



Revista SIGNOS ELE (Revista de español como lengua
extranjera)
ISSN: 1851-4863 / <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele>

ARTÍCULOS / ARTICLES

**Percepciones docentes sobre la enseñanza del lenguaje no
verbal del ELE en Costa de Marfil**

*Teacher's perceptions about teaching non-verbal communication in Spanish
as foreign language in Ivory Coast*

[Cómo citar este artículo](#)

Konan Hervé Koffi
konanvecho@hotmail.com
Université Alassane Ouattara, Bouaké, Costa de Marfil

Resumen

La comunicación no verbal constituye el primer canal de transmisión de información entre los humanos. Sin embargo, pocas veces se le ha concedido un trato merecido en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lengua. En este contexto, este estudio pretende examinar la situación del lenguaje no verbal español dentro de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil. Se realizan una serie de propuestas con vistas a favorecer y mejorar su estudio, al descubrir que el tema no forma parte de las prioridades educativas.

Palabras clave: *Percepciones docentes, comunicación no verbal, expresión oral, español como lengua extranjera.*

Abstract

Non-verbal communication is the primary channel for transmitting information between humans. However, it has rarely received treatment accordingly in the teaching/learning processes of languages. In such a context, this study aims to analyze the current situation of non-verbal Spanish language in the teaching of the language of Cervantes as a foreign language in Côte d'Ivoire. It emerges that the subject is not a real educational priority. This is why a series of proposals are made with the aim of promoting and improving its teaching.

Keywords: *Teachers' perceptions, non-verbal communication, oral expression, Spanish as a foreign language.*

El sistema oral es la dimensión comunicativa más solicitada por la especie humana en las interacciones interpersonales, entre un 75% y un 100% del espacio de comunicación humana, según las características de la sociedad en la que nos encontremos; esto es, dependiendo de si se trata de una sociedad con cultura escrita, o de una sociedad con cultura oral (Cassany, Luna y Sanz, 1997: 96-97; Koffi, 2019). De acuerdo con Poyatos (1994), dicho sistema oral se fundamenta en tres pilares esenciales: las dimensiones no verbales paralingüística y quinésica, junto con el sistema verbal. Estos tres componentes inseparables actúan siempre en coordinación para dar un significado óptimo a la expresión oral. Asimismo, en la didáctica de una lengua segunda o extranjera, parece una necesidad insistir en los tres aspectos del conjunto oral si pretendemos dar una formación integral al alumnado.

Sin embargo, en Costa de Marfil, país esencial en materia de aprendizaje del español lengua extranjera (ELE), con el mayor número de alumnos de esta lengua en el continente africano (Instituto Cervantes, 2019:13), los aspectos no verbales de la lengua no parecen entrar en las prioridades de la política de enseñanza. Tanto en las prácticas docentes como en el diseño de los materiales didácticos, el observador percibe una remarcada ausencia del lenguaje no verbal. Debido a la importancia de este aspecto en la adquisición de la competencia comunicativa, este estudio pretende describir el estado actual de la cuestión en el país, gracias a las percepciones docentes, y proponer unas pistas con vistas a facilitar su integración en el sistema de enseñanza de ELE.

1. La importancia de la comunicación no verbal

Se entiende por comunicación no verbal el conjunto de signos y sistemas de signos no lingüísticos que utilizamos para comunicar. Si nos referimos a Soler Espiauba (2007, p. 195),

Abarca situaciones comunicativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de esperar en una cola, de comportarse en el metro o autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de saludar, de permanecer en un ascensor, entre otras muchas.

Más precisa se muestra Cestero Mancera (2005, p. 594), quien apunta que se incluyen en ella [...] todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, esto es, los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica.

La amplitud del tema no nos permite abarcarlo todo en estas páginas por lo que nos limitaremos a los sistemas básicos o primarios de la comunicación no verbal (Cestero, ídem) que constituyen los movimientos corporales (quinésica) y el paralenguaje.

El carácter primordial de la comunicación no verbal forma parte de la larga historia literaria de la humanidad. Solo por tomar unos ejemplos, ya desde el Imperio Romano, en su *Orador* (1991), Cicerón revela la importancia de la acción de los gestos en la manifestación de la elocuencia, y demuestra que el hablar bien es íntimamente dependiente de la acción, más que de la elocución. También, en el Siglo de Oro español, Cervantes se hace eco de ese aspecto de comunicación cuando, en una de sus múltiples lecciones a su escudero, Don Quijote le aconseja para que cuando vaya a ver a Dulcinea, "se fije especialmente en los gestos que ella realiza al recibir noticias de su enamorado, puesto que estos son, según él, fiel reflejo del alma y, por tanto, más fiables que el propio lenguaje oral" (Cabañas Martínez, 2005, p. 226).

A pesar del reconocimiento de su fuerte y constante presencia en las interacciones humanas, el interés por el estudio estrictamente científico del mismo es muy reciente, pues se remonta a los años 50 del siglo XX, y se caracteriza como un área interdisciplinar que entra en varios campos de conocimiento, como la Psicología, el Análisis de la Conversación, la Antropología, la Lingüística y la

Sociología. Desde los trabajos pioneros de Birdwhistell (1979), es ampliamente aceptado en el mundo de la investigación científica que, en la interacción humana, solo alrededor de una tercera parte de los mensajes emitidos se relacionan con lo verbal o lingüístico, al corresponderse la mayor parte con lo no verbal. Es más, un ser humano no puede hablar sin poner en funcionamiento su sistema de expresión no verbal, mientras el contrario es plenamente factible, y lo hacemos a diario. O sea, aunque no pronunciemos palabras, siempre estaremos comunicando algo con el cuerpo.

Uno de los principales ámbitos de estudio en conceder al lenguaje no verbal un sitio en tanto que objeto, es la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. En este contexto, esta disciplina se preocupa por analizar cómo se puede aprovechar los diferentes indicios que acompañan el sistema hablado, para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos en la lengua meta. Asimismo, es innegable que la larga hegemonía del método de gramática y traducción ha permitido que lo no verbal se quedara en cierto abandono a lo largo de muchos siglos de enseñanza de lenguas. Hubo que esperar el advenimiento de los métodos naturales y el directo, que priorizan la dimensión oral de la lengua, para que se le concediera un espacio relativamente importante en las prácticas de clase, aunque los contornos teóricos al respecto nunca han sido claramente definidos. Esta tendencia ha permanecido hasta la adopción de los métodos comunicativos, en cuyos fundamentos Canale y Swain (1980) catalogaban formalmente lo no verbal en la subcompetencia estratégica, uno de los cuatro componentes de la competencia comunicativa¹, desde la perspectiva de los autores. Si bien esta situación ha aparecido como un avance teórico, la sensación dominante en los ámbitos escolares siempre ha sido que el lenguaje no verbal se merecía un trato mucho más justo del que disfrutaba en las aulas de clase. En efecto, un análisis rápido de los discursos, así como de muchos diseños curriculares y manuales de enseñanza de lengua, transmitía la impresión de que el aspecto no verbal se tomaba por un sistema secundario. La verdad es que su enseñanza nunca ha podido ser tan sistemática como el lenguaje verbal. Es más, el estatus de *competencia estratégica* que se le ha asignado lleva a verlo como un recurso latente, una rueda de repuesto que usamos solo al fallarnos el lenguaje verbal. Como señala el propio Canale (1983, p. 3), una

¹ Los demás componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva.

de las dos razones principales por las que se puede utilizar la competencia estratégica es:

Compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa.

Como vemos, es difícil hablar de igualdad de importancia entre los componentes de la competencia comunicativa en ese contexto, dado que se supone que la subcompetencia estratégica no debería usarse mientras funcionen correctamente las demás en el habla del aprendiente. A ojos vistas, si el componente no verbal no se ha beneficiado de la valoración adecuada en los diseños curriculares de enseñanza de LE, (Cestero Mancera, 1999a), una de las razones podría residir en la debilidad de su planteamiento teórico.

El último escalón de este recorrido metodológico recae en el enfoque orientado a la acción, que resalta de los trabajos del Consejo de Europa (2002). Desde nuestro punto de vista, este enfoque realiza una disposición más homogénea de las competencias. En efecto, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) divide la competencia comunicativa en tres categorías (lingüística, sociocultural y pragmática), todas ellas a un mismo nivel de importancia en la enseñanza de lenguas. Asimismo, desde el punto de vista teórico, al catalogar lo no verbal como una dimensión esencial de la competencia sociocultural, se entiende que disfrutará de un tratamiento más equitativo, esto es, similar al de todos los demás aspectos. Con todo, la realidad es que a día de hoy se sigue lamentando la poca presencia de lo no verbal en las programaciones de clase en muchos países.

Lo que precede suscita lógicamente mucha preocupación para la enseñanza del ELE en muchas zonas, especialmente en Costa de Marfil. Sabido es que, entre los humanos, no todas las culturas usan la lengua hablada ni interpretan lo no verbal de igual manera. Asimismo, entre los pueblos subsaharianos en general, y marfileños en particular, queda establecido que el lenguaje hablado se usa con templanza, y que se prefiere compensar la carencia de palabras por grandes cantidades de comunicación no verbal (Guidetti, 2006); esto es, los movimientos, el paralinguaje o el silencio, considerados en muchas circunstancias como más elocuentes y dignificadores de sus adeptos (Thomas, 1993). En estas sociedades, si bien el sonido se aprecia especialmente por su transparencia, en muchas circunstancias no parece revestir las

virtudes más eficaces del sistema de la expresión. En la jerarquía social, la categoría de las autoridades tradicionales (principalmente los jefes de poblados o de tribus, los reyes, etc.) tiene que someterse a una cierta discreción, no solo por el carácter performativo de su palabra (Bidima, 1997), sino también para mantener el respeto debido a su rango. *"El rey no habla en público"*, se suele decir, entendiéndose que la voz peca por su producción permanente de tumultos, además de exponernos al desvelamiento de nuestro aspecto menos digno. Por todo ello, en vez de hablar personalmente, el jefe (o rey) transmite su mensaje a un portavoz, quien habla en su nombre ante el público. Esta poquedad de la palabra social, si bien no se inspira en las prácticas religiosas como en los pueblos orientales (Mateu Serra, 2001), valoriza y realza a su practicante, pues en el contexto mencionado, quien menos habla, más respeto recibe de los demás.

Otro aspecto importante es que el africano de a pie es generalmente de una gran timidez, pues no se acostumbra a los niños a hablar en presencia de los adultos, ni en público, particularmente en zonas rurales (Koffi, 2012; Derive, 1987); aparte de los contextos de cuento tradicional, fenómeno que, por cierto, tiende a desaparecer. Esta situación influye enormemente en el joven al crecer.

Por todo ello, muchos pueblos africanos prefieren la sutileza del gesto, así como la quietud y el espesor del silencio, ambos comunicadores multidimensionales de discurso (Diagne, 1984).

En otro contexto, es conocido que los españoles son un pueblo extremadamente expresivo. El discurso interaccional es muy valorado, y representa el medio principal por el que se realiza la socialización. Al igual que entre los subsaharianos, en España la palabra hablada siempre va acompañada de gestos (Ballesteros Panizo, 2008), muy presentes en los intercambios en la mayoría de las lenguas romances. Como bien confirma Ueda (1998, p. 1), "los pueblos latinos como los españoles, italianos o latinoamericanos, [...], son considerados muy ricos en sus movimientos gestuales". Sin embargo, los gestos de cada una de estas sociedades tienen su propia especificidad; de modo que, en España, especialmente, muchos de ellos difieren de los sistemas no verbales de cualquier otro país. Investigadores como Soler Espiauba (1987) han enumerado a este propósito una larga lista de gestos que solo se pueden encontrar en España. En cuanto al silencio, es un fenómeno negativamente percibido entre los españoles, y su presencia no solo ahuyenta al mundo, sino que también provoca malas opiniones para con quien lo observa. "El hecho de callar, en nuestra cultura, denota ignorancia, aburrimiento e insulsez. Calla

quien no sabe qué decir, quien no tiene recursos”, avala Torralba Roselló (2001:22). En consecuencia, el silencio absoluto no tiene prestigio en la comunicación interpersonal española.

El anterior análisis comparativo sobre Costa de Marfil y España revela dos cosas. La primera es que tanto la sociedad marfileña como la española ejercen un uso abundante y frecuente de lo no verbal en las interacciones sociales. De hecho, en la gran mayoría de las circunstancias de comunicación real, el lenguaje no verbal constituye la primera forma de expresión, relegando así el aspecto verbal en segundo plano. Davis (2010, p. 13) lo dice muy claro: “Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre, cuando todo lo demás ha fracasado”.

La segunda observación reside en que el lenguaje no verbal tiene unas características específicas según la sociedad en presencia. Cada cultura posee cierta cantidad de códigos no verbales que le son propios, de modo que un encuentro comunicativo entre personas procedentes de ambas augura la creación de muchas interpretaciones falsas e incompreensión.

De esas dos conclusiones se desprende la necesidad de enseñar el lenguaje no verbal en las clases marfileñas de ELE para que los alumnos puedan enterarse al menos de los signos básicos y más populares de la sociedad española. Como sugiere Cestero Mancera (1999), la característica principal por la que se hace imprescindible la enseñanza de la comunicación no verbal en clases de LE radica en su singularidad según las culturas en presencia. Por supuesto, se entenderá la dificultad de enseñarlo en sus aspectos más profundos, debido a la falta de un inventario completo de los gestos españoles. Pero al menos entre la mina bibliográfica existente (Soler Espiauba, 1987; Coll, Gelabert y Martinell (1990); Ueda, 1998; Cestero Mancera, 1999a; 1999b; 2005; Yagüe (2004), etc.), salta a la vista que materia no falta para trabajarlo.

Otro factor que milita a favor de esta urgencia a enseñarlo es, sin duda, la tendencia que manifiestan los hablantes nativos a sancionar con más frecuencia y dureza los errores de lengua no verbal frente a los de la verbal. En efecto, se tiende a dar por sabido naturalmente lo no verbal, de modo que la aparición de errores en ello se interpreta como una negación a respetarlo o una muestra de malas intenciones. Como afirma Fernández-Conde Rodríguez (2009, p. 10),

Generalmente se tiene mucha menos tolerancia con los errores de comunicación no verbal que con los de la verbal. Así, mientras si una persona se expresa incorrectamente de manera verbal, tendemos a pensar que aún le queda mucho por aprender de esa lengua, cuando alguien falla en su comunicación no verbal, esto dará lugar a malinterpretaciones sobre sus intenciones y acerca de su respeto por el código social y cultural de la lengua en que se expresa.

La combinación de todos los factores mencionados da lugar a una premura sin precedentes, pues, si bien es reconocido que toda comunicación sirve de puente entre culturas, por otro lado, nuestras limitaciones para acceder a la otra cultura pueden constituir una gran fuente de frustración y estrés; pero también malentendidos, choques, y hasta conflictos culturales. Para evitar estas situaciones incómodas a nuestros alumnos de ELE, nos hemos sentido en la obligación de llevar a cabo la presente investigación empírica con una muestra de profesores marfileños de secundaria, con los objetivos que presentamos a continuación. Los datos recogidos han sido complementados por un análisis de los manuales de ELE en vigor, las colecciones *¡Ya estamos!* y *Horizontes*.

2. Objetivos

Como ya se mencionó más arriba, la dimensión no verbal del lenguaje forma parte integrante de los métodos de enseñanza desde el nacimiento de los enfoques comunicativos, y se inscribe formalmente en letra de caja alta en los diferentes fundamentos teóricos como componente importante de la competencia comunicativa. Su enseñanza en las aulas es, en principio, una necesidad indiscutible con vistas a inculcar una competencia global a los estudiantes. Por ello, el primer objetivo de este estudio consiste en describir el estado actual de la cuestión en Costa de Marfil. Asimismo, ¿están capacitados los profesores para su enseñanza? ¿Cómo lo aprehenden los programas de formación? ¿Cómo lo abordan los manuales de clase? En caso de precariedad de la situación del lenguaje no verbal en el país, el segundo objetivo es proponer unas pistas con vistas a facilitar su integración en el sistema de enseñanza de ELE.

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos establecidos, hemos pasado un breve cuestionario de cuatro preguntas a cincuenta y un (51) profesores de español, entre ellos treinta y

nueve (39) del sector público y doce (12) del privado. Su experiencia profesional se establece entre los dos y los dieciocho años. Son procedentes de dieciséis centros educativos de secundaria, de once diferentes ciudades diseminadas por todo el país. En un principio, el investigador ha enviado el cuestionario a ocho profesores conocidos. Y a su vez, algunos de ellos lo han pasado a sus colegas para rellenarlo también. En esta primera fase se ha conseguido 18 encuestados. En la segunda, se aprovechó el contexto de un seminario nacional realizado en el año 2019 entre hispanistas del país para distribuir el cuestionario a 33 profesores presentes. En total, en el marco de la encuesta, tanto los primeros profesores como aquellos encontrados en el seminario devolvieron sus respuestas por correo electrónico.

Nuestra elección por encuestar este cuerpo profesional responde a varios motivos. Primero, el profesor constituye un punto de conexión entre el saber y el aprendizaje. En toda situación pedagógica, la calidad de la asistencia docente es un factor determinante del éxito del proceso de aprendizaje (Germain, 1993, p .1). Asimismo, el profesor necesita dar muestras de grandes aptitudes disciplinarias y metodológicas en el cumplimiento de su labor. En el dominio de las lenguas extranjeras, se han llevado a cabo muchas reflexiones, y van desde el dominio de los contenidos a enseñar hasta la buena aplicación de las estrategias pedagógicas. Por ejemplo, el Instituto Cervantes, bajo la dirección de Moreno Fernández (2012), elaboró una serie de "competencias clave" para el profesorado de lenguas extranjeras, entre ellas, una insiste principalmente en la facilitación de la comunicación intercultural. Esta labor se declina en cuatro tareas precisas: 1). Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. 2). Adaptarse a las culturas del entorno. 3). Fomentar el diálogo intercultural. 4). Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural. A nuestro entender, lo no verbal podría incluirse en este apartado.

Por ello, en el marco de este estudio, un primer aspecto se interesa en la capacidad comunicacional del docente en la lengua que enseña, particularmente en su grado de desenvolvimiento en el lenguaje no verbal español. En efecto, ya bien asentado el concepto de competencia comunicativa en todos los espíritus en el medio escolar como objetivo principal de la enseñanza de lenguas, aquellos que se propongan impartirlas deberán demostrar su propio dominio del conjunto de las subcompetencias. Es más, queda demostrado que una de las principales condiciones de eficacia del profesorado y, por ende, de éxito de un sistema educativo reside en la calidad de los conocimientos y de las aptitudes del primero mencionado (Barber et

Mourshed, 2007). Por ello, hemos partido de la hipótesis según la cual, si los profesores dominan el lenguaje no verbal español, sabrán organizarlo e impartirlo a sus alumnos.

El segundo aspecto del cuestionario pretende indagar el trato reservado al lenguaje no verbal, tanto en los programas de ELE como en el libro de texto. Los profesores no solo han parecido capacitados, sino también indicados para opinar sobre ello, siendo ellos los ejecutores principales de todas las directivas pedagógicas y didácticas.

4. Resultados

Como ya venimos diciendo, la primera preocupación ha consistido en saber cómo se juzgan los profesores su propia formación y sus conocimientos en relación con el lenguaje no verbal español. En efecto, un saber se enseña bien porque ha sido bien concebido y organizado por parte del profesor o su dueño. Parafraseando a un poeta, lo que bien se concibe también se enuncia con claridad, pues las palabras para decirlo afloran cómodamente. Dicho esto, se exponen los datos a continuación.

a. *¿Forma parte el lenguaje no verbal español (gestualidad, paralenguaje, silencio) de su formación académica y pedagógica?*

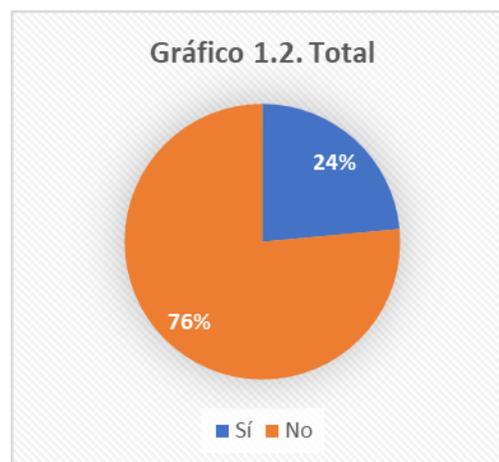
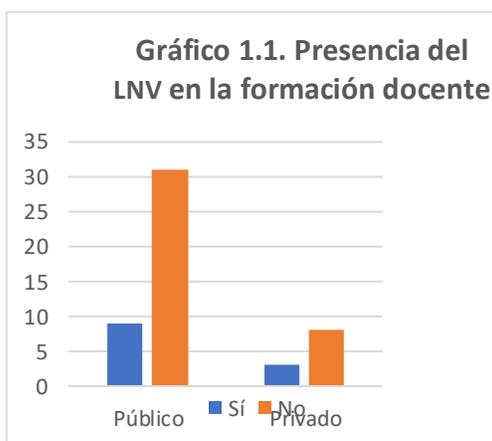


Gráfico 1.1. y 1.2: Presencia del lenguaje no verbal español en la formación docente

Conviene señalar que hoy en día se pueden observar tres categorías de profesores de secundaria en Costa de Marfil. Tradicionalmente, se clasifican entre los del sector público y los del privado; y su formación depende tradicionalmente de esta

clasificación. Asimismo, como bien lo han descrito Mian Bi (2015); Djandué (2015) y Koffi (2019), los profesores del público reciben dos años de formación pedagógico/didáctica en la Escuela Normal Superior (ENS) al salir de la universidad. El primer año insiste más en el aspecto teórico, mientras que el segundo permite destinar a los estudiantes a diferentes centros escolares para realizar actividades prácticas.

Los del privado no tienen tanta suerte, pues oficialmente, deben poseer una autorización de enseñar, la cual actualmente se consigue a raíz de un cursillo de dos semanas, para integrarse en la profesión. Es más, si bien algunos se someten a esta condición, en ausencia de control serio, muchos pasan por la malla de la red y se hacen contratar por diferentes centros escolares privados.

Junto a estos dos grupos, ante la carencia de docentes, ha nacido una nueva categoría de profesores del público en la última década. Estos, en vez de dos años de formación en la ENS, se someten a dos meses de formación teórica, y empiezan a ejercer la profesión, aunque con un sueldo menor que los primeros.

Como se nota en los gráficos, pese a la diferencia de formación entre las diferentes categorías docentes, hay casi unanimidad en que el lenguaje no verbal ha sido claramente descartado de los contenidos de aprendizaje. Los 24% que apuntan que el tema ha formado parte de su formación, en realidad, se confunden. Este aspecto se tratará en detalle en la parte interpretativa de los datos.

b. ¿Cómo califica usted su nivel de conocimiento en materia de lenguaje no verbal español?

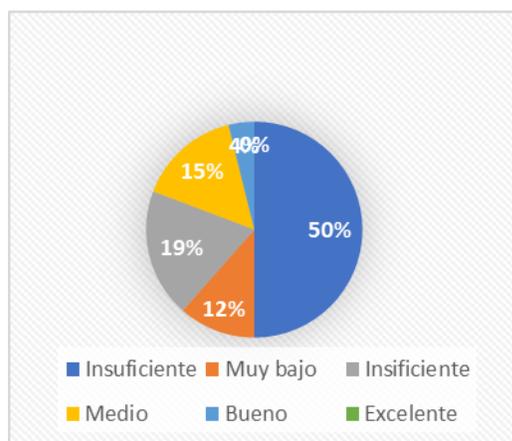
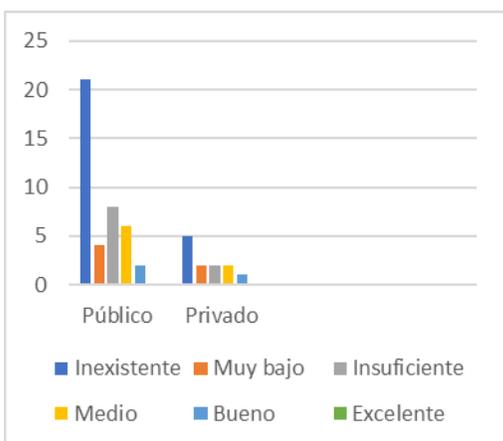


Gráfico 2.1 (a la izquierda) y 2.2. Nivel de conocimiento del lenguaje no verbal en Costa de Marfil

Estos datos confirman los anteriores, pues la gran mayoría de los profesores, de todas las categorías, reconocen tener grandes carencias en materia de lenguaje no verbal español. Con un nivel cero o muy bajo de conocimientos en la materia, viene considerablemente limitada su capacidad de explicación de los fenómenos no verbales y de comunicación, tanto entre profesores experimentados como noveles. Sin haber tenido nunca el privilegio de hacer uso de su competencia estratégica, se imagina la dificultad que han sufrido en cuanto a expresión oral cuando ellos mismos eran alumnos. Djandué (2015) ha explicado la “desventaja” que tiene el profesor de ELE marfileño frente a los docentes nativos, debido a la pobreza de su repertorio lingüístico-cultural, y especialmente lo no verbal de la lengua meta. A ojos vistas, esta observación se confirma de sobra en estas páginas también.

C. ¿Forma parte el lenguaje no verbal español del programa de enseñanza de ELE que imparte usted?

Se ha supuesto que, si bien no tienen la formación requerida en materia de LNV, la presencia del mismo en el programa de enseñanza les podría obligar a investigar o a autoformarse de cara a las clases que pretenden dar. Asimismo, los resultados aparecen tal como se exponen en el gráfico 3:

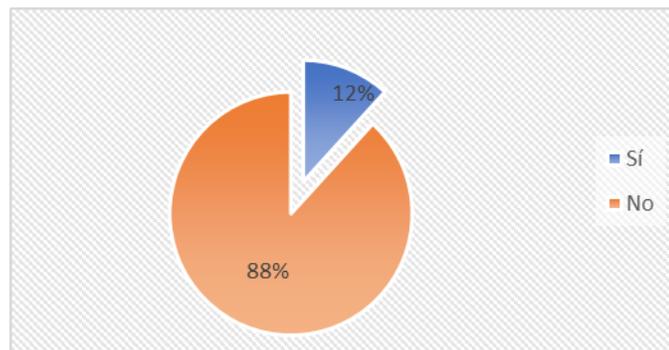


Gráfico 3: La presencia del lenguaje no verbal en los programas de español

Los resultados revelan que nunca o muy poco se recomienda la enseñanza de lo no verbal en el programa escolar, lo cual a los profesores les mantiene en una situación cómoda, sin obligación de formación adicional al respecto.

d. ¿Promociona el libro de texto el lenguaje no verbal español?

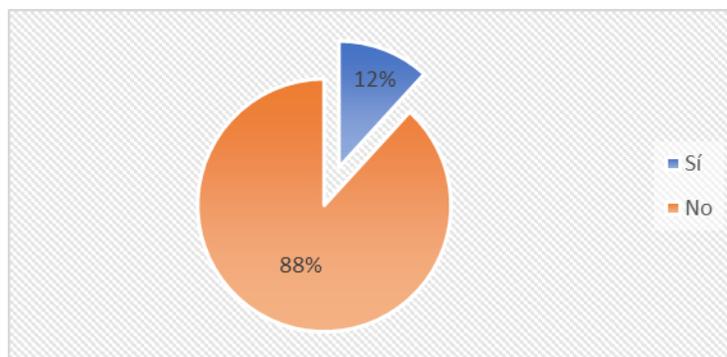


Gráfico 4: El lenguaje no verbal en el libro de texto

De acuerdo con la preocupación anterior, ha parecido pertinente preguntar por el trato reservado a la cuestión, al ser el libro de texto un único documento impuesto. Desde hace dos años se viene usando la colección *iYa estamos!* en el primer ciclo (Tercero y cuarto se secundaria) y *Horizontes* en las clases de bachillerato. Son los únicos manuales oficiales de la clase de español, pues son editados por la Dirección pedagógica del ministerio de Educación. Se entiende, por tanto, que deben incluir un máximo de contenidos como para no motivar el recurso a otros libros de texto. En definitiva, se nota también aquí que lo no verbal ha quedado en el olvido a la hora de elaborar los diferentes manuales, y los docentes lo confirman con creces. De hecho, al recorrer las páginas de las dos colecciones, hemos podido notar solo dos referencias en *iYa estamos!*, 3º (2019), en las páginas 25 (saludos) y 73 (disculpas). En el primer caso, las viñetas de la sección "elemento de cultura" retratan las diferentes formas gestuales de saludo en Costa de Marfil. Asimismo, se observan el saludo tradicional, el saludo entre adolescentes y el saludo formal. En el segundo caso, la imagen presenta a dos personas sacudiéndose la mano en signo de perdón. Efectivamente, en el país, cuando ha habido una riña entre dos personas, el gesto del perdón mutuo o de la tolerancia suele ser el saludo de la mano. En *iYa estamos!* 4º (2018, p.18), también aparecen los gestos de saludo y de despedida.

Pero todos estos casos se tratan desde un punto de vista marfileño. Y está claro que sin ningún documento de apoyo al manual y sin ningún conocimiento docente sobre los gestos correspondientes a todas estas acciones en España, el profesor pasará por alto una eventual enseñanza comparativa al respecto en su clase. De hecho, hemos preguntado a algunos amigos profesores si sabían que el gesto identificador del saludo informal y de la despedida entre jóvenes de sexo diferente son los dos besos en la mejilla. A esta pregunta, casi todos responden que este

gesto, para ellos, revela un sentimiento de afecto o una intención amorosa, como se suele interpretar en muchos ámbitos del país.

Sería interesante subrayar que tanto la colección *Horizontes* como *¡Ya estamos!* se han elaborado sin que acompañe ningún material audiovisual que pueda permitir apreciar la gestualidad española en el marco de la enseñanza de ELE.

5. Interpretación de los datos

Los datos arriba expuestos nos revelan claramente que, por una parte, los profesores marfileños de ELE ya sean del sector público o del privado, tienen un conocimiento muy somero del lenguaje no verbal español. Los $\frac{3}{4}$ de los encuestados son conscientes de que su propio bagaje cultural no encierra este tipo de saber. Su formación inicial no lo ha abordado; y tampoco hacen esfuerzos personales para integrarlo como fruto de su curiosidad. Si bien un 24% de ellos afirman que sí saben algo del tema, la encuesta revela de modo palmario que se confunden. En efecto, durante su formación, se ha insistido más bien en lo que se ha dado a llamar "los ademanes". Consisten en realizar acciones o gestos del ámbito marfileño, para facilitar la comprensión de los alumnos a la hora de una lectura o sesión explicativa. Nunca es cuestión de trazar una línea paralela entre las expresiones, las acciones y los gestos marfileños y sus equivalencias en España. No hay duda en que su práctica facilita la comprensión de los alumnos, y ayudaría a la comunicación entre hispanistas marfileños, al compartir ellos los mismos códigos gestuales. Sin embargo, nos consta que no es ese el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera. Al enseñar ELE, se pretende más bien suministrar las herramientas necesarias para un diálogo apacible entre los marfileños y toda la comunidad hispana mundial, constituida no solo por el conjunto de países de habla española, sino por todos aquellos que también lo tienen como lengua segunda o extranjera por el mundo.

Tellier (2006, p. 55) nos enseña que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede observar una interlengua gestual, es decir, una mezcla dinámica entre los gestos de la lengua de partida y los de la lengua meta. Convendría decir que en el caso que nos ocupa, si bien se observa una interlengua verbal, la de carácter no-verbal no existe, ni entre los profesores ni entre los alumnos de ELE. Suponiendo que dicha interlengua sea el camino que va de un punto A, cercano a la lengua materna, hacia un punto B sinónimo de dominio de la lengua meta, podemos decir que ni ha habido arranque, pues no hay ni inicio de

aprendizaje del lenguaje no verbal. Con lógica, los profesores se expresan y articulan palabras en español, y en el mismo momento, los gestos y hasta el paralenguaje que acompañan son los de Costa de Marfil (Koffi, 2019). Por ejemplo, la expresión “*mucha gente*” o “*lleno de gente*” se traducirá gestualmente por un conjunto de choques de las palmas de la mano, como si se estuviera aplaudiendo. En España, en cambio, se levantará el brazo derecho flexionándose lateralmente hacia la izquierda, desde la posición de reposo. Luego se mantendrá la mano semiabierta, en vertical hacia arriba, con los dedos muy juntos. La acción terminará con un movimiento continuo de la mano, juntando y separando los dedos (Cestero, 1999b, p. 98). Este mismo gesto es elocuentemente demostrado en Iruela (2012) en un documento titulado “sin palabras”.

Del mismo modo que en el caso anterior, y hablando de interjecciones, es raro oír de un adolescente marfileño, expresiones como ¡*Caramba!* o “¡*Anda!*” ante la sorpresa; o “¡*Diablos!*” ante un enfado. En general, por muy hispanista que sea, idirá “*tchié!*” o “*hahán!*” ante el asombro y “*Ôhhh!*” ante la contrariedad, siempre que sea en el ámbito informal.

Por otra parte, los diseñadores de manuales y de programas de ELE marfileños le conceden al lenguaje no verbal español un lugar marginal, casi inexistente. Como consecuencia, ni los profesores ni los alumnos son conscientes de su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

6. Conclusión y perspectivas

La enseñanza del español ya es una tradición en Costa de Marfil. Con más de 70 años, es una de las asignaturas veteranas del sistema escolar del país. Sin embargo, esta antigüedad no siempre significa que se hayan resuelto todos los problemas que se plantean en el camino de su aprendizaje. Impartido en las primeras décadas gracias al método tradicional, se optó por una enseñanza más comunicativa en los albores del siglo XXI. Asimismo, varias estrategias tendentes a favorecer la interacción social, como las técnicas de grupo, se han institucionalizado. Sobre todo, la enseñanza de la lengua oral ha cobrado una importancia sin precedentes, tanto en las declaraciones administrativas como en las prácticas de clase.

Sin embargo, lo no verbal, como factor primordial de esta lengua oral, se ha quedado al margen de las dinámicas educativas, cosa que se ha confirmado plenamente a lo largo de este estudio. Esta dimensión comunicativa se revela como un importante punto débil de la enseñanza de ELE en el país. Tanto los profesores y

alumnos como los diseñadores de materiales demuestran un interés muy escaso por un factor que, en la vida real, constituye el canal primario de entrega y recepción de información. Es más, entre los pueblos marfileño y español, las diferencias en materia de lenguaje no verbal afloran desde las situaciones comunicativas más elementales como el saludo o la despedida. Al no enseñarlo en las aulas, exponemos a nuestros alumnos a graves problemas de incomprensión, malentendidos y hasta conflictos en sus eventuales interacciones con nativos de lengua española.

Sin formación didáctica al respecto, puede que profesores y diseñadores de materiales piensen que el lenguaje no verbal es un fenómeno complejo y difícil de enseñar. Algunos incluso se consuelan en argumentos según los cuales, como no nativos, si no hemos vivido un largo periodo inmersos en la cultura de una LE, no acabamos de aprender esta (Djandué, op.cit., p. 6), citando a Martín (1999); y que, por tanto, es normal que siga habiendo fallos en nuestra lengua. Sin negar totalmente esta aseveración, creemos que no es razón para confiar parte de nuestra labor, es decir, el lenguaje no verbal, al azar. Los profesores y el conjunto de responsables educativos debemos asumir plenamente nuestro rol, para no culparnos luego de haber hecho a medias nuestro trabajo.

Por ello, en el caso marfileño se sugieren las siguientes pistas.

- Procurar insertar la dimensión no verbal española en la enseñanza de ELE desde los primeros niveles. Se insistiría sobre los actos elementales de comunicación, los llamados "signos no verbales con usos sociales", ampliamente descritos en Cestero Mancera (1999b, p. 9). Se trata, entre otros, del saludo, la despedida, las disculpas, el perdón, etc. En niveles más avanzados, se podrá tomar como base los signos enumerados por Soler Espiauba (1987) como específicos de España. Además de este grupo, insistiremos en fenómenos de práctica cotidiana como la mirada, pero con connotaciones divergentes en las dos culturas (Dramé, 1984).
- En cuanto a la metodología de su enseñanza, podemos referirnos a las excelentes propuestas realizadas por Cestero (2005, p. 611), quien sugiere cuatro tipos de actividades susceptibles de realizarse desde una perspectiva comunicativa: 1. Presentación, explícita o implícita de los signos no verbales, 2. Actividades encaminadas a su aprendizaje, 3. Actividades diseñadas para su refuerzo, 4. Actividades para conseguir su adquisición.

- No solo insertar el LNV en los programas escolares y en el diseño de materiales didácticos, sino también facilitar el recurso a cualquier otro manual o recurso susceptible de proporcionar elementos para su enseñanza. Los documentos audiovisuales (películas, documentales, cortos, cederoms) serán privilegiados, pues no solo indican el contexto de uso, sino que enseñan al aprendiente cómo se realiza cada acción.
- Parece de suma importancia la realización de investigaciones para el diseño de diccionarios contrastivos (comparativos) de los gestos marfileños y españoles. Esos documentos harían de mediadores interculturales, pues no se contentarían con yuxtaponer los gestos de una lengua A frente a los de la lengua B, sino que indicarían claramente la adecuación entre la forma y el fondo, los contextos de uso, etc. Proyectos de esta índole se han empezado a realizar en el dominio lingüístico con diccionarios bilingües español-lenguas africanas (Essama Ngala, 2007). Sin embargo, en el ámbito gestual o intercultural, todavía queda por poner los cimientos. Es cierto que, en España, si bien falta completar el inventario, ya se dispone de una base de datos no verbales relativamente sólida que permitirían empezar la labor. Pero del lado marfileño, aunque los signos no verbales abundan por toda la sociedad, queda por formalizarlos y catalogarlos en documentos. El coleccionista de datos no debería tener dificultad alguna para la recensión. Baduel-Mathon (1971) aparece como el pionero de este dominio en el África occidental, pero también películas como *Moolaadé* de Sembène (2004) constituyen fuentes inequívocas de información de primera mano. Desde estas líneas, se abre un camino para futuras investigaciones comparativas en materia de gestualidad hispano-marfileña.
- La formación docente ya no se puede permitir el lujo de descartar el lenguaje no verbal. Si los profesores se conciencian de su importancia y lo estudian, lo podrán repercutir positivamente en sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Baduel-Mathon, C. (1971). Le langage gestuel en Afrique occidentale : Recherches bibliographiques. *Journal des Africanistes*, 41-2, pp. 203-249.

Recuperado en https://www.persee.fr/doc/jafr_0037-9166_1971_num_41_2_1690

- Ballesteros Panizo, M. (2008). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE, paso a paso*, trabajo de investigación final de máster, redELE, nº 10 de septiembre de 2009. Recuperado en <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamastrer/1-semester/ballesteros.html>
- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Londres: Société McKinsey et co-. Recuperado en https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/les_cles_du_succes_des_systemes_scolaires_les_plus_performants.pdf
- Bidima, J.-G. (1997). *La palabre, une juridiction de la parole*, Paris, France: Michalon.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Byram, M. y Fleming, M. (2009) [1998]. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, España: Edinumen.
- Cabañas Martínez, M. J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como lengua segunda a inmigrantes en contextos escolares, *Interlingüística*. 16 (1), pp. 225-236. ISSN 1134-8941. Recuperado en [file:///C:/Users/konan/Downloads/Dialnet-ComunicacionNoVerbalYEnsenanzaDeEspanolComoSegunda-2514220%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/konan/Downloads/Dialnet-ComunicacionNoVerbalYEnsenanzaDeEspanolComoSegunda-2514220%20(2).pdf)
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, traducción de Javier Lahuerta del artículo de Michael Canale "From communicative competence to communicative language pedagogy". Publicado en Longman: Richards & Smith: Language and communication. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 17 y 18. <http://www.lenguaweb.info/about-joomla/101-fundamentos-teoricos-de-losenfoques-comunicativos?format=pdf>
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1997) [1994]. *Enseñar lengua*. Tercera edición. Barcelona, España: Graó.
- Cestero Mancera, A. M. (1999a). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, España: Arco/Libros
- Cestero Mancera, A. M. (1999b). *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, España: Arco/Libros
- Cestero Mancera, A. M. (2005). La comunicación no verbal, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)* (pp. 593-616). Madrid, España: SGEL.
- Cicerón (1991). *El orador*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, J., Gelabert, M. y Martinell, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid, España: Edelsa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Anaya. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Editado y maquetado por FGS. <https://comunicacionenlaunsj.files.wordpress.com/2011/09/la-comunicacion-no-verbal.pdf>
- Dérive, J. (1987). Parole et pouvoir chez les Dioula de Kong, *Journal des africanistes*, tome 57, fascicule 1-2. pp. 19-30. Recuperado en

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jafr_0399-0346_1987_num_57_1_2159

- Diagne, O. (1984). Le silence, acte et lieu de communication, *Ethiopiennes*, revue trimestrielle de culture négro-africaine, numéro 39, 4e trimestre 1984, Nouvelle Série volume II N°4. Recuperado en http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id_article=1332
- Djuandúé, B.D (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE, *Revista Electrónica del Lenguaje*, nº 2. En <https://www.revistaelectronicallenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-08.pdf>
- Dramé, M. (1984). Langage non verbal: une autre dimension de la communication africaine, *Ethiopiennes. Revue trimestrielle de culture négro-africaine*, nº 37-38, Nouvelle série 2eme et 3ème trimestres 1984 volume II nº 2-3. pp. 105-117. En http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=1299
- Essama Ngala, B. (2007). La importancia de los diccionarios bilingües español-lenguas africanas dentro del marco de la comunicación interlingüística e intercultural, en NISTAL ROSIQUE, G. Y PIÉ JAHN, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 311-322.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2009). La enseñanza de la comunicación no verbal en la clase de español de los negocios, en Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, *suplementos marcoELE*, núm. 8, 2009. ISSN 1885-2211. Recuperado en https://marcoele.com/descargas/china/m.fernandez_comunicacionnoverbal.pdf
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Collection Didactique des langues étrangères, Paris, France: Clé International
- Guidetti, M. (2006). Aspects pragmatiques de la communication gestuelle et verbale chez le jeune enfant : une comparaison France/Côte-d'Ivoire, *Enfance*

- nº2/2006/ (Vol. 58), p. 169-177. DOI 10.3917/enf.582.0169. Recuperado en <http://www.cairn.info/revue-enfance-2006-2-page-169.htm>
- Instituto Cervantes (2019). *El español. Una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Recuperado en https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
 - Iruela, A. (2012). Sin palabras [archivo de vídeo]. *VideoEle, videos para aprender español como lengua extranjera*, Nivel B1. Recuperado en <http://www.videoele.com/B1-Sin-palabras.html>
 - Koffi, K.H (2019). La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos. El caso de ELE en Costa de Marfil. *RedELE, revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, nº 31, pp.126-146. Recuperado en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb6006a6-1d35-46c3-86f2-5c8c6a9eaa8c/06-la-lengua-oral-en-contextos-africanos.pdf>
 - Koffi, K. H (2012). Lengua oral y silencio en el aula de español lengua extranjera del África negra: el ejemplo de Costa de Marfil, *Revista Alhucema*, nº27. Enero-junio, pp.104-121. Recuperado en <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFPbnxhbGh1Y2VwZGZ8Z3g6NzVkYjA0NmZIMTA3ODE5ZQ>
 - Mateu Serra, R. (2001): *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación*, Tesis doctoral, Departamento de Filología Clásica, francesa e Hispánica, Lleida: Universitat de Lleida. http://www.tdr.cesca.es/TDX-0829103-114331/index_cs.html
 - Moreno Fernández, F. (dir.) (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.
 - Mian BI, S. A., (2015). La formation pratique des enseignants en Côte d'Ivoire, *Formation et profession* 23(3), pp. 202-209. Recuperado en <https://pdfs.semanticscholar.org/b0a0/bc10605c7a699db321cb7e5f1d98ba3f0d43.pdf> DOI: 10.18162/fp. 2015.a81
 - Niango, A. C. et all (2018). *iYa estamos! Espagnol 4ª*. Abidjan, Côte d'Ivoire: NEI-CEDA

- Niango, A. C. et all (2019). *iYa estamos! Espagnol 3ª*. Abidjan, Côte d'Ivoire: NEI-CEDA
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (vol. I: Cultura, lenguaje y conversación), Madrid, España: Istmo.
- Sembène, O. (2004). *Moolaadé*. [Película]. Sénégal: Filmi Doomireew.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat: Université Paris 7– Denis Diderot.
- Thomas, L.-V. (1993). Le verbe négro-africain traditionnel, *Religiologiques*, n° 7 <http://www.unites.ugam.ca/religiologiques/no7/thoma.pdf>
- Toralba Roselló, F. (2001). *El silencio, un reto educativo*, Madrid, España: Editorial
- Ueda, H. (1998). Semántica de los gestos españoles, *Lingüística Hispánica*, 20, semges.doc 1998 LH. Recuperado en <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/higengo/semges.pdf>
- VV. AA (1998). *Horizontes espagnol 4º*, Paris, France: EDICEF/NEI.
- VV.AA. (1999). *Horizontes espagnol 3º*, Paris, France: EDICEF/NEI.
- VV.AA. (1999). *Horizontes espagnol 3º, Guide pédagogique*, Paris, France: EDICEF/NEI
- VV.AA. (2000). *Horizontes espagnol 2de*, Paris, France: EDICEF/NEI.
- VV.AA. (2001). *Horizontes espagnol 1ère*, Paris, France: EDICEF/NEI.
- VV.AA. (2002). *Horizontes espagnol 1le*, Paris, France: EDICEF/NEI.
- Yagüe, A. (2004). ELAO y ELE. Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n°1. Recuperado en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2e8970e7-38ae-462b-adbe-da708eaaa4df/2004-redele-1-15yague-pdf.pdf>

[subir](#)

Konan Hervé Koffi

Doctor en didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad de Granada (España). Docente-investigador. Université Alassane Ouattara, Bouaké, Costa de Marfil

[subir](#)

Cómo citar este artículo: Koffi, K.H. "Percepciones docentes sobre la enseñanza del lenguaje no verbal del ELE en Costa de Marfil", SIGNOS ELE, marzo 2021 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5302/7099>, ISSN 1851-4863, 1-23 págs.

[subir](#)