas adjuntos 1 y 2, es decir:

- *durante la primaria*, dado el material a cubrir, una asignatura muy breve para los alumnos de 1º a 4º impartida durante el 4º año (a sus nueve años), y otra de mayor duración para los de 5º y 6º, que podrían tomar bien en el penúltimo o último año;

- *durante la secundaria*, una asignatura única impartida tal vez en su tercer año, o que pudiera tomarse también en el último.

En cualquier caso, tanto en un nivel como en otro, los responsables de su plan de estudios y quienes fueran a encargarse de esas asignaturas podrían determinar su ubicación con mucho mejor criterio, limitándome yo a sugerir su organización temática.

los tres cursos en ese año, como he hecho en otras ocasiones.

[4] Habiendo reflexionado más a fondo desde el aludido artículo en *Didáctica y Literatura*, esta sección ofrece un nuevo planteamiento que espero resulte más realista.

Quién la impartiría y su especial responsabilidad. Es obvio que nunca debería ser una tarea forzada, sino sugerida a quien reconozca su propia sensibilidad hacia la comunicación no verbal y esté, o quiera estar, suficientemente versado en ese campo.

Como *fuentes bibliográficas suficientes* para la preparación de estas asignaturas —aunque consciente de la utilidad de consultar y aplicar trabajos muy meritorios de otros colegas en este campo— me limito, para simplificar, a sugerir solo algunos de los míos (sobre todo en español), concretamente los marcados con ● en la Bibliografía final.

3. Nuestra responsabilidad como formadores integrales en primaria y secundaria

Lo primero que hemos de reconocer es que, desde el momento en que se ejerce sobre los niños de primaria cierto control (siempre susceptible de utilizarse negativamente) fuera de sus hogares (como ocurre también en una guardería), se puede beneficiar ese desarrollo a través de sus tareas escolares haciéndoles conscientes paulatinamente de sus propias competencias comunicativas más allá de las palabras, incluso sensibilizándolos a deseables *repertorios y estilos no verbales* de los que a veces tal vez carezca el entorno familiar de algunos de ellos. De hecho, una vez que empezamos a enseñarles la lengua sistemáticamente, solemos adolecer de cierta miopía, ya que nosotros mismos, para enseñar a esos alumnos en el aula, nos estamos comunicando con ellos verbal y no-verbalmente; lo que significa que el profesor debe reconocer que, por añadidura, su propio discurso verbal-no verbal puede muy bien actuar como modelo que ellos, consciente e inconscientemente, pueden adoptar e incorporar al desarrollo de sus propias competencias comunicativas. Por eso es importante hacerles ver desde el principio cómo en su vida diaria están adquiriendo unos repertorios no verbales complementarios a su expresión verbal, con características universales, nacionales (culturales), regionales (subculturales, como "habla no verbal"), domésticas (familiares) e individuales, cinco modalidades dignas de un estudio serio.

Si no lo hacemos así, estaremos ocultándoles, para empezar, la verdadera realidad de su propia forma de hablar, de su *discurso*, que es, como mínimo, una realidad tripartita formada por *palabras*, lo que dicen, por el *cómo las dicen* oralmente (aplicando su paralenguaje) y *cómo las mueven*, o sea, utilizando visualmente su cara, sus ojos, sus manos y todo el cuerpo (*kinésica*, lo llamaremos más adelante[5]) para expresar, voluntariamente o no —y de formas que deben reconocer como aceptables o inaceptables—, no solo *lo que dicen*, sino hasta *lo que no dicen* (aunque posiblemente exteriorizando no verbalmente sus pensamientos e intenciones).

Lo comentado hasta ahora parece equivaler ya a una *primera lección* para niños —que, por supuesto, a ellos les expondríamos de forma muy simple—, pero sin dejar por eso de ser una síntesis de lo que podríamos desarrollar más formalmente en los niveles superiores. Por otra parte, la mayoría de esos niños han pensado de algún modo

[5] Emilio Lorenzo, en un artículo para *ABC* (1999), justificó detalladamente la legitimidad de mi grafía *k,* y yo he explicado repetidamente que (aparte de la posible grafía *qu*) el usar *c* (cinésica) obligaría al estudioso a referirse a ciertas propuestas unidades kinésicas como *cine* (kine), *cinema* (kinema), etc.

en la comunicación no verbal, y todos la han vivido, como recordaba san Agustín (s. IV) de su niñez, como cuenta en sus *Confesiones*, aunque no se refiera ni a *lenguaje*, ni a *paralenguaje*, ni a *kinésica*:

> "[...] yo mismo, con el entendimiento que Vos, Dios mío, me disteis [...] empecé a fijar en la memoria cuando ellos nombraban alguna cosa; y cuando, al nombrarla, la señalaban con algún movimiento del cuerpo, yo, al verlo, entendía [...] descubríase por los gestos del cuerpo, que son como palabras naturales [...] y se hacen con el rostro, con la mirada y con diversos movimientos de los otros miembros, y con la modulación de la voz [...] y así empecé a usar los mismos signos que los otros" (Agustín, *C*, 1, 8).

Se trata, pues, de que, desde la primaria, aprendan a apreciar en qué consiste la *comunicación* y, por supuesto, los conceptos de *lenguaje*, *lengua* y *habla* (cada uno en sus dos manifestaciones, verbal y no verbal), es decir, desde lo universal hasta lo nacional y lo regional de su propio *hablar*, con posibles variantes en la misma aula que merecerán algún comentario (ej., habla andaluza o madrileña). Así, pues, veamos en términos prácticos cómo llevar a cabo con los alumnos de primaria, y luego de secundaria, lo que supone: *a)* la observación de sí mismos respecto a las competencias que constituyen el *hablar*; *b)* la *apreciación* de cómo los demás utilizan esas competencias; *c)* a través de medios audiovisuales, y personalmente, el *análisis y observación* de esas realidades comunicativas; y *d)* la asignación de *tareas* referentes a los distintos temas. Por supuesto, los temas tratados en la primaria los ampliaríamos en la secundaria, añadiendo nuevos aspectos.

I

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

PRIMERA FASE

1. El enfoque de esta primera asignatura

Habiendo propuesto ya la instrucción en comunicación no verbal en las dos etapas de la primaria, debemos empezar por ofrecer a los alumnos —claro que modificando nuestro vocabulario según las necesidades— una definición suficientemente realista (y con ejemplos adecuados a cada uno de los dos niveles de enseñanza), de lo que es *comunicación no verbal*, que normalmente he definido así (interpolando aquí algunos ejemplos comprensibles para los niños):

> **"las emisiones de signos activos** *[una palabra, un grito, un estornudo, un gesto]* o **pasivos** *[mi ropa, mi peinado]*, **constituyan o no comportamiento** *[hablar lo es, pero no la decoración interior de mi casa]*, **a través de los sistemas corporales no léxicos** *[mi tono de voz, mis gestos, mi sonrojo]*, **objetuales** *[las cosas que llevo a clase]* **y ambientales** *[la arquitectura con sus espacios y volúmenes, la lluvia, incluso la música]* **dentro de una cultura** *[por la "manera de ser" de su país, en Japón tradicionalmente la gente se saluda con una inclinación que corresponde en su ángulo, hasta más de 45º, al grado de respeto]*, **solo en uno de esos sistemas** *[juntando y separando dos veces los dedos de una mano para significar "atestado"]* **o en mutua coestructuración de dos o más sistemas** *[haciendo el gesto y diciéndolo a la vez con palabras]*".

Que los alumnos se den cuenta —exponiéndoselo de la manera más simple posible (aunque de simple no tenga nada)— de que esta definición se basa en el hecho de que tanto nosotros, seres socializantes, como el entorno estamos emitiendo constantemente signos no verbales, de los cuales muy a menudo son más conscientes los demás que nosotros mismos, con consecuencias positivas o negativas en nuestra interacción con ellos. En la enseñanza primaria —donde tenemos a alumnos de 6 a 12 años—, a la vez que debe fomentarse en el aula la observación de los comportamientos más conspicuos en el uso de los sistemas de signos no verbales por parte de ellos y de los profesores, se trata de plantear y definir ciertos principios teóricos y prácticos (que nosotros conocemos en mayor profundidad) para sensibilizar a esos niños a la presencia de los tipos de signos no verbales que mejor puedan ellos observar y comprender. El programa de la asignatura puede elaborarse básicamente siguiendo el orden de los temas tal como aparecen en el esquema de la Fig. 1, "Didáctica de la comunicación no verbal en la Enseñanza Primaria", que, por supuesto, puede desarrollarse visualmente en forma de mural, añadiéndole viñetas a continuación de algunos de los ejemplos[6].

[6] En mi propia bibliografía (que limito casi solo a publicaciones en español), además de mis tres volúmenes de 1994 (bastante más al día los de 2002 en inglés), hay materiales que, además de proporcionar la debida formación en este campo a quienes vayan a encargarse de estas asignaturas, sugerirán aplicaciones didácticas para primaria y secundaria no mencionadas aquí.

Cómo nos comunicamos:

ENSEÑANZA PRIMARIA 1º a 4º (6 a 9 años)

- Cara a cara
  - Con palabras que podemos escribir
    - Arbitrarias: colegio, niño, profesor
    - Imitativas: gorgotear, rugir, etc.
  - Con otros sonidos
    - que podemos escribir: ¡Guau!
    - que no podemos escribir: silbido, suspiro, etc.
  - Con cambios de la voz
    - que podemos escribir: ¡Pepiiito!, ¿Cómo te llamas?
    - que no podemos escribir: para risa, alegría, rabia, etc.
  - Moviendo cara, manos y cuerpo a la vez o en lugar de palabras: /Adiós/, /Tres/
  - Por medio del contacto físico: para saludar, en actividades deportivas, etc.
- Hablando por teléfono
  - Con palabras, cambios de voz y casi los mismos gestos, pero sin vernos
- Escribiendo
  - Palabras como las que decimos (pero sin poder cambiar la voz) y signos de puntuación
- Leyendo
  - Cuando leemos en voz alta o para nosotros (oralización del texto)

Cómo nos comunicamos:

ENSEÑANZA PRIMARIA 5º a 6º (11 a 12 años)

- Lenguaje verbal y no verbal
  - Lenguaje, Paralenguaje, Kinésica
    - Los tres componentes de nuestro hablar, que sigue desarrollándose a esta edad
- Kinésica
  - Gestos
    - /Sí/, /No/, /Es así de alta/, /Ven aquí/, /Vete/, /Adiós/
  - Maneras
    - Cómo andamos, damos la mano, comemos, bebemos, escribimos
  - Posturas
    - De pie, sentados, cruzados de brazos o piernas, de rodillas. en cuclillas
- Otros signos corporales: Lágrimas, sonrojo, sudor, mal aliento, bronceado
- Nuestra persona y nuestras cosas
  - Pelo, ropa, calzado, reloj, teléfono móvil
  - Material escolar, libros, juguetes, equipo deportivo
- Conducta no verbal como ciudadanos en y con lugares públicos
  - Calle, parque, campo, playa, carretera, lugar de pícnic
    - percepción visual, acústica, olfativa
      - directa
      - posterior
- Nuestros entornos comunican y comunicamos con ellos
  - Objetual: pupitre, mobiliario anatómico, objetos decorativos, libros
  - Construido: colegio, vivienda, fuentes, monumentos, parterres
  - Natural: campo, mar, sonidos, silencio, luz, colores, oscuridad, viento, lluvia, nieve
- Comportamiento no verbal con animales
  - Mascotas y animales domésticos
  - Animales salvajes
- Comunicación no verbal en literatura: descripción, oralización e ilustración artística
- Comunicación no verbal en arte: representación en pintura figurativa

Fig. 1. Didáctica de la Comunicación No Verbal en la enseñanza primaria

2. ¿Cómo nos comunicamos?

De una manera lógica y natural —y evitando absolutamente en este primer nivel primario toda terminología especializada (que solo debe aparecer, y discretamente, en la enseñanza secundaria)—, se trata de comentarles e ilustrarles personalmente los cuatro modos básicos que tienen ellos de comunicarse de la mañana a la noche, o sea: hablándose *cara a cara*, hablándose *sin verse* (especialmente por teléfono), *escribiendo* y *leyendo*.

2.1. Cara a cara

Nos comunicamos sobre todo hablándonos unos a otros en clase, en casa, jugando. Pero, ¿cómo lo hacemos?, ¿qué quiere decir realmente *hablarnos*?, ¿son todo palabras o hacemos algo más para entendernos? Que traten de explicarse ellos, para mejor exponer nuestra didáctica, y entonces les aclaramos los conceptos básicos.

1. Ante todo, nos hablamos con las *palabras* que hemos ido aprendiendo en casa, en la calle y en clase. Son palabras que también hemos aprendido a escribir, aunque unas con más dificultad que otras. Pero ya entre esas palabras encontramos que, así como la mayoría no parecen tener nada que ver con lo que significan (es decir, la relación significante-significado es arbitraria), como *casa*, *niña*, *toro*; otras, en cambio, suenan como cosas que conocemos (porque esa relación significante-significado es imitativa), como cuando decimos que 'el agua *gorgotea* por la acequia', que 'el cordero está *balando*', que 'el toro hacía *muuu*', que alguien tropezó 'Y *¡pom!*, se cayó', o que la moto pasó *'¡Vuum!'*

TAREA. Que los alumnos, de viva voz (o por escrito, para demostrar su dificultad) den ejemplos de ambas categorías

2. También aprendemos a hacer otros *sonidos* con la boca, de los cuales unos podemos escribir (imitando a un perro: '¡Guau, guau!'; llamando a un gato: 'Bis-bis-bis'), pero no otros (un chasquido de la lengua para despachar a un perro, un suspiro, un silbido)[7].

TAREA. Que los alumnos, de viva voz y por escrito, den ejemplos a la clase.

3. Pero cuando nos hablamos unos a otros, reconocemos que la voz no es siempre la misma, según quién hable, lo que diga, cómo lo diga y a quién se lo diga (ej., la profesora riñendo a un alumno), y según las circunstancias de cada uno en ese momento, aunque las palabras sean las mismas. ¿Por qué? Porque, incluso sin que nos demos cuenta, *cambiamos la voz* para decir algo a gritos, o para preguntar algo. Pero así como estas dos maneras de hablar sí podemos indicarlas en un trozo de papel que le pasamos a otro niño en clase (ej., "¡Ten cuidado, que te ha visto el profe!"), en cambio no podemos decírselo en ese papelito, por ejemplo, con rabia, con miedo o riendo, ¡con lo

[7] Son (como los mencionados a continuación) los que a nivel de secundaria les enseñaremos a identificar como una categoría especial de construcciones paralingüísticas.

fácil que lo hacemos hablando! Y que el niño de primaria reconozca que, por ejemplo, él no dice igual, por ejemplo, la palabra 'Bueno', según lo haga muy contento, a regañadientes o sin estar seguro.

TAREA. Los alumnos adaptan distintos tipos de voz en circunstancias diversas.

4. Pero hagámosles ver a esos niños que ninguno de ellos habla solamente *diciendo* palabras, sino *moviéndose* a la vez que las dicen o en lugar de decirlas, es decir, con los ojos (la mirada),[8] con la sonrisa, con los gestos de la cara y, sobre todo, con las manos. Que ellos mismos, sin abrir la boca siquiera, nos muestren cómo pueden *mover* 'Sí', 'No', 'Ven aquí', '¡Hola!'. Y, también, que intenten decirnos algo solo haciendo sonar las palabras, para que vean lo difícil que es no acompañarlas de esos gestos que acaban de hacer.

TAREA. El profesor invita a varios alumnos, de dos en dos, a dialogar para que los demás observen esa mutua inherencia de sonido y movimiento y hagan comentarios.

5. También se comunican tocándose, pero en este primer nivel de primaria por supuesto que no vamos ni a mencionar la palabra *proxémica*, ni siquiera *contacto físico*, pero, para explicarles lo importante que eso es, que ellos nos cuenten cuántas veces cada día *tocan* a otras personas (y *por qué*, y *para qué*), si creen que pasan (o podrían pasar) una semana, o un día, sin tocar a nadie para nada. Cuando ellos, con su respuesta, nos hayan demostrado lo difícil que es pasar un solo día sin *tocar* a alguien, y sin que alguien les toque —aparte de las palabras que puedan decirse—, les sorprenderá saber que en Japón, a partir de los cinco años, ni los padres tocan ya a sus hijos[9]. Sin embargo, este será, entre otros muchos, uno de los puntos sensibles que, como *formadores integrales*, nos surgirán a lo largo de la asignatura, pues, habiendo detectado en la reacción de los niños (o porque lo sabemos) algunos casos de disfunción familiar, o de cierto aislamiento social, podremos (aparte de algún comentario general apto en ese momento), tratar de ayudarles hablándoles de nuestra necesidad de contacto y, por supuesto, proporcionándoselo de alguna forma cuando no parece ser parte de su vida diaria.

TAREA. Que ellos mismos identifiquen, oralmente o por escrito, las diversas formas de contacto que tienen para saludarse, para ciertas actividades deportivas, etc.

2.2. Hablando por teléfono

Para hacerles conscientes de la importancia de la comunicación no verbal, hagamos que se observen a sí mismos y a los demás hablando por teléfono —tal vez en el aula—, para que se den cuenta de que, aunque no vemos a

[8] Aprovechemos para enseñarles que deben mirar a quien está hablándoles, y, sobre todo, la falta de delicadeza y compasión que es mirar fijamente en público a cualquier discapacitado físico o psíquico.

[9] Pasando una tarde en casa de una querida familia de Tokio, al ir a hacernos una foto, vi la satisfacción de una de las niñas, de 9 años, cuando la atraje hacia mí abrazándola; y en otro hogar japonés pude hacer reconocer a los padres de una hija única de 7 años algunas diferencias transculturales en cuanto al contacto íntimo personal y la necesidad de ello que tiene el ser humano, pues habían confesado que, estando en Canadá, no supieron qué hacer cuando su hija los llamó desde la cama y les pidió un *good-night kiss*, como se lo daba la canguro canadiense.

nuestro interlocutor, además de hacer las mismas modificaciones de la voz y usar esas mismas cuasipalabras independientes que si nos viéramos, no por eso dejamos de acompañar lo que decimos con palabras y cambios de la voz , así como con gestos de cara, ojos y manos[10]; lo cual ocurre así —los alumnos deben entender esto— porque, sencillamente, lo que se llama *hablar* se compone de sonidos y movimientos, es decir, que *se oye* y *se ve*; y, si conocemos a la otra persona, nos la imaginamos hablando, riéndose y moviéndose al decir lo que dice.

TAREA. Para mejor demostrar esta modalidad comunicativa, que algunos alumnos hablen por teléfono (muchos hasta lo llevarán encima), llamando a su casa o a un amigo.

2.3. Escribiendo

Los alumnos deben ser conscientes de cómo todas las palabras que decimos son susceptibles de representarse por escrito, y de que de todos esos cambios de la voz que utilizamos para hablarnos, casi no podemos escribir ninguno para, al leer esas palabras, saber exactamente cómo imaginarlas. Lo único que podemos representar es lo que es una pregunta, porque ponemos el signo de interrogación antes, [¿], y después, [?]; o, si queremos indicar que lo que escribimos se dice en voz alta, ponemos antes de la palabra o frase [¡] y [!] al final, y hasta lo duplicamos, [¡¡ !!] o triplicamos, [¡¡¡ !!!][11]. Pero no tenemos signos para representar el susurrarle a un compañero al oído con vehemencia: "¡Cuidado, que viene el profe!". ¡Con lo bien que nos vendría tener un signo de puntuación para representar el hablar muy bajito o riendo! Pero nadie se preocupó de inventarlo[12]. Y, aparte de estos dos signos, escribimos a veces tres puntos seguidos, [...], para significar que alargamos la última palabra, como al decir "Bueno..., yo... no sé qué decirte", o para indicar que omitimos voluntariamente lo que podríamos escribir: "Esa profesora es un poco..."

TAREA. Podemos pedirles que nos escriban lo que ellos quieran, utilizando para distintos significados estos signos puntuarios, dándoles libertad para duplicarlos, triplicarlos y combinarlos.

2.4. La lectura y su oralización

Ya en este nivel de la primaria, precisamente por ser típico de los niños el ir modulando con los labios las palabras en su lectura silenciosa, se les debe sensibilizar hacia al hecho maravilloso de la *oralización* (Poyatos 2008b: 72-81; 2010: 292), es decir, de cómo las palabras escritas —no solo impresas, sino a mano, y hasta con una letra malísima, verdaderos garabatos— cobran vida con su lectura, tanto mental como oral, incluso bisbiseándolas para uno mismo,

[10] Recuerdo la gracia que me hizo ver en Japón a una colegiala jovencita hablar por teléfono: al despedirse le hacía a su interlocutor o interlocutora la misma inclinación desde la cintura que si la tuviera delante.

[11] Puede que algún enteradillo nos diga que sabe inglés, francés, catalán o árabe, y que si escribe una pregunta solo lo pone al final, [?], y que hace lo mismo con la admiración, [!]; lo que nos dará pie para demostrarles que el español escrito es el más claro en ambos casos.

[12] Un resumen del desarrollo de la puntuación y sus limitaciones, en Poyatos 1994, Vol. III, pp. 163-195.

y de cómo en esa lectura les van añadiendo esos cambios de la voz (y otros) que han empezado a estudiar ahora, según ellos imaginan esas palabras habladas, especialmente leyendo un cuento o un tebeo. Así confirmarán una vez más la mutua inherencia de los elementos verbales y no verbales en su propia lengua. Por eso conviene que traten de corregirse ciertas tendencias, muy corrientes a esas edades —incluso entre muchos mayores—, cuando, por ejemplo, les oímos leer de una manera irrealista las frases marcadas por los signos de interrogación. Y aprovechemos —aunque lo veremos más concretamente en la segunda fase de primaria, y volveremos a ello en la secundaria— para promocionar la lectura de libros reales, de papel.

TAREA. Que, al hacerles leer en clase, se les haga ver esa artificialidad: "Pero tú no haces esa misma pregunta así cuando estás hablando, ¿a que no?"[13]

Llevemos a clase algunas ediciones atractivas de literatura infantil ilustrada, comentando que más adelante se hablará de los objetos personales de cada uno, entre ellos los libros, y cómo nos comunican no verbalmente en sí mismos y respecto a sus dueños[14].

[13] Dando a la comunidad del monasterio cisterciense de San Isidro de Dueñas (Palencia) un curso sobre la lectura de la Palabra en la iglesia, dos de los monjes sacerdotes reconocieron tener que corregir ese hábito, al que nos referíamos como "interrogación infantil".

[14] Sobre los libros como objetos de disfrute, no solo intelectual sino sensorial, se hablará más en detalle en la enseñanza secundaria, pero cualquiera de los docentes en ambos niveles puede beneficiarse de dos trabajos míos ya mencionados: Poyatos 2010; y, mucho más en detalle, Poyatos 2008.

II
LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA
SEGUNDA FASE

Veamos ahora cómo en los dos últimos años de la primaria podemos ampliar un poco más concretamente los conceptos ya introducidos, para que los alumnos, de entre 10 y 12 años, además de ciertas definiciones básicas, adquieran una visión un poco más amplia de la comunicación no verbal y puedan observarla más significativamente en ellos mismos y en sus interacciones diarias o en la televisión y el cine.

1. ¿Cómo nos comunicamos?

Aquellas tres formas, simultáneas o alternas, de transmitirnos mensajes unos a otros, comentadas en la primera fase de la primaria —es decir, por medio de palabras, de los cambios de la voz al decirlas (más esas cuasipalabras: '¡Je!', 'Bis-bis-bis', 'Clic') y de los movimientos de la cara y el cuerpo— son las que ahora reconoceremos como los tres componentes de nuestro *hablar*, del discurso, como *lenguaje verbal y no verbal*, en realidad un conjunto tripartito que desarrollamos desde la infancia (lo que podemos comprobar que ellos mismos confirman si observan a niños más jóvenes y a bebés)[15], y cuyos términos correctos, *lenguaje verbal*, *paralenguaje* y *kinésica*, simplemente damos a conocer ahora a base de ejemplos. Es decir, sin entrar en más detalles, como haremos en la secundaria, repasamos nuestras anteriores alusiones a fenómenos paralingüísticos que hicimos sobre todo (según el esquema) al hablar de la comunicación *cara a cara*.

En cambio, en cuanto a la *kinésica* (movimientos y posiciones), tanto para observar nuestra conducta y la de los demás como para hablar de ellos o preparar los alumnos algún trabajo, sí que ahora debemos diferenciar, por sus múltiples implicaciones, entre gestos, maneras y posturas.

Gestos, acompañando las palabras, sustituyéndolas o por sí solos: con la mano para indicar la estatura de una persona o un perro (con diferencias transculturales que comprobamos si tenemos alumnos hispanoamericanos), o para llamar a alguien (de cerca o de lejos); con los hombros encogiéndolos; con ojos y cejas; con la boca, sonriendo, torciéndola con asco; con toda la cabeza, 'Sí', 'No' (con diferencias transculturales).

Maneras, acompañando las palabras o por sí solas: no solo *la manera de* caminar, cruzarse de brazos o piernas o escribir (ej., torciendo la cabeza y sacando la punta de la lengua), sino los llamados buenos o malos *modales sociales* en nuestras relaciones: cómo damos la mano, un abrazo o un beso, cómo comemos ("Esa niña no sabe

[15] Al principio de la enseñanza secundaria se concretará más sobre el desarrollo personal de nuestras competencias verbales y no verbales (Poyatos 1994a: 45-48).

comer"), cómo andamos, sobre todo las mujeres, según la ropa y calzado que llevemos, cómo nos saludamos, según entre quienes, circunstancias y cultura (Poyatos 1994b: 213-207), etc.

Posturas, básicamente, sentados, de pie, en cuclillas, de rodillas, recostados y acostados, pero sobre todo durante nuestra interacción interpersonal, según nuestros cointeractores y las circunstancias, especialmente con referencia a los buenos o malos modales sociales: cómo usamos una silla o nos sentamos en un sofá, nuestras posturas en clase, etc. (Poyatos 1994b: 214-217).

TAREA. Que los alumnos reconozcan sus propios hábitos en gestos y posturas, comenten los de personas que conocen (incluyendo sus profesores) e identifiquen ciertas formas como más o menos aceptables.

2. Otros signos corporales percibidos sensorialmente

Pero no solo nos comunicamos con la voz, los movimientos y las posturas estáticas, sino con otros signos producidos por nuestro cuerpo, que los demás pueden tocar, ver u oler: *táctilmente* sentimos la suavidad de un cutis (signo dérmico), *visualmente* percibimos signos químicos, como las lágrimas y el sudor (pero el sudor también olfativamente) y otros dérmicos, como el sonrojo (algunos alumnos se sonrojan fácilmente), la palidez y el bronceado (que puede indicar vacaciones en la playa, trabajo en el campo, etc.); y *olfativamente* esos niños pueden olerse unos a otros el sudor o el mal aliento[16]. Pero también hay otros olores que creamos nosotros y que los demás perciben, como son los signos químicos del perfume o la colonia que ellos mismos se ponen o les ponen. El profesor se beneficiará de repasar las diversas formas de emisión y recepción sensorial, aunque a los niños se les simplifique debidamente (Poyatos 1994a: 63-84).

TAREA. Que los alumnos comenten sus experiencias táctiles, visuales y olfatorias en distintos tipos de interacción (que podemos sugerirles) con otras personas.

3. Nuestra persona y nuestras cosas

Además de los signos naturales mencionados, hay otros que atañen al *cuidado o aseo personal* e indudablemente comunican no verbalmente, pues resultan tan íntimos como los corporales. Por ellos juzgamos positiva o negativamente no solo a esos niños, observando su actitud personal hacia sí mismos, sino a sus familias, a sus padres ("¡Cómo lo lleva siempre de arregladito!", "¡Hay que ver, cómo me llevan al pobre!"). Se trata de todo aquello que delata el cuidado que tenemos o no tenemos de nuestra propia persona ("Fulanito va siempre muy aseado", "Es una niña muy pulcra"), lo cual empieza en la misma aula: la ropa (limpia, más bien 'dudosa', sucia, arrugada o bien

[16] Hasta hoy usamos en mi familia la expresión "Huele a pelo de Julito", es decir, como el inconfundible e inolvidable olor al pelo húmedo de Julito, el niño que tenía delante en la escuela primaria.

planchada), el calzado limpio o sucio. Las prendas de marca son a veces (o pretenden ser) *símbolos no verbales de estatus social* e influyen en la mutua percepción, incluso ya entre los niños de esta edad.

Pero con el aspecto personal de alguien está estrechamente relacionado el cómo sus *objetos personales* también nos comunican muy claramente sin palabras, tanto por su *presencia* como por su *ausencia*. En primer lugar, que sean conscientes de cómo ellos comunican no verbalmente dentro de su propio hogar a través de ese territorio personal (socialmente variable según el nivel económico) de su cuarto (o su parte de él) y cómo deben cuidarlo, no siendo desastrados sino ordenados, como les exige su propia educación familiar, pues es muy elocuente cómo conservan sus juguetes, sus tebeos o libros, cómo cuidan una bicicleta y otros objetos deportivos, etc.

TAREA. Que los alumnos reconozcan sus propias observaciones y comenten cómo cada uno trata sus cuadernos, libros de texto, una tableta y otros materiales, en qué creen que consisten las diferencias que observan, y que reconozcan hasta qué punto estos detalles influyen en lo que piensan unos de otros.

Por otra parte, es preciso que quienes sientan la responsabilidad de realmente educar a esos alumnos sean sensibles a lo pernicioso que es esa creciente *presión de grupo* que se traduce (tanto en los últimos años de la primaria como en la secundaria) en crear unas falsas necesidades por la posesión de ciertos objetos (el smartphone o móvil inteligente, la tableta, el ordenador) y por los hábitos que crean: el uso del ordenador para chatear, del WhatsApp Messanger (wasap, washap o guasap) para wasapear, guasapear o guasear, o el tuitear (del inglés *twitter*, 'gorjeo de pájaro': 'Twit, twit!'). Hoy día, la presencia o ausencia de estos objetos constituye ciertamente una elocuente forma de comunicación no verbal y, por supuesto, es obligación moral del educador esforzarse por demostrarles, en esta edad tan crítica, cómo el uso de estos artilugios es peligrosamente adictivo, puesto que en España hay muchos más adolescentes "enganchados" al smartphone que en otros países de la Unión Europea, adicción que aumenta en la secundaria y, por supuesto, entre muchísimos adultos[17].

4. Nuestra conducta no verbal como ciudadanos *en* y *con* los lugares públicos

Aunque a continuación vamos a hablarles más concretamente de las tres clases de entorno en que se desenvuelve una sociedad —como fuente y a la vez objeto de comunicación no verbal—, tratemos primero, en este nivel de su educación, de hacerles muy conscientes de todo aquello que, sobre todo *visualmente*, constituye nuestra *conducta no verbal en lugares públicos*, lo cual refleja importantes diferencias transculturales que encierran dentro de sí nuestra manera de pensar y sentir (principalmente entre respeto, indiferencia o agresión) hacia aquellos lugares que compartimos con los demás. Esto se percibe a dos niveles: *percepción directa*, con los que

[17] Entre otras ayudas en internet está el magnífico artículo informativo «Comprueba si eres adicto al "smartphone"...y supéralo» (19/05/2015), sobre el programa de ayuda ofrecido por Marc Masip y Nacho Giner (lectura obligada, pienso, para los educadores en primaria y secundaria), que nos dicen que «un adolescente no debería tener un teléfono móvil conectado a internet hasta haber cumplido los 16 años» y que «Los padres tienen mejores maneras para controlar a sus hijos y, de hecho, pueden sentirse más que seguros, si su hijo tiene un teléfono convencional y sin conexión a internet. Lo único que hace el "smartphone" es abrir las puertas a otros vicios innecesarios».

personalmente nos rodean o se relacionan directamente con nosotros (ej., en el aula, en la calle, en los ascensores); y *percepción posterior*, por parte de quienes probablemente nunca veremos, pero a quienes podemos dejar elocuentes mensajes muy negativos (ej., al no haber vaciado la cisterna en unos lavabos públicos, al pegar un chicle bajo un asiento, al tirar en la calle envoltorios de chucherías o cáscaras de pipas en un ascensor, al escribir en las paredes).

Reconozcamos que los alumnos en toda la primaria están en una edad crítica para formar o deformar su comportamiento como ciudadanos, y que estas propuestas asignaturas sobre comunicación no verbal representan una oportunidad única para sensibilizarles a la debida *educación cívica*, ya que el incivismo se desarrolla precisamente a partir de esta edad. Aquí conviene hacerles ver que en España la falta tan grande de educación cívica que existe hace que desde niños nos acostumbremos a ella y la practiquemos, creyendo que es normal. Y, aunque no podamos decirles abiertamente que, en buena medida, tal vez estén imitando a sus padres, debemos identificar lugares y circunstancias (además de los mencionados más arriba), por ejemplo: en la carretera, no tirando nunca nada desde el coche y reprendiendo a quien lo haga, ni ponerse a hacer pipí a la vista de los que pasan; en lugares para pícnic, usando las papeleras, sin dejar restos de nada por allí, etc[18].

TAREA. Sería interesante, en el ambiente familiar del aula (y con una buena relación alumno-profesor), que ellos elaboraran una lista de estos malos hábitos, según su propia opinión, y darles otra nuestra para que, anónimamente, indiquen los que ellos practiquen.

Después les haríamos ver hasta qué punto, a través de esas malas costumbres, aun cuando no nos ve nadie, dejamos nuestra firma no verbal de buena o mala educación como ciudadanos (concepto que se revela fácilmente de manera no verbal), y la inferioridad cívica que supone frente a otros muchos países desarrollados.

5. Nuestros entornos comunican y comunicamos con ellos

Tras ese aspecto concreto de nuestro comportamiento con el entorno, en este nivel avanzado de primaria podemos ya hacerles conscientes —aunque haya alguna útil duplicación— de los tres tipos de entorno que podemos distinguir y de cómo comunican no verbalmente y, a la vez, cómo interaccionamos con cada uno de ellos.

El *entorno objetual* —el de *las cosas* que nos rodean en nuestra vida diaria— nos comunica y, a la vez, nosotros comunicamos a través de él, como ya les hemos explicado respecto a su comportamiento en lugares públicos. A este entorno de las cosas materiales pertenecen, por ejemplo: el pupitre de cada escolar en el aula, el mobiliario anatómico (ej., una silla, un sofá, en su casa o en otro lugar y cómo nos sentamos en ellos). Hemos de inculcar en los alumnos que *todo comunica no verbalmente*, para que aprendan a fijarse en las cosas, y que incluso comenten

[18] En 2003 publiqué una serie de siete artículos, titulada «Indisciplina e incivismo. Mirándonos en el espejo nacional y local», para el diario *Punta Europa*, de Algeciras. En esa ciudad, un niño de 12 años, hijo de un buen amigo, a quien quise corregir al ver que estaba en un bar comiendo caracolillos y tirándolos al suelo, me respondió con toda convicción: "Para eso está el suelo". Una de las muchas elocuentes muestras de comunicación no verbal enraizadas en una cultura o subcultura.

lo que les gusta, para que no sean de los que no ven nada porque no miran. Suscitemos en ellos, pues, la habilidad de observar y que nos hablen o escriban, por ejemplo, sobre su primera impresión del entorno objetual de distintos lugares.

TAREA. Que identifiquen, en sus propios hogares, en los de los demás y en cualquier otro lugar, todo lo que hay en ellos que comunique no verbalmente.

El *entorno construido* (íntimamente relacionado con el de los objetos), principalmente el arquitectónico, puede intimidarnos, relajarnos, etc., y predisponernos hacia los demás conscientemente o no; como ocurre en nuestros propios hogares, cuya influencia en nuestra vida diaria no la tienen en cuenta los arquitectos con menos sensibilidad al diseñar espacios, volúmenes e iluminación natural de una vivienda, a lo que luego añadimos colores, mobiliario, etc., todos ellos signos no verbales causa de bienestar o incomodidad.

TAREA. Será muy interesante recibir de los alumnos observaciones y comentarios tanto sobre sus propios hogares como de los que visitan y de otros lugares (tal vez distintas aulas).

También constituyen entorno construido las fuentes y estatuas, arriates y parterres, cabinas telefónicas, bancos, etc., y aquí podemos abordar ya la cuestión del tan generalizado impulso destructivo propio de la niñez y la adolescencia, tratando de frenar la tendencia al *vandalismo* y haciéndoles ver que todo lo que así se destruye nos pertenece a todos como ciudadanos[19], que con ello están diciéndonos no verbalmente cosas muy negativas sobre nosotros mismos, y que sepan que niños españoles como ellos, que se han criado en muchos otros países, no hacen esas cosas, a menos que lleguen a perder sus buenos hábitos al readaptarse a esta cultura.

TAREA. Que escriban una composición identificando las formas de vandalismo que conocen, para comentarlas como comunicación no verbal. Sería ideal tener como informante a algunos alumnos procedentes de otra cultura, que puedan explicar cómo ven ellos esas diferencias culturales.

El *entorno natural* —hoy, que tanto se nos quiere concienciar a los problemas ecológicos— comprende, por supuesto, la naturaleza, que refleja la obra de su Creador: el campo y el mar con sus sonidos (a veces tan humanos, como el murmullo de un arroyo) y silencios, formas y colores, luz y oscuridad, el viento, la lluvia, la nieve, etc. Pueden los alumnos experimentar esa interacción: *positivamente* (disfrutando de cuanto nos ofrece) o *negativamente* (ensuciándola con cosas que tiran y que quedan allí como su firma).

TAREA. Que esos adolescentes nos cuenten de qué maneras *interaccionan* con cada una de esas características para, con nuestra ayuda, poder definir los sentimientos que inspiran en ellos (bienestar, admiración, temor, soledad), lo que les *comunica* no verbalmente y las formas en que han podido experimentar esas interacciones.

Por nuestra parte, podemos leerles alguna descripción de este tipo de interacción para sensibilizarles a la naturaleza: «allí el susurro de las hojas y el tintineo del agua parecían romper la soledad [...] Hasta la lluvia caía

[19] Recuerdo a los niños de los primeros años del antiguo bachillerato, a la salida del instituto, usando como diana las figuras religiosas de una de las portadas de la catedral de Calahorra para apedrearlas.

silenciosamente» (Grey, *RR*, XVI); «La tranquilidad de la casa y el suave zumbido de los insectos veraniegos fuera de la ventana abierta me sosegaron» (Collins, *WW*, 295); «El murmullo del aire en las lejanas copas de los árboles tenía una extraña distinción: era casi articulado» (James, *E*, VII)[20].

6. Nosotros y los animales

Después de haber sensibilizado a los alumnos de primaria a muchos de los modos en que interaccionan con las personas y con los diferentes entornos en que vivimos, no podemos dejar de instruirles sobre lo mucho que hay de comunicación no verbal en su interacción con los animales, a saber: los más familiares, es decir, las mascotas, y nuestro debido trato humanitario; los animales domésticos, como caballos, corderos y cabras, vacas, gallinas; y los animales salvajes. Además de la mencionada tendencia a destruir el entorno, hay personas que de adultos jamás dañarían a un animal, pero lo hicieron de niños: tirando piedras a perros y gatos y matando pájaros y cogiendo sus nidos con los huevos, etc. Que estos niños ya mayores reconozcan que si a ellos mismos les gusta oír el canto de esos pájaros (que no hacen daño a nadie), el acabar con sus vidas por diversión es un acto, no solo de *incivismo* o *gamberrismo* (conceptos sobre el que se les debe hacer reflexionar), sino que destruye la creación, no menos que una industria envenena el río o arroyo donde ya no podemos beber o bañarnos como antes. Pero hablémosles también del extremo opuesto, el de san Francisco de Asís, del siglo XIII, hoy patrono de los animales (y admirado por los ecologistas), que, como cualquier persona con sensibilidad, veía en esos pájaros, y en cada cosa de la naturaleza, la obra maravillosa de su Creador y los llamaba hermanos y hermanas. Y que estos niños comprendan que otra cosa muy diferente es eliminar especies dañinas, como cucarachas, ratas y ciertos insectos.

TAREA. Pero podemos preguntarles: "En cambio, si una avispa o una lagartija se queda atrapada dentro de tu casa, ¿la espachurras o le das la libertad y la ves volar o correr, imaginándote como tantos niños que han sido liberados de donde no podían salir?" Que nos cuenten (o nos lean en clase) experiencias que hayan tenido con animales (como mascotas y diferentes animales domésticos, en una granja, yendo de caza o pesca con sus padres, etc.).

[20] «there rustling of leaves and tinkling water seemed to break the solitude [...] Even the rain fell silently»; «The quiet in the house, and the low murmuring hum of summer insects outside the open window, soothed me»; «The murmur of the air in the far-off tree-tops had a strange distinctness; it was almost articulate».

7. Comunicación no verbal en literatura

Finalmente, habiendo completado en la enseñanza primaria, todas las experiencias que muy legítimamente hemos llamado *no verbales*, hay también en este segundo nivel dos áreas concretas llenas de posibilidades para la observación y estudio de lo no verbal, que se ampliarían en la secundaria: la literatura y la pintura.

De las *obras literarias* que leen, o se les lee, en esta segunda etapa de la primaria, podrán disfrutar mucho más de tres maneras: *a)* fijándose en cómo los escritores nos describen y evocan muchos elementos no verbales, entre ellos los que hemos comentado a lo largo de la asignatura, identificándose con esas experiencias sensoriales; *b)* leyendo esas descripciones en voz alta para que —volviendo a lo que ya se les comentó en la primera fase de primaria— les ayudemos a agudizar su sensibilidad hacia el sonido de las palabras en la oralización de los textos que evocan esas experiencias; y *c)* apreciando el valor y funciones de las ilustraciones artísticas.

TAREA. Los alumnos podrían identificar distintas formas de comunicación no verbal en obras que tal vez estén leyendo en su asignatura de literatura o en otras que ellos hayan leído. Por nuestra parte, seleccionemos citas de obras para comentarlas en clase. Dos ejemplos: «Cuando, entre un olor a naranjas, se oye el hierro alegre y fresco de la noria, Platero rebuzna y retoza alegremente» (Juan Ramón Jiménez, *P*, LVII)[21]; la realidad tripartita del discurso, lenguaje verbal-paralenguaje-kinésica, en:

> «[...] fue tanto [el enojo de don Quijote] que, con voz atropellada y tartamuda lengua, lanzando vivo fuego por los ojos, dijo: - ¡Oh, bellaco, villano, mal mirado, descompuesto, ignorante, infacundo, deslenguado, atrevido, murmurador y maldiciente! [...] ¡Vete, no parezcas delante de mí, so pena de mi ira! Y diciendo esto, enarcó las cejas, hinchó los carrillos, miró a todas partes, y dio con el pie derecho una gran patada en el suelo, señales todas de la ira que encerraba en sus entrañas» (Q, 1, XLVI).

Pero aquí no debe faltar lo que precisamente enlaza la comunicación no verbal en literatura y en el arte, especialmente la pintura: *las ilustraciones artísticas* (Poyatos 2008b: 113-129). En nuestro intento de fomentar, o rescatar, o salvar, la afición a leer libros impresos, y teniendo en cuenta que —tenga o no ilustraciones—, cada uno, según nuestra capacidad intelectual, creamos nuestra propia versión de los personajes y su entorno[22], podemos utilizar, por ejemplo, los *Cuentos de Andersen* (1805-1875), ilustrados con gran encanto por el famoso ilustrador inglés de literatura infantil Arthur Rackham (1867-1939), incluso comparándolos con las que hizo también para Andersen nuestro gran ilustrador catalán Apeles Mestres (1854-1936) con su aún más detallado realismo[23].

TAREA. El profesor llevará a clase (pero también los alumnos pueden contribuir con los suyos) clásico infantiles con ilustraciones realistas, para que ellos demuestren lo más fácilmente que las ilustraciones culturalmente más

[21] Dado el carácter de este libro, se les puede leer ahora y también al volver a tratar de la literatura al nivel de secundaria, para lo cual el texto de una conferencia de clausura para un congreso dedicado a Juan Ramón Jiménez (Poyatos 2008a) proporciona abundantes ejemplos de las diversas formas de comunicación no verbal.

[22] Lo que produce la inevitable pluralidad del personaje literario (Poyatos 2008b: cap. 3).

[23] Con el magnífico y voluminoso libro *Formas y colores. La ilustración infantil en España*, del profesor Jaime García Padrino, pueden darse innumerables ejemplos proyectándolos ampliados en clase.

detallistas (ropa, mobiliario, el entorno) estimulan su imaginación y el identificarse con los personajes y sus circunstancias.

8. Comunicación no verbal en la pintura

En cuanto a las *obras artísticas* (sobre todo en pintura) que a este nivel de enseñanza ven los alumnos —bien en los libros de texto, cuando el profesor se las enseña o cuando los lleva a visitar un museo—, encontrarán una gran riqueza de comunicación no verbal en, por ejemplo, cuadros de historia y, sobre todo, en la llamada pintura de género y costumbrista, que representa con todo realismo escenas de la vida diaria y su entorno, en las que observamos, aunque de manera estática (como hoy en la fotografía periodística) gestos, maneras y posturas, el vestido, los interiores, el entorno objetual, etc.

TAREA. Además de suscitar en los alumnos los comentarios que pudieran tener sobre ciertas pinturas con los que están familiarizados, mostrémosles, por ejemplo, cuadros que puedan serles familiares, pero en los que ahora apreciarán aspectos no verbales en los que antes ni habrían pensado: *Los fusilamientos de La Moncloa*, de Goya; *El testamento de Isabel la Católica*, o *Presentación de don Juan de Austria al emperador Carlos V en Yuste*, de Rosales; *Doña Juana la Loca*, de Pradilla; *La conversión del duque de Gandía*, de Moreno Carbonero; *Los amantes de Teruel*, de Muñoz Degrain; incluso escenas de escolares como ellos, como la del niño que ha supendido en *Otra vez mala nota*, del soviético Fyodor Reshetnikov (usada en el currículo soviético de entonces, por su gran realismo no verbal, para escribir una composición), y las de Norman Rockwell, el gran pintor superrealista de la vida estadounidense del siglo XX.

En definitiva, si distribuimos el material hasta aquí resumido de forma sencilla, como corresponde a los seis años de la enseñanza primaria —ilustrándolo a menudo con ejemplos vivos del mismo profesor y de sus alumnos que susciten sus propios comentarios y su participación por escrito o de palabra— se habrán sensibilizado, indudablemente, a la presencia de la comunicación no verbal en muchos aspectos de su vida diaria y a sus implicaciones positivas y negativas como jóvenes ciudadanos que, en muchos casos, podrán influir en la muy necesaria reeducación de sus propias familias. A la vez que se habrá enriquecido su currículo académico y en relación con otras materias en sus estudios.

II
LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En la enseñanza secundaria, entre los 12 y los 17 años, hay una vertiente en la que los alumnos acceden con más profundidad al estudio de la lengua, la literatura, la historia, el arte y la sociedad y la cultura en general, campos en los que la presencia de la comunicación no verbal es aún más obvia y frecuente. Por tanto, la asignatura de Comunicación No Verbal a este nivel consistiría en un programa que se resume en el esquema de la Fig. 2, "Didáctica de la comunicación no verbal en la enseñanza secundaria".

1. Adquisición de las competencias verbales y no verbales en el desarrollo del discurso como actividad tripartita

Lo que a los alumnos de primaria se les indicó ya acerca de la naturaleza triple de nuestro hablar, debe presentarse aquí algo más detalladamente, empezando por comentar el desarrollo de las competencias verbales y no verbales y el hecho de que sus compañeros extranjeros, aunque con mayor capacidad de adaptación que sus padres, también traen consigo el bagaje de sus propias competencias lingüístico-culturales.

1. En secundaria se les hará ver que, como hablantes, estuvieron desde muy niños aprendiendo progresivamente la *fonética* de su idioma, en la que cometían errores de articulación que iban superando por corrección familiar e imitación, aprendiendo y corrigiendo los *cambios morfólogicos* (ej., 'me sabó' por 'me supo'), adquiriendo la necesaria sensibilidad para la *organización sintáctica* de su discurso, a la vez que simultáneamente iba creciendo su v*ocabulario*. Todo eso es lo *verbal* de su lengua.

2. Pero hagámosles conscientes a la vez de la paulatina adquisición de su *paralenguaje*: diferentes modificaciones básicas de la voz muy significativas (ej., entonación monótona para denotar desinterés o describir una clase aburridísima), tipos de voz voluntarios que de muy niños no sabían utilizar funcionalmente (ej., voz hueca haciéndose los importantes o autoritarios, muy nasal para fingir ñoñería, susurrando para denotar sigilo), formas de risa que tampoco usaban de niños (ej., con ironía, concepto que antes desconocían), un creciente número de espiraciones nasales (ej., de impaciencia), chasquidos linguales (ej., un 'Tz, pobre chico' de conmiseración), etc.

3. Y al lenguaje verbal y al paralenguaje han ido añadiendo, como parte del desarrollo de su discurso, o independientemente, no solo la *kinésica* debida a ciertos hábitos motores innatos universales, sino cuanto iban aprendiendo aisladamente o en combinación con los sonidos; además de sus cualidades parakinésicas (que vamos a ver aquí). Pero, claro, todavía sin las sutilezas del *repertorio kinésico* que poseen ahora —que sigue aumentando hasta que sea totalmente de adultos en sus gestos, maneras y posturas—, pero sin dominar aún todas sus posibilidades funcionales al observar a los demás, porque, incluso ahora, siguen desarrollando su triple capacidad de *emisión*, *recepción* y *comprensión*.

4. Junto a este triple complejo de su discurso, el alumno de secundaria va desarrollando la dimensión espacial de sus interacciones, asociando diversas actitudes y situaciones *proxémicas* al valorar cada vez más correctamente las distancias interpersonales, las muchas funciones del contacto físico interpersonal e incluso las diferencias transculturales, que ahora pueden observar en compañeros de otros países y tal vez viajando al extranjero.

5. También han ido madurando respecto al concepto y significado sociales de los otros sistemas de signos corporales, por ejemplo: *reacciones químicas*, como las lágrimas (a su edad ya más controladas según las circunstancias); *reacciones dérmicas*, especialmente el sonrojo, las situaciones que lo suscitan ahora (en comparación con cuando eran niños) y las conductas verbales y no verbales que lo acompañan.

Así pues, a estos alumnos podemos leerles otra interesante descripción del gran san Agustín en sus *Confesiones*, cuando, ya hombre —tras la incesante oración de su madre, santa Mónica, para que dejase su mala vida—, exteriorizaba su búsqueda de la verdad al llegar a casa de su amigo Alipio, «alterado tanto mi rostro como mi mente», (*C* 8.19) y haciendo «un montón de gestos corporales" (*C*, 8.19,20):

> «Mi lenguaje [i.e., palabras-paralenguaje-kinésica] en este momento no era el acostumbrado. La frente, las mejillas, los ojos, el color, la modulación de la voz reflejaban el estado de mi ánimo con mayor claridad que las palabras que lograba articular» (*C*, 8.18-19).

Finalmente, también han venido desarrollando estos alumnos la valoración y uso del tiempo en las relaciones sociales, es decir, su *cronémica* (sentido de la puntualidad, etc.), que veremos más tarde.

TAREA. Seguro que casi todos los alumnos podrán describirnos en clase lo que ahora están reconociendo como el desarrollo de sus repertorios verbales y no verbales, a la vez que nosotros les damos más ejemplos, incluso citando obras literarias.

ENSEÑANZA SECUNDARIA 1º a 4º (12 a 17 años)

- Adquisición de las competencias interactivas verbales y no verbales
- Nuestros sentidos y la sinestesia
  - Audición, visión, olfacción, gusto, tacto, cinestesia
  - La percepción psicosensorial sinestésica
- Paralenguaje
  - Cualidades básicas de la voz: timbre, tono, volumen, entonación, etc.
  - Calificadores o tipos de voz: susurrantes, trémula, hueca, etc.
  - Diferenciadores de estados fisiológicos y emocionales
    - Reír, llorar, gritar, suspirar, estornudar, hipar, eructar, bostezar
  - Alternantes o cuasipalabras
    - Gruñido, gemido, soplo, sorbo, 'Mm', 'Sss', 'Glu', '¡Aj!', representación en cómics
- Kinésica y rasgos faciales
  - Gestos: de dedos, manos, ojos, boca, hombros, etc.
  - Maneras: modo de moverse y modales sociales
  - Posturas: de manos, brazos, piernas, cuerpo, ojos
  - Cualidades parakinésicas: intensidad, presión, campo, velocidad
  - Rasgos faciales
    - Permanentes: ojos, nariz, labios, dientes, mejillas, etc.
    - Cambiantes: por edad, trabajo, deporte, sufrimiento, etc.
    - Dinámicos: activando los permanentes
    - Artificiales: labios pintados, cintas, gafas, cosmética, piercings, etc.
  - La kinésica transculturalmente (informantes)
- Comportamiento no verbal en interacción reducida
  - Barrera lingüístico-cultural, ceguera, sordera, carencia de miembros, parálisis, oscuridad, distancia, ruido
- Proxémica y cronémica transculturalmente
- El silencio y sus funciones
  - Significar por sí mismo, realzar actividades precedentes, realzados por ciertos sonidos
- Entorno y comunicación no verbal como ciudadanos en lugares públicos
  - Calle, ascensor, cafetería
  - Como conductores: calle, carretera
- Los libros y la comunicación no verbal en literatura
  - Interacción sensorial-intelectual con los libros
  - El 'acto de lectura' y sus circunstancias
  - Elementos no verbales en literatura
- Comunicación no verbal en pintura
  - Figurativa (representación y evocación)
  - No figurativa (evocación)
- Comunicación no verbal en fotografía
  - El álbum familiar, la fotografía artística,
  - Manipulación publicitaria y periodística

Fig. 2. Didáctica de la Comunicación No Verbal en la enseñanza secundaria

2. Nuestros sentidos y la sinestesia: la realidad de nuestra percepción sensorial

En la Fig. 1, sobre la primaria, se han indicado algunos signos no verbales de percepción *táctil* (ej., un cutis áspero o suave), *visual* (ej., lágrimas, sonrojo, bronceado, sudor), *olfativa* (ej., ese sudor, el mal aliento, lociones y perfumes). Cada uno de ellos puede operar en nuestras interacciones combinado con el discurso o por sí solo, incluso transmitiéndonos los mensajes más eficazmente que las mismas palabras. A nivel de la enseñanza secundaria conviene volver al tema de la percepción sensorial para mencionar dos cosas muy importantes.

1. Primero, el sentido, tan ignorado, llamado *cinestesia* (relacionado con el tacto), que opera a través de músculos, tendones, nervios y articulaciones y nos comunica la posición de nuestro cuerpo y sus miembros en el espacio y con relación a cuanto tocamos alrededor. Por ejemplo, en un abrazo sentimos no solo características del otro cuerpo (tamaño, consistencia, la posición y presión de sus brazos y manos y una tensión muscular que nos transmite un afecto verdadero o fingido), sino cómo estamos abrazando nosotros, según quién sea la persona y lo que queramos nosotros transmitirle en nuestro propio abrazo; subiendo o bajando por una escalera somos perfectamente conscientes de lo que debemos hacer con las piernas, pero a veces observamos el cuidado con que lo hace un anciano debilitado, a quien ya le falla ese sentido; también nos sirve para mantener el equilibrio en un autobús urbano; y, aunque cerremos los ojos o estemos a oscuras, sabemos exactamente cuál es la posición de nuestros brazos si avanzamos a tientas.

TAREA. Que los alumnos describan sus experiencias de percepción cinestésica, no solo en diversos tipos de contacto físico con otras personas, sino en su interacción con el entorno.

2. El muy importante fenómeno psicosensorial de la *sinestesia* es otra realidad de la que los alumnos de secundaria necesitan ser conscientes para comprender mejor cómo perciben a sus semejantes y cuanto les rodea: se trata de la sensación fisiológica en una parte del cuerpo que no es la estimulada; o dicho de otro modo, el proceso psicológico en virtud del cual un tipo de estímulo sensorial produce una sensación subjetiva secundaria que pertenece a otro sentido. Imaginamos el olor a café simplemente viendo u oyendo una cafetera, pues oímos, tocamos, olemos y gustamos *con los ojos*; y podemos imaginar (tal vez equivocadamente, pero no por eso con menos consecuencias interactivas) la consistencia de otro cuerpo por el sonido de sus pasos o por la percepción cinestésica de sus movimientos si compartimos con esa persona un sofá mientras nos habla; la *suavidad* de voz y gestos de la modelo que anuncia en la televisión un tejido de esa característica nos deja sentirlo con el oído y la vista, no al tacto; o, a la inversa, los rasgos faciales, el vestido, maneras y posturas de la persona a quien aún no oímos hablar nos sugieren (tal vez erróneamente) un tipo de voz concreto. Por eso la sinestesia funciona muy eficazmente en las interacciones cotidianas con la gente y el entorno y, por ejemplo, a través de las técnicas persuasivas de la publicidad (Poyatos 1994a: cap. 2; más extensamente en 2002a: cap. 2; 2009: 200-202).

TAREA. Que los alumnos comenten en una redacción sus experiencias sinestésicas que reconocen como típicas de todo un día, de la mañana a la noche.

3. Las categorías paralingüísticas

Volvemos al *paralenguaje*, pero ahora dando nombres a sus cuatro categorías y diferenciándolas, aunque sin entrar en detalles fonéticos.

A. *Cualidades básicas de la voz*. Cada uno tenemos una voz distinta, lo que hace incluso que la de un profesor o un compañero o compañera de clase nos guste más o menos. Efectivamente, si los alumnos oyen que dos profesores que conocen están conversando fuera del aula, ellos los diferencian perfectamente, aunque no entiendan lo que se están diciendo, por el *timbre* de su voz, la primera característica en el hablar que nos hace a cada uno diferente (ej., 'como de hombre ya mayor'). Además, *subimos el tono* (registro) para advertir a alguien: "¡Cuidado, que te caes!"; si estamos alegres: "¡Me han dado sobresaliente!"; si alguien nos sorprende: "¡Anda, Pepe!"; y con un registro alto suele hablarse a los niños pequeños: "¡Qué bonita es ella!"; pero *bajamos el tono* si estamos tristes, desanimados o cansados: "Me han suspendido", "Estoy rendido". Por eso, para no aburrir, un profesor debe usar una *entonación* moderadamente melodiosa, no monótona (sin apenas cambiar de *tono*). *Alargamos las vocales* (y hasta podemos imitarlo por escrito repitiéndolas), por ejemplo: dudando ("Puees...no lo sé"), llamando de lejos ("¡Pee-pii-too!"), admirados ("Oooh!") sintiéndonos a gusto ("¡Aaaah, qué bien se está aquí!"); *o las acortamos*, por ejemplo, hablando con enfado ("¡Ni hablar!') o secamente ("No"). Pero tal vez la que más debemos resaltar es la de la *intensidad* (volumen) para comentar (más concretamente en el nivel secundario) la mala costumbre de hablar muy alto o a gritos. «[don Quijote] llamó al ventero, y, con voz muy reposada y grave, le dijo:[...] el ventero le respondió con el mismo sosiego» (Cervantes, *Q*, 1, XVII).

B. *Calificadores o tipos de voz*. Además de esos rasgos permanentes de cada uno, podemos también cambiar la voz de muchísimas maneras, según la intención con que queramos decir algo, por ejemplo: *susurramos* para decirnos algo en clase sin que nos oiga el profe o hablando al oído de alguien; *murmuramos* cuando leemos o cantamos muy bajito para nosotros mismos; algunas de las mujeres que venden en los mercadillos nos llaman con voz *chillona*, y los que gritan siempre o fuman o beben mucho pueden tener una voz *áspera* o ronca, como la de los cuervos; la voz nos sale *trémula*, temblorosa, si hablamos muy emocionados o con miedo de decir en casa que nos han suspendido, y hasta *balbuciente* o *entrecortada* cuando, por ejemplo, estamos hablando y sollozando a la vez; algunos personajes de películas de miedo hablan con voz *hueca* o *cavernosa*; muchos niños mimados les piden a sus padres con voz *lloriqueante* que les compren algo. Por supuesto, no debemos hablar con la boca llena, porque es de mala educación y, hablando así, *mascullamos* las palabras porque no podemos articularlas bien. «[ya bebido] La voz le salía ya quebrada de la garganta, a golpes espesos» (Caballero Bonald, *DDS*, 1, IV).

TAREA. Para repasar las cualidades básicas de la voz y esos calificadores que determinan distintos tipos de voz, los alumnos pueden darnos ejemplos del propio uso que de ellos hacen e incluso comentar otros tipos de voz que no vimos en clase, pero a los que ahora podemos ponerles un nombre.

C. *Diferenciadores* de estados fisiológicos o emocionales. A veces hablamos riéndonos, o reímos sin hablar a la vez, y la *risa* puede sonar muy diferente según por qué riamos: porque nos hacen cosquillas, porque la profesora pone una cara muy chistosa, porque estamos nerviosos, porque nos han aprobado cuando no lo esperábamos, cuando un pistolero de una película del Oeste desafía a otro, porque sentimos alivio después de mucha tensión. Lo

mismo pasa con el *llanto*, es decir, que sonamos muy diferente según por qué lloremos o si hablamos llorando a la vez: al recordar a alguien muy querido que ha muerto, porque nos arrepentimos de haber hecho algo malo, o de rabia porque nos han pegado (aunque no nos duela). Y la *tos*, el *hipo*, el *estornudo*, el *bostezo* o el *eructo* (considerado incluso obligado en culturas árabes como elogio de la comida). «Ten cuenta, Sancho, de no mascar a dos carrillos, ni de erutar delante de nadie» (Cervantes, *Q*, 2, XLIII).

D. *Alternantes* o cuasipalabras. Lo mismo que aprendemos nuevas palabras de nuestra lengua, también desde pequeños nos vamos formando una especie de vocabulario con muchos *sonidos independientes de las palabras*, realmente como palabras (algunos presentes cada vez más en el diccionario): '¡Zas!', '¡Pum!', 'Puf', '¡Guau-guau!', 'Miau', '¡Aj!'. El problema es que, así como algunos podemos escribirlos —y debemos intentar hacerlo, siempre que el que lo lea lo entienda—, la mayoría no (como ya vimos en la primaria), aunque los usamos con tanta frecuencia: un *soplo* para apagar una vela, un *gruñido*, una *tos*, un *carraspeo* para indicar que viene el profesor, un *suspiro*, un *estornudo*, un leve *chasquido de lengua* porque algo nos da pena, imitando el *gorgoteo* del agua o el *crujir* de algo, el sonido de *la bofetada*, el de *sorber* la sopa o el de *llamar a la puerta* con los nudillos. Pero sí encontramos gran número de estos sonidos en cómics y tebeos, a pesar de que muchos de sus originales son en inglés y; si no sabemos inglés, podemos pronunciarlos mal, aparte de que bastantes de ellos son verdaderas palabras inglesas que imitan sonidos (onomatopeyas) para los que no tenemos grafía en español: '*SLAM* ' (portazo), '*KNOCK-KNOCK!*' (llamando a la puerta), '*Squeak*', chirrido; '*Flop*', por ejemplo, para dejarse uno caer en un asiento o en la cama; '*Twang*', el sonido de algo vibrante; '*Swish-swish*', el de algo cortando el aire, como dos espadas batiéndose. «Sirvió Manuel la sopa, la tomaron todos los huéspedes, sorbiéndola con un desagradable resoplido» (Baroja, *B*, 1, III).

TAREA. Aquí los alumnos tendrán oportunidad de desarrollar diversas actividades, por ejemplo: escribir un pequeño trabajo aludiendo a los alternantes que ellos mismos reconocen ahora como elementos que enriquecen su repertorio expresivo y a los que encuentran en cómics, en la publicidad, etc. Y, para agudizar su sensibilidad al entorno, podemos pedirles que nos cuenten —o lo desarrollen como trabajo— sus propias experiencias cuando ciertos sonidos no humanos, por sus características, les suenan como voces cuando los *oyen*, y hasta los *escuchan* (¡que no es lo mismo!): el rechinar de una puerta, el murmullo de un arroyo, el ulular del viento, el quejido de algunos materiales resquebrajándose, los sonidos que recuerdan desde su niñez (una puerta, el crujido de una tarima, un tren lejano), los que ahora les gustan y por qué: todo comunicación no verbal.

4. Kinésica, cualidades parakinésicas y rasgos faciales

Hasta aquí les hemos hecho conscientes de los distintas actividades sonoras de su hablar. Pero, volviendo al niño Agustín —«con el rostro, con la mirada y con diversos movimientos de los otros miembros»—, ellos mismos deben darse cuenta de que, como recordaba él, también cuando hablan se entienden con las manos, con los ojos, guiñándole un ojo a alguien, mirándose una chica y un chico que no se conocen, saludando de lejos, unas veces hablando a la vez y otras sin decir palabra, pero *entendiéndose*. Efectivamente, y todo eso constituye lo que es en realidad la tercera parte de su discurso, que la literatura divulgadora y menos científica suele llamar "lenguaje del

cuerpo" y nosotros conocemos como *kinésica*: gestos, maneras y posturas, cuya presencia es constante desde el momento que despertamos cada día y comenzamos a relacionarnos con los demás.

En primer lugar, ampliando lo dicho al nivel de primaria sobre gestos, maneras y posturas, repasamos sus formas y funciones (especialmente de los gestos), pero hablando ya de dos cosas más: de las cualidades parakinésicas y de los rasgos faciales.

Debemos saber apreciar las *cualidades parakinésicas* (lo mismo que hablábamos del paralenguaje con relación al lenguaje verbal), ya que pueden hasta cambiar el significado de un mismo gesto (ej., un '¡No'! lentísimo o rápido) o de una manera (dando la mano con efusiva presión). Estas cualidades que califican nuestras conductas kinésicas —de las cuales el profesor puede a veces incluso proporcionarles ejemplos tomados de nuestra literatura— son:

- *intensidad* (tensión muscular): «Don Andrés saco una pitillera de oro. Tomó delicadamente un cigarrillo» (Caballero Bonald, *DDS*, 2, I);

- *presión*: «Ana, al darle la mano [a Mesía] tuvo miedo de que él se atreviera a apretarla un poco [últimos del XIX]» (Alas, *R*, XVI);

- *campo* (el espacio abarcado): «[Andrés, reconociéndole] arremetió a don Quijote y, abrazándole por las piernas, comenzó a llorar» (Cervantes, *Q*, 1, XXXI);

- *velocidad*: «El muchacho del mono azul mahón [...] se volvió de espaldas, girando con una pausada impertinencia» (Caballero Bonald, *DDS*, I, IV);

- *duración*: «[bebiendo de las botas] meneando las cabezas a un lado y a otro [...] se estuvieron un buen rato» (Cervantes, *Q*, 2, LIV).

TAREA. Que en la clase los alumnos se observen mutuamente estos calificadores, y los que crean que caracterizan a algunos de sus profesores, y se acostumbren a valorar su significado.

En cuanto a los *rasgos faciales*, deben reconocer la cara como vehículo primordial de nuestras interacciones y que hablamos a través de nuestra fisonomía facial, diferente en cada persona (y con variaciones culturales, ontogénicas, temperamentales e interactivas). Es importante que consideren la importancia de sus propios rasgos faciales y de los de los demás, así como sus funciones en sus interacciones personales diarias, tanto en primeros encuentros —puesto que las primeras impresiones cuentan tanto— como cuando mandamos nuestro retrato a alguien, por ejemplo, como parte de un currículo para solicitar una beca o un puesto de trabajo. En nuestra *cara hablante* hay cuatro tipos de rasgos:

- *permanentes* (dimensiones craneales y características de los ojos, nariz, labios, pómulos, mejillas, barbilla, dientes, etc.), como ilustra nuestro famoso Arcipreste de Hita, Juan Ruiz (s. XIV):

> «Busca muger de talla, de cabeça pequeña [...] las çejas apartadas, luengas, altas, en peña [...] Ojos grandes, somneros [...] de luengas pestañas [...] las orejas pequeñas, delgadas [...] el cuello alto [...] La nariz afilada, los

dientes menudillos,/ eguales, e bien blancos, un poco apartadillos;/ las enzivas bermejas [...] los labros de la boca bermejos, angostillos./ La su boca pequeña» (Ruiz, *LBA*, 431a,b, 432-435a,b);

- *cambiantes*, debido a la edad, el sufrimiento, tipo de trabajo, etc.: «[...] un cambio tal [...] Los ojos los tenía apagados; el pelo se le había puesto totalmente gris; su rostro estaba ajado; su figura había menguado [...] no quedaba nada de lo que había sido ella»[24] (Collins, *M*, Second Narrative, VIII);

- *dinámicos*, es decir, cuando esos rasgos permanentes y estáticos se activan al hablar, de tal modo que unos rasgos que consideramos atractivos, no lo son tanto al hablar, mientras que los que nos parecían incluso feos (o severos en un profesor, lo que deberá procurar suavizar) pueden cobrar un encanto especial al fundirse con la voz y los gestos manuales, lo cual hasta influye en nuestras interacciones: «Y hablando [Jacinta], sus atractivos eran mayores que cuando estaba callada, a causa de la movilidad de su rostro y de la expresión variadísima que sabía poner en él» (Galdós, *FJ*, 1, IV, II);

- *artificiales* (labios pintados, cintas del pelo, gafas, pendientes, etc.), que desde luego influyen en los otros rasgos y tienen importantes consecuencias interactivas, como lo vuelve a ilustrar el arcipreste Juan Ruiz: «Ojos grandes, somneros, pintados, reluzientes» (Ruiz, *LBA*, 433a, s. XIV); o en este otro ejemplo: «[Driffield] llevaba dentadura postiza, que hacía parecer su sonrisa forzada y rígida» (Maugham, *CA*, IV)[25].

Incluso podemos mencionar como rasgos artificiales esos *piercings*, que, como los *tatuajes*, no todos se sienten llamados a ostentar, y que, indudablemente, pueden influir en los encuentros, ya que se convierten en verdaderos rasgos personales percibidos junto con el lenguaje y pueden suscitar los más diversos juicios personales, a menudo negativos[26].

TAREA. Los alumnos pueden hacer entre ellos, o con personas de la calle o conocidos, un breve cuestionario por escrito o de palabra para reunir diferentes opiniones y comentarios sobre esos rasgos artificiales.

5. La kinésica transculturalmente y los problemas interculturales

A la edad de los alumnos de secundaria es crucial reconocer la diversidad cultural en el ámbito tan importante de la kinésica, lo cual contribuirá a evitar el posible etnocentrismo de algunos (o, mucho peor moralmente, el racismo o la xenofobia) y a crear lazos más estrechos con miembros de otras culturas, tal vez compañeros de

[24] «[...] such a change [...] His eyes were dim; his hair had turned completely grey; his face was wizen; his figure had shrunk [...] nothing left of his former self».

[25] «he [Driffield] wore his false teeth and they made his smile seem forced and stiff».

[26] En los primeros años 80, una alumna mía bastante atractiva fue repetidamente a lugares públicos de nuestra ciudad canadiense de Fredericton, unas veces con ropa, peinado y accesorios de punk, otras con una imagen totalmente normal: el primer estilo suscitaba miradas, comentarios y hasta algún muchacho se atrevió a tocarla bromeando.

estudios —aparte de que hoy día los españoles viajan por todo el mundo—, puesto que el sensibilizarse a los comportamientos no verbales ayuda siempre a valorar los estilos de otros grupos étnicos y culturales y a comportarnos mejor con en ellos como emisores y como receptores.

La enseñanza secundaria ofrece una gran oportunidad para mostrarles esa diversidad a lo vivo, para lo cual nada mejor que proporcionarles —como ya he propuesto en otros contextos— un grupo de informantes nacidos en diferentes culturas (algunos de los cuales pueden encontrarse entre ellos) para que, al menos una vez, hagan una demostración delante de ellos. Tal como yo lo he practicado durante veinte años a nivel universitario en dos de mis tres cursos de comunicación no verbal, en los departamentos de Antropología y Sociología, los alumnos reciben cada uno una hoja (con espacio para hacer anotaciones) con una lista de unos veinte conceptos. Esta actividad, siempre bien recibida, les ilustra kinésicamente cómo algunos gestos (sobre todo), maneras y posturas son iguales entre ellos, o difieren en algo, o tienen un significado ofensivo en algunas culturas, o son totalmente distintos en forma y significado, o inexistentes en alguna de ellas, por ejemplo: En Ghana ni existe la palabra *besar*, hasta el punto de decirnos un informante (en los primeros años 90): "Tal vez lo hagan los de la clase alta en privado"; no hay un gesto para 'suicidio' en Malasia porque "Es ilegal suicidarse"; ni lo hay en inglés para *atestado*, como lo tenemos en español: 'Así de gente'. He aquí dos listas susceptibles de modificaciones:

A. Sí/No. 2. Hambre/Comer. 3. Sed/Beber. 4. Muy rico, delicioso. 5. Loco. 6. 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. 7. Estatura de persona/animal. 8. Perdóname. 9. Ven aquí. 10. Vete. 11. ¡Hola! 12. Saludo a distancia (¡Adiós!). 13. ¡Silencio! 14. Saludo afectuoso. 15. Gesto de autoestop. 16. Dinero. 17. Frustración. 18. Mal olor. 19. Gesto reprobatorio. 20. Gesto típico de su cultura.

B. Yo/A mí. 2. ¡Qué calor! 3. Tengo frío. 4. Tengo hambre. 5. Está atestado. 6. Calla/¡Silencio! 7. ¿Qué hora es? 8. Repugnancia. 9. ¡Se acabó! 10. Burla. 11. Se ha suicidado. 12. Señalando a alguien o algo. 13. ¡Tengo una idea! 14. Cigarrillo/fumar. 15. Hace muchísimo tiempo. 16. Dando/recibiendo una cosa. 17. Mujer atractiva. 18. Llamando a un gato/perro. 19. Rechazando. 20. Un gesto típico de su cultura.

TAREA. Sería muy educativo una presentación con informantes de diversas culturas como la sugerida. Si los hay en la clase será una ventaja siempre que haya que referirse a posibles diferencias culturales en kinésica y otras formas de comunicación no verbal.

6. Comportamiento no verbal en interacción reducida

Un tema con muy delicadas implicaciones en nuestras relaciones interpersonales es el que he estudiado como *interacción reducida*, al que es necesario sensibilizar de manera especial a niños y adolescentes, que están aún desarrollando sus competencias sociales interactivas verbales y no verbales frente a sus cointeractores (Poyatos 1994a: 152-154; más detalladamente en Poyatos 1983: 85-89); aunque también hay adultos que carecen de esa fluidez interactiva para relacionarse con cualquiera que sufra alguna limitación comunicativa. Identifiquemos muy sucintamente sus más importantes manifestaciones.

Primero, la posible *ceguera* de nuestro interlocutor, ante quien debemos ser muy conscientes de que percibe las palabras y el paralenguaje de nuestro discurso, pero no su parte visual y otros elementos asociados a él (nuestros rasgos faciales, nuestra mirada, nuestras reacciones gestuales, nuestras palabras sonreídas, nuestras lágrimas y reacciones emocionales más sutiles, etc., aunque sí nuestro perfume, que asociará a la voz), pero sí el contacto físico, con el que también podemos complementar nuestras palabras[27].

La *sordera* bloquea todo el discurso de la persona que nos habla, excepto su kinésica (aunque sí gestos audibles, como chascar los dedos o dar una palmada en la mesa), con el riesgo de nuestra interpretación incorrecta de sus mensajes verbales-no verbales.

Carencia del uso de uno o más miembros superiores, no siempre paliada por una prótesis, causada, por ejemplo, por malformación genética, amputación, esclerosis múltiple o tetraplejia. A la persona así limitada y a nosotros nos afecta en nuestra percepción y emisión de signos, por ejemplo, en cuanto al contenido emocional que sabemos poner en la intensidad y duración de un abrazo, o el afecto o alegría que podemos transmitir al darnos la mano. Hagamos conscientes a los alumnos de cómo podemos compensar esa carencia en otra persona, o en nosotros mismos, con las palabras, con su paralenguaje, incluso solo con la mirada, procurando desarrollar en ellos una sensibilidad especial hacia aquellos menos favorecidos física o mentalmente y no plenamente equipados para comunicar.

La *barrera lingüístico-cultural* la encontramos hoy día cada vez más frecuentemente, bien como extranjeros en un país cuyo idioma apenas conocemos, o frente a extranjeros en el nuestro, con las típicas incorrecciones verbales, paralingüísticas, kinésicas y proxémicas.

Distancia o ruido excesivos, que nos obligan a aumentar la kinésica manual y a elevar la voz, respectivamente —aunque a menudo pronunciando las palabras en voz baja a la vez que tratamos de comunicarnos por gestos, es decir, sin dejar de utilizar los tres canales del discurso, lenguaje verbal-paralenguaje-kinésica—, son dos circunstancias que debemos mencionar en la asignatura porque sirven como piedra de toque para verificar la buena o mala educación de las personas. Efectivamente, delatan la segunda aquellos que se llaman, se saludan y hasta conversan a gritos, o en voz más alta de lo normal, si se ven de lejos en la calle u otros lugares públicos, cosa corriente en una cultura como la nuestra, pero no en muchas otras, de lo cual debemos ser muy conscientes.

También hay *circunstancias sociales* —en una iglesia, en un tanatorio, en un restaurante y en cualquier lugar público— en las que debemos controlar el volumen de la voz. De estas dos últimas circunstancias necesitan nuestros alumnos ser muy conscientes y reconocer hasta qué punto se incurre en el incivismo en España, así como de algunas diferencias transculturales, a fin de educarlos como ciudadanos del mundo[28].

---

[27] Cuando, como final de un muy interesante trabajo de campo sobre la ceguera, mi alumna Lori Leach, de Psicología y Sociología, preguntó a una de las personas ciegas que había entrevistado si tenía algo que decirnos a los videntes, contestó rápidamente: "Sí, que no se olviden de que no les vemos".

[28] En un restaurante finlandés nos trajeron a un colega universitario y a mí algo para picar con una primera cerveza, pero no con la segunda. Aunque yo controlaba conscientemente mi voz, a la camarera finlandesa le pareció (al parecer, simplemente por mi vehemencia) que yo ya había bebido suficiente y, como no quería animarme, solo volvió a traer algo cuando dijimos que íbamos a cenar.

Pero hay también otras situaciones de interacción reducida que apenas consideramos como tales, para las que necesitamos una especial sensibilidad o fluidez interactiva, por ejemplo: las *personas mayores* que precisamente han perdido esa fluidez y a cuyo ritmo interactivo debemos adaptarnos; los *enfermos hospitalizados* en períodos cuando su capacidad de atención está muy disminuida; personas en *situaciones de gran estrés*, a quienes debemos saber inspirar calma al hablarles (palabras-paralenguaje-kinésica).

TAREA. Para este tema es muy informativo una composición en la que describan las experiencias que hayan tenido enfrentados con estas u otras formas de redacción reducida.

7. La proxémica y la cronémica transculturalmente

Otros dos aspectos propios de toda cultura, que entran de lleno en los estudios de Comunicación No Verbal, son las dos dimensiones en que operamos a diario: espacio y tiempo, los cuales han dado lugar a dos campos de estudio: la proxémica y la cronémica.

La *proxémica* es nuestra conceptualización, estructuración y utilización de los espacios que mantenemos, o nos separan, de los demás y de los que nos rodean en nuestro entorno. Aquí solo nos interesan, entre sus diversas ramificaciones, las distancias que observamos en nuestra interacción con los demás, incluyendo también el contacto físico. Los alumnos necesitan pensar solo en tres distancias primordiales: la *distancia pública*, a través de la cual se tiende a hablar en voz más alta, incluso a gritar, y también a gesticular más, en la calle, en un estadio, etc.; la *distancia social*, que mantenemos moviéndonos en una feria, en aeropuertos, estaciones y salas de espera, o dentro de una gran tienda o supermercado (donde el español en Inglaterra o Norteamérica, deberá excusarse con un '*Excuse me!*' o '*Sorry!*' si llega a rozar apenas a otra persona o acercarse a ella 'íntimamente'); la *distancia personal* es la que ya puede mostrar marcadas diferencias transculturales, puesto que lo que el anglosajón medio considera 'personal', puesto que nos podemos tocar alargando el brazo, es solo 'social' para nosotros los de países alrededor del Mediterráneo o los iberoamericanos; y lo que ellos consideran *distancia íntima*, es decir, llegando al contacto físico por estar más cerca que a distancia personal, para nosotros puede ser simplemente personal, sin considerarla precisamente íntima[29]. Por eso resultaría muy instructivo comentar estas diferentes actitudes proxémicas con los mismos informantes que invitamos para ilustrar la kinésica transculturalmente. Como se ve, la proxémica está directamente relacionada con el uso lingüístico, incluso con las diferencias entre hablas regionales. Por eso en Andalucía occidental vemos cómo muchos hombres, al saludarse afectuosamente, se den o no la mano antes, se tocan o palmean mutuamente en el costado.

TAREA. Que los alumnos nos cuenten a qué distancia les gusta ponerse (si depende de ellos) de conocidos o desconocidos en lugares como un cine, una iglesia, un playa, una piscina, un banco público, el mostrador de una cafetería, un autobús o tren, etc.

[29] Un compañero de cuarto estadounidense que tuve de estudiante en Madrid se sintió muy ofendido cuando, subiendo a un tranvía, otro le puso la mano en la espalda, como hacíamos todos para conseguir entrar.

En cuanto a la *cronémica* (término que tuve que acuñar como *chronemics* en los últimos años 60)[30], se trata de cómo conceptualizamos y utilizamos el tiempo como elemento biopsicológico y cultural que caracteriza nuestros comportamientos y actitudes, y que afecta no solo a la lengua (ej., alargamiento o acortamiento silábico, ritmo rápido o lento) y a la kinésica (i.e., duración de un gesto o postura), sino a las relaciones sociales (ej., lo que deben durar nuestras visitas, el concepto de 'puntualidad', 'urgencia', 'mañana', 'dentro de un rato', 'enseguida', 'luego', etc.). Pero aquí no solo debemos hacer a los alumnos conscientes de problemas interculturales, sino que es necesario ayudarles a desarrollar sus propias normas cronémicas para desenvolverse óptimamente como ciudadanos en su propia cultura y en otras en cuanto a los conceptos mencionados.

Como vemos, necesitamos conocer las características proxémicas y cronémicas de ciertas culturas, sin dar nunca por sentado que serán las mismas que en la nuestra. Así aprenderemos, con creciente sensibilidad, que necesitamos poseer un grado adecuado de *fluidez intercultural*, sin olvidar que, respecto a la proxémica, si nuestra conducta es dictada por el corazón, podemos muy bien romper esas barreras positivamente; sobre lo cual nuestros alumnos también podrán aprender comparativamente de los informantes invitados.

TAREA. Para observar el desarrollo de nuestro comportamiento cronémico sería interesante que los alumnos y alumnas de secundaria nos definieran sus propios hábitos, por ejemplo, en cuanto a la puntualidad cuando quedan con alguien y según quién, y cómo entienden los conceptos mencionados.

8. El silencio y sus funciones

Siempre se han estudiado ciertos silencios del discurso —las llamadas junturas internas (dentro de una palabra), externas (entre palabras) y terminales (al final de una oración)—, algunos actitudinales debidos a características de personalidad, cultura y contexto situacional. Pero no tanto el silencio como elemento interactivo y el hecho de que cuando el discurso es interrumpido por una *pausa verbal*, al menos una de las otras dos actividades concurrentes, paralenguaje o kinésica, puedan aún llenar esa aparente laguna (nunca tal laguna semióticamente, puesto que siempre hay signos presentes y hasta su ausencia comunicaría). Aun las consideradas como 'pausas vacías' pueden contener paralenguaje (ej., una desdeñosa espiración narial, un clic lingual aspirado cuando se desea tomar la palabra en una conversación) o kinésica (ej., una sonrisa, un gesto de llamada), o ambos; y, a veces, aunque incontrolables, ciertas actividades proxémicas (ej., un leve retroceso), dérmicas (ej., sonrojo), térmicas (ej., calor febril) o químicas (ej., sudor emocional) susceptibles de transmitir ciertos mensajes tan eficazmente o más que las palabras. Simplificando todo un campo de estudio, que los alumnos sean conscientes al menos de tres funciones esenciales de los silencios con relación a las palabras.

[30] En un temprano artículo para *Linguistics* (Poyatos 1972b: 84), definiéndolo y aplicándolo después ampliamente (Poyatos 1994a: 159-160; 1994b: 279; 2002a: 267-268, 284, 312; 2008c: 145-153 [en teatro y cine]).

Cuando *significan por sí mismos* por la ausencia de palabras que serían de esperar, como cuando alguien no responde a nuestro saludo o pregunta (por no querer hacerlo verbalmente o kinésicamente o porque no nos ha oído) o cuando evitamos decir algo.

Cuando son *portadores de la actividad precedente*, muy importante, porque las palabras ('¡Mentira!', 'Te quiero', '¡Hoy no sales de casa, ya lo sabes!') se prolongan y amplifican más intensamente en nuestra mente si a ellas sigue una pausa, mucho más impactante y eficaz que si seguimos hablando. «Hubo un silencio total, más profundo en contraste con el escándalo anterior» (Quiroga, *VN*, I). Por otra parte, debemos hacer estos breves silencios cuando, por ejemplo, leemos un cuento a niños, en lugar de continuar leyendo sin darles tiempo para asimilar lo que acabamos de leerles e imaginar la escena (ej., "Y el lobo se tragó a la abuela de Caperucita y [...]").

Cuando el silencio es *realzado por ciertos sonidos*: el tic-tac de un reloj, la lluvia golpeando suavemente la ventana, mientras conversamos íntimamente con alguien; o como ocurre con los sonidos del reloj y la pluma, intensificados por la temida presencia del Hombre Invisible: «los únicos sonidos en la habitación eran el tic-tac del reloj y la suave estridencia de su cálamo, con prisa [la del Dr. Kemp, inquieto]» (Wells, *IM*, XVII).

TAREA. Aquí podemos hacer dos cosas: comentar cómo sentimos cada uno los silencios interactivos (cuando pueden producirnos ansiedad, cuando los provocamos nosotros mismos con una intención concreta, etc.); y practicar la lectura de textos literarios fijándonos en cuándo debemos hacer pausas mayores o menores, según sus funciones.

9. Entorno y comunicación no verbal como ciudadanos en lugares públicos

Nunca será redundante volver a hablar, ahora más concretamente, de nuestro comportamiento en lugares públicos. De lunes a viernes veo en unos escalones frente a una academia para alumnos jóvenes los *elocuentes mensajes no verbales* que dejan ellos como jóvenes ciudadanos: bolsas vacías de comida, latas de refrescos y, como muestra de su mal entendida madurez, alguna colilla o cajetilla de tabaco. Lo cual justifica nuestro esfuerzo por educar a los alumnos de secundaria acerca de su uso del entorno público, teniendo en cuenta que los que tengan el privilegio de vivir un curso en institutos extranjeros, por ejemplo, en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra o Alemania, pronto se harán conscientes del nivel muy superior de civismo en esas culturas, lo cual no deben tratar a su vuelta como simple anécdota, sino adoptarlo aquí radicalmente y enseñarlo a los demás:

- que en la calle no debe tirarse nada al suelo, ni escupir 'como hombres', ni hablar a gritos en el móvil;
- que ni en el interior ni en el exterior de una cafetería tampoco se tira nada ni se grita;
- que, como nuevos conductores, *en la calle* deben, por cortesía: indicar siempre sus intenciones mediante los intermitentes (como a ellos les gusta que hagan los demás), por ejemplo, antes de doblar una esquina, circulando dentro de una rotonda, incorporándose a otra vía, estacionando o aparcando; no ignorar (si podemos evitarlo) al que delante de uno está aparcando o quiere salir, no acercarse a los

peatones en los pasos de cebra; no tirar nada desde el coche, no llevar la radio a todo volumen, ni tocar el claxon innecesariamente, ni asustar con él al peatón, etc.; y *en la carretera*: usar siempre los intermitentes y no tirar jamás nada desde el coche o donde se ha parado un rato.

Pero un fruto de este concienciar a los adolescentes acerca del incivismo de su generación debe ser que ellos sirvan de *monitores cívicos* que puedan corregir en los demás esos fallos vergonzosamente endémicos de nuestra cultura, considerando que en otras mucho menos desarrolladas no tienen los mismo medios que nosotros para corregirse.

TAREA. Que los alumnos preparen trabajos de curso estudiando estos problemas directamente: *a)* reflejando su propio comportamiento; *b)* recogiendo sus propias observaciones; *c)* entrevistando a quienes los provocan; y *d)* requiriendo opiniones en lugares públicos.

10. La comunicación no verbal en literatura

1. En el texto

Hasta aquí los alumnos han visto cómo la lengua —mejor dicho, su hablar: lenguaje verbal-paralenguaje-kinésica, junto con los silencios interactivos—, funciona en estrecha relación no solo con los distintos modos de percepción sensorial en todos los aspectos de nuestra vida social, desde el aula y en los recreos hasta cualquier lugar público y el mismo hogar, sino con nuestras actitudes espaciales (proxémica) y temporales (cronémica). También es necesario que en este panorama muy general de la comunicación no verbal, pero suficientemente instructivo, se suscite al menos su interés hacia los aspectos no verbales de los textos literarios que ya están conociendo en estos últimos años de secundaria. Con ello se enriquecerá esa experiencia lectora al enseñarles a valorar (más allá del estilo, la técnica, etc., en su enfoque tradicional) la presencia explícita e implícita, en narrativa, teatro y poesía, del paralenguaje, la kinésica y las demás modalidades comunicativas, tanto las no verbales personales (comportamentales o no, conscientes o no, voluntarias o no) como las del entorno y, en general, la experiencia total de lo que podemos y debemos llamar, de manera bien legítima, el *acto de lectura*[31]. No olvidemos que se ha hablado mucho del 'acto del discurso', pero no sin limitaciones de percepción si pensamos, como mínimo, en la indiscutible realidad triple de su estructura: lenguaje verbal-paralenguaje-kinésica.

Para ello, y puesto que su contacto con la literatura supone, esperemos, el acceso directo a ella por *los libros*, tratemos de aumentar su sensibilidad hacia ellos, es decir, su interacción con los libros de papel antes, durante y después de su lectura; lo que equivale, no lo olvidemos, a competir con los actuales aspectos más negativos y nefastos de los medios audiovisuales.

[31] El tema de los libros y la lectura lo he tratado extensamente en Poyatos (2008); más en resumen, en Poyatos (2005). Sobre los libros, véase también Poyatos (2010).

TAREA. Que el profesor les muestre diversos tipos de libros y ediciones —también pueden los alumnos traerlos de la biblioteca de sus familias— para que reconozcan y valoren la percepción sensorial (visual, táctil, cinestésica y olfativa) de los libros, la diferencia entre distintas ediciones, el estilo de sus cubiertas, las ilustraciones, etc.

Para sensibilizarse más a lo que es leer, por ejemplo, una novela o un poema, debemos ayudarles a reconocer las *circunstancias personales del acto de lectura*, empezando por el entorno inmediato, puesto que puede condicionar nuestra lectura consciente o inconscientemente: una biblioteca pública, un parque, una cafetería, un avión, un tren o un autobús, junto al acogedor fuego de una chimenea, con una tormenta rugiendo fuera, pasando frío, con mala luz, o cómodamente metidos en la cama. Pocos alumnos habrá que no recuerden la experiencia de su acto de lectura en algunas de estas y otras circunstancias, pero es importante agudizar su sensibilidad (en estos tiempos de la informática) haciéndoles pensar en ello.

En segundo lugar, independientemente de su grado de sensibilidad, debe hacérseles conscientes de la *presencia de lo no verbal en un texto narrativo o poético*, no solo más explícitamente por las descripciones y comentarios omniscientes del autor, sino por las asociaciones que ellos mismos establecerán como lectores, ampliando así el alcance de ese texto literario más allá también de lo previsto por su creador: intercambios verbales escritos, descripciones y transcripciones paralingüísticas, descripciones kinésicas y proxémicas, descripción o evocación de otros signos interpersonales y del entorno que se han visto ya en el curso, o de sonidos del entorno, algunos de los cuales no hayan conocido los alumnos, bien por pertenecer a generaciones pasadas o por ser propios de otras culturas.

De este conocimiento más íntimo de los textos literarios se deriva de una manera natural el que se eduquen como lectores y que sepan disfrutar de lo que leen a niveles antes desconocidos para ellos. Muy importante en estos tiempos en que los medios audiovisuales e informáticos están mermando tan alarmantemente la población lectora del mundo entero y haciéndoles desconocer la verdadera experiencia literaria[32].

TAREA. A menos que podamos aprovechar obras que estén estudiando en otra asignatura para asignarles un trabajo en el que identifiquen los elementos no verbales, podemos hacerlo con algún capítulo de una novela o un poema que se preste a ello.

2. En las ilustraciones[33]

Pero no podemos dejar de hablarles también, en este último nivel de la secundaria (y dado su creciente alejamiento del libro impreso), de las *ilustraciones artísticas*. Como ellos ya habrán leído o comentado distintas obras literarias, empecemos por mostrarles al menos dos de las extraordinarias colecciones (mucho mejor en sus

[32] Si bien es cierto que «Los alumnos presentan un perfil cada vez más tecnológico y es por esa razón [por la] que los profesores deben adaptarse a esta nueva realidad» (*Gaceta Local*, Madrid, 14-20.9.2015), también deben sentirse responsables por demostrarles el atractivo sensorial e intelectual del libro de papel. Pero cuando quise regalar a la hija de 15 años de un amigo un magnífico diccionario *Webster*, el padre lo rechazó, prefiriendo consultarlo en la red.

[33] Para este tema remito de nuevo a Poyatos 2008b: 113-129.

ediciones en folio grande) del insuperable ilustrador del XIX Gustave Doré. Primero, algunas de sus más de 300 ya clásicas ilustraciones para *Don Quixote*, las 234 para *Biblia*, las escenas minuciosamente periodísticas viajando con el barón Davillier para su magnífico libro *Viaje por España*, las de *El Paraíso perdido* o *La divina comedia*, las de los cuentos de Perrault, las fábulas de La Fontaine o las de *Gargantúa y Pantagruel* de Rabelais . Pero también deben conocer las tan culturalmente fieles del famoso "Phiz", el ilustrador a pluma de su contemporáneo Dickens, con sus detalladísimos personajes y sus entornos, a veces superando el realismo cultural del mismo escritor al proporcionarnos detalles no aludidos por él (ej., en la ropa, el mobiliario, la decoración interior).

Finalmente, los alumnos de esta edad no dejarán de disfrutar —y que comparen con los ejemplos actuales de ese género— del detalladísimo realismo social, cultural y psicológico de aquel genio del chiste ilustrado que fue Joaquín Xaudaró (1872-1933), de los tiempos de sus abuelos o bisabuelos, cuyas detalladísimas viñetas, sobre todo en el *ABC* y el *Blanco y Negro*, eran un fiel retrato de la vida cotidiana española, a menudo irónica y hasta mordaz, con no pocos detalles de costumbres hoy desconocidas.

TAREA. Mostrar en clase ilustraciones de las obras y artistas mencionados.

11. La comunicación no verbal en pintura

Así como en la primaria los alumnos pueden empezar a reconocer la presencia de lo que en la *pintura* se nos comunica no verbalmente, en el nivel secundario se les puede mostrar más cuadros figurativos, incluyendo entre ellos aquellos en los cuales, de una manera realista, nos imaginamos a los personajes, por la situación representada, hablando con palabras y paralenguaje, gesticulando y adoptando las posturas representadas. La pintura de género española, como la de cualquier otra cultura, se presta muy adecuadamente a este tipo de análisis, pues en ella vemos escenas típicas de costumbres y de la vida diaria, las cuales, además de sugerir la presencia del discurso hablado, muestran no solo elementos estrechamente vinculados a las conductas kinésicas, como el vestido (manera de andar, de estar sentados o de pie, incluso de gesticular), sino muchas características evidentemente no verbales de los distintos entornos de interiores y exteriores. Aquí, para no limitarnos a la pintura española, se les puede mostrar escenas típicas de otras culturas, en las que encontramos diversos detalles no verbales personales y del entorno, por ejemplo, entre las que yo enseñaba en mi curso de Comunicación No Verbal en el Departamento de Sociología: la magnífica escena *Boda campesina*, del flamenco Pieter Brueghel el Viejo; las minuciosamente detallistas representaciones dieciochescas del inglés William Hogarth en su mordaz serie *Marriage à-la-Mode*; o escenas del realismo entre los siglos XIX y XX, como: Y *aún dicen que el pescado es caro*, de Joaquín Sorolla; *Noche de verano en Sevilla*, *Las cigarreras en el interior de la Fábrica de Tabacos de Sevilla*, de Gonzalo Bilbao, o *No le esperaban* (la inesperada vuelta de un exiliado político en medio de la estupefacción familiar), del ruso Ilia Riepin.

12. La comunicación no verbal en fotografía

En cuanto a la *fotografía*, algo tan popular hoy con la proliferación de las cámaras digitales, el hablar de ella como arte y en sus niveles menos superficiales enriquecería la sensibilidad de los alumnos hacia sus aspectos no verbales: los rasgos faciales, ya mencionados, tan íntimamente relacionados con la lengua; la gesticulación, sugerida en tantas fotos; la reconstrucción del discurso vivo, reflejado en fotos de personas conocidas; y, por supuesto, los elementos del entorno.

Un material ideal para comentar estos y otros aspectos no verbales pueden ser las fotos asignadas a los alumnos o que ellos llevan a clase. Especialmente revelador resultan sus propios *álbumes familiares*, que debemos enseñarles a valorar con sensibilidad, por tratarse a menudo de un selectivo repaso biográfico de varias generaciones, trozos de sus vidas, donde podrán identificar diversas características y circunstancias personales y del entorno, así como su evolución a través de los años[34], lo cual incluye muchos signos no verbales que muestran cambios en la apariencia personal y hasta en las relaciones afectivas en diversas circunstancias (empezando por la intención de quien hacía esas fotos) —con detalles que hacen revivir sentimientos pasados y acontecimientos familiares—, delatando elocuentemente diversos cambios sociológicos y económicos —es decir, del estatus— reflejados en la ropa, en los coches, en los interiores, en los viajes, etc[35]. A la vista de esos álbumes, inculquemos en los alumnos el gusto por tomar esas fotos que un día sabrán valorar como documentos no verbales de sus propias vidas.

Pero también deben saber analizar otras dos clases de fotografía: *a)* la *fotografía periodística*, que, además de mostrar o evocar los repertorios no verbales (y hasta verbales, por haberles visto y oído en la televisión) de personas famosas, manipula las imágenes, con fines políticos o sensacionalistas, para realzar buenas o malas cualidades de una persona o para mostrar actitudes y estados emocionales totalmente falsos; y *b)* la *fotografía publicitaria*, mediante la cual las empresas desarrollan técnicas subliminales o muy directas para crear en los posibles consumidores una falsa necesidad por sus productos.

[34] Uno de los trabajos que compilé en 1988 en el volumen *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication* fue «"See What I Mean?". Photography as Nonverbal Communication in Cross-Cultural Psychology», de la psicóloga, fotógrafa profesional y actualmente primera autoridad en el campo que inició como *photo therapy* (ampliamente documentado en la internet, incluyendo el texto de su artículo).

[35] Para ilustrarles a los alumnos el valor de un álbum fotográfico familiar, cito de una carta (recibida al día siguiente de escribir estas líneas) de unos antiguos amigos chilenos de Canadá, a quienes acababa de enviar fotos de los años 70 con nosotros y retratos de su hijo e hija de niños: «No se pueden imaginar la enorme felicidad que nos han dado al compartir con nosotros las hermosas fotografías que encontraron! Las estamos gozando una por una y nos han traído tantos recuerdos hermosos! Nosotros perdimos muchas fotografías por una inundación del subterráneo de la casa donde vivimos anteriormente y las fotografías que nos han enviado con tanto cariño son un tesoro para revivir nuestros recuerdos! [...] es emocionante recordar esos momentos [...] Oh!!!!!!! Es que no lo podemos creer!!!!! Los retratos también los perdimos en la inundación !!! [...] no se pueden imaginar la felicidad que nos han hecho sentir!! Me parece que fue ayer que les tomasteis [a los niños] esas fotografías! Son para nosotros un tesoro! Nos han hecho tan felices que no tengo palabras para expresar mi alegría y agradecimiento! [...] Querido amigo, ¿Te imaginaste alguna vez que nos traerías tanta felicidad con las fotografías que tomabas?».

TAREA. Los comentarios precedentes sugieren diversas formas en que los alumnos pueden preparar trabajos sobre las funciones más relevantes de los tres tipos de fotografía.

13. Conclusión

Espero que estas breves sugerencias —que requerirían un tratamiento más extenso en una investigación seria— hayan aportado al menos una perspectiva práctica en ambos niveles de la enseñanza. Por otra parte, se habrá visto que, más que distribuir sus temas entre las asignaturas de lengua y de literatura, como sugerí en el aludido artículo anterior, lo más lógico es hacerlo independientemente, dada la variedad y riqueza práctica de sus temas. Aparte de que unas asignaturas así añadirían a su currículo un atractivo que los alumnos apreciarían por su amenidad y carácter práctico.

Fernando Poyatos
University of New Brunswick, Canadá
poyatos@unb.ca / fpoyatos@telefonica.net

Referencias bibliográficas

Lorenzo, E. (1999): «Kinesioterapia y la kappa griega». *ABC*, 16.8.1999.

Poyatos, F. (1983): *New Perspectives in Nonverbal Communication: Studies in Cultural Anthropology, Social Psychology, Linguistics, Literature and Semiotics*, Oxford/Nueva York/Toronto/París/Sidney: Pergamon Press.

Poyatos, F. (1988): *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*, Toronto/Lewiston, N.Y/Gotinga/Zurich: C.J. Hogrefe.

Poyatos, F. (1992): "The Interdisciplinary Teaching of Nonverbal Communication: Academic and Social Implications", F. Poyatos (ed.), *Advances in Nonverbal Communication: Sociocultural, Clinical, Esthetic and Literary Perspectives*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

● Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal, Vol.I: Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.

● Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal, Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.

● Poyatos, F. (1994c): *La comunicación no verbal, Vol III: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*. Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (1998): "El paralenguaje en el *Quijote*: inventario completo y bases para su estudio". *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica,* 7, pp. 293-318.

Poyatos, F. (1999): "La kinésica en el *Quijote*: inventario completo y bases para su estudio", *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 8, pp. 281-326.

Poyatos, F. (2002a): *Nonverbal Communication Across Disciplines, Vol. I: Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation*, Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

Poyatos, F. (2002b): *Nonverbal Communication Across Disciplines, Vol. II: Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*, Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

Poyatos, F. (2002c): *Nonverbal Communication Across Disciplines, Vol. III: Narrative Literature, Theater, Film, Translation*, Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

●Poyatos, F. (2003): "Los comportamientos no verbales como contexto y entorno del discurso oral", *Oralia: Análisis del Discurso Oral,* 6, pp. 283-307.

●Poyatos, F. (2004): "Los elementos no verbales en los textos literarios: oralidad inherente y presencia explícita e implícita", *Oralia: Análisis del Discurso Oral,* 7, pp. 119-148.

●Poyatos, F. (2004): "Nuevas perspectivas lingüísticas en comunicación no verbal", L. Payrató (ed.), *Les fronteres del llenguatge: lingüística i comunicació no verbal,* Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 57-91.

Poyatos, F. (2005): "La realidad de la aventura humana ante la palabra escrita: interacción y recreación en el acto de lectura", *Desde la Orilla de la Literatura Infantil y Juvenil. III Foro de la Literatura Infantil y Juvenil*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 38-55.

Poyatos, F. (2006): "Enfoque integral del habla andaluza y su entorno a través de los elementos verbales y no verbales de sus textos", *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 9, pp. 277-302.

Poyatos, F. (2008a): "Leyendo a Juan Ramón Jiménez a la luz de los estudios de comunicación no verbal", M. V. Galloso (ed.), *Estudios en torno a la lengua y la literatura en Andalucía*, Granada: Editorial GEU, pp. 193-218.

●Poyatos, F. (2008b): *Textual Translation and Live Translation: The Total Experience of Nonverbal Communication in Literature, Theater and Cinema*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

● Poyatos, F. (2010): "La formación académica sobre los libros y la lectura a través de los estudios de comunicación no verbal", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 22, pp. 277-296.

Poyatos. (2012): "La integración curricular de la comunicación no verbal en la enseñanza primaria y en la secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 24, pp. 269-294.

Poyatos, F. (2013): "La comunicación no verbal como asignatura en filologías clásicas y modernas", *Didáctica (Lengua y Literatura),* 25, pp. 231-257.

Poyatos, F. (2016): "El discurso en el contexto de la interacción personal y con el entorno en literatura", *Oralia: Análisis del Discurso Oral* (en prensa).

Referencias literarias

Agustín, san. (397-400): *Confesiones*, Madrid: Editorial Apostolado de la Prensa, 1964. *C.*

Alas, L. (1884-1885): *La Regenta*, Madrid: Alianza, 1967. *R.*

Baroja, P. (1904): *La busca*, Barcelona: Planeta, 1968. *B.*

Caballero Bonald, J. (1967): *Dos días de setiembre*, Barcelona: Seix Barral. *DDS.*

Cervantes, M. de (1605-1615): *Don Quijote de la Mancha* (Martín de Riquer, ed.), Barcelona: Editorial Juventud, 1965. *Q.*

Collins, W. (1860): *The Woman in White*, Londres: Penguin Books, 1974. *WW.*

Collins, W. (1868): *The Moonstone*, London: Penguin Books, 1986. *M.*

Grey, Z. (1930): *Robbers' Roost*, Roslyn, N.Y.: Walter J. Black. *RR.*

James, H. (1878): *The Europeans*; Londres: Penguin Books, 1995. *E.*

Jiménez, J. R. (1914): *Platero y yo*, Madrid: Espasa-Calpe. *P.*

Maugham, S. (1930): *Cakes and Ales*, Hardmondsworth: Penguin, 1960. *CA.*

Pérez Galdós, B. (1886-1887): *Fortunata y Jacinta*, Madrid: Hernando, 1968. *FJ.*

Quiroga, E. (1951): *Viento del Norte*, Barcelona: Ediciones Destino. *VN.*

Ruiz, J., Arcipreste de Hita (1283-1350): *Libro de Buen Amor* (A. Blecua. ed.), Madrid: Cátedra, 1995. *LBA.*

Wells, H. G. (1897): *The Invisible Man*, Glasgow: Fontana Collins, 1974. *IM.*