

Mònica Marcos-Llinàs

La comunicació no verbal en l'ensenyança de les llengües estrangeres

Existeix la comunicació no verbal? Que es la comunicació no verbal (CNV)? Aquest article demostra la importància i la necessitat de l'ús del llenguatge corporal en interaccions dins l'aula de llengües estrangeres. Basant-me en la meua investigació duta a terme en un centre escolar de secundària de Palma, definiré què és llenguatge corporal, quins són els tipus de llenguatge corporal i els avantatges d'usar-lo des del punt de vista de l'instructor i dels aprenents. L'estudi demostra com l'ús conscient del llenguatge del cos pot ajudar els alumnes a definir les seves estratègies d'aprenentatge, promoure l'espontaneïtat, desenvolupar la feina en equip, reduir l'ansietat dels estudiants a situacions orals i augmentar la seva autoconfiança usant la llengua estrangera com a eina de comunicació. Finalment, el treball presenta diverses aplicacions de l'ús de la comunicació no verbal dins l'aula de llengües estrangeres, en aquest cas, d'anglès.

Preguntes d'investigació:

1. Quin és el paper de la CNV dins els *role-plays*?
2. Hi ha una relació entre l'ansietat i l'autoconfiança?
3. Com es poden aprendre les convencions de la CNV?

Introducció

Als darrers vint anys, l'estudi de l'anglès com a segona llengua i com a llengua estrangera ha esdevingut el centre d'atenció de noves investigacions dins l'àrea d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües estrangeres. Recentment, noves teories i metodologies de l'ensenyança de llengües han reconegut la importància de la comunicació no verbal (CNV) dins el procés d'ensenyança i aprenentatge de llengües estrangeres. Els primers estudis de la CNV co-

mençaren als anys cinquanta de la mà de Ray Birdwhistell (1952, 1970). Psicòlegs, psiquiatres i antropòlegs, com Birdwhistell, Albert Scheflen, Edward Hall, Flora Davis, Julius Fast, Mark Knapp, Albert Mehrabian, Erving Goffman, Charlotte Wolff, John Gumperz i Dell Hymes estudiaren les distintes conductes no verbals des de diverses disciplines i reconegueren que els gestos no són accidentals. Com expressa l'antropòloga Flora Davis (1976, 82) «*the eyes are the windows to the soul*». Totes les investigacions sobre la comunicació no verbal coincidiren a fer notar que el context no es pot limitar a les paraules. Bronislaw Malinowski (1923 a Brown, Douglas 2000, 145) assenyala que els gestos, les expressions facials, els ulls, el moviment del cos i les postures dels interlocutors tenen un paper important dins els distints contextos presents a les interaccions entre parlants.

En l'actualitat, el funcionament dels gestos en l'adquisició de llengües estrangeres és centre d'atenció entre lingüistes, investigadors i docents, com Fernando Poyatos, Sandra Savignon, James Lee i Bill Vanpatten, Douglas Brown, Christina Maxwell, Theresa Antes, Laura Cerdán, Marta Castañer, David Zimmermann, Peter Heinemann, John Gumperz i d'altres. Antes (1996, 440) assenyala que els gestos són crucials per interpretar els missatges emesos o rebuts en l'altra llengua. Molt freqüentment, una entonació exagerada, un moviment de la mà, un petit gest amb una cella poden modular, confirmar, contradir o complementar els missatges verbals (Calbris 1990, 170). Així i tot, són necessàries noves investigacions. Antes (1996, 443) insisteix en el paper de la comunicació no verbal tant per als instructors com per als estudiants: «*In the era of communicative competence, however, the value of*

gestures should be readily apparent to both teacher and student.»

En combinar l'ús del llenguatge corporal amb la llengua estrangera en activitats orals, l'instructor pot ajudar els alumnes de diverses formes. L'objectiu de l'ensenyança de llengües és desenvolupar la competència comunicativa, és a dir, la capacitat d'ésser competents comunicativament en interaccions orals (Hymes 1972 a Richards, Rodgers 1986, 69).

Un dels principals objectius de l'ús dels *role-plays* —o improvisacions— a l'aula d'anglès com a llengua estrangera és millorar la comunicació verbal i no verbal dels aprenents. Els estudiants han d'aprendre a comunicar-se no tan sols en la llengua estrangera, sinó també amb el seu cos.

Objectiu

L'objectiu del meu estudi és definir què és la CNV i quines són les seves aplicacions en les interaccions orals en la llengua estrangera. Usant *role-plays* com a focus de les meves observacions, els aprenents assumeixen un paper dinàmic i actiu i es responsabilitzen dels processos d'aprenentatge, augmenten l'autoconfiança i disminueixen els nivells d'ansietat.

Altres objectius d'aquest treball són ajudar els aprenents a:

1. desenvolupar les seves estratègies d'aprenentatge per mitjà d'activitats orals, *role-plays*,
2. desenvolupar el llenguatge corporal de forma natural,
3. responsabilitzar-se del seu procés d'aprenentatge,
4. millorar el treball en equip amb activitats orals,
5. minimitzar l'ansietat,
6. augmentar la seva autoestima,
7. repassar el contingut teòric cobert durant l'any acadèmic,
8. i, finalment, divertir-se aprenent la llengua estrangera.

Fons històric

Tradicionalment, l'ensenyament d'una segona llengua o llengua estrangera es limitava a l'estudi de patrons estructurats que només requerien memorització i repetició per part de l'aprenent (Richards, Rodgers 1986, 1998, 4). No calia que l'aprenent adoptàs una postura activa i dinàmica. Tota comunicació dins l'aula sempre estava controlada i manipulada per l'instructor. *Grammar Translation* i *Audiolingualism (ALM)* eren els dos gran mètodes durant els segles dinou i vint. Com assenyalen Richards i Rodgers (1986, 1998, 4), *Grammar Translation* es caracteritza per l'èmfasi en la forma i la precisió. Els aprenents estudiaven una llengua estran-

gera per poder llegir la literatura de l'altra llengua. A *ALM*, els aprenents escolten l'altra llengua i hi juguen, però no tenen cap responsabilitat sobre el fet d'adquirir-la. Aprendre una llengua estrangera equival a dominar un sistema d'elements i d'estructures interrelacionats «*mastering a system of structurally related elements*» (Richards, Rodgers 1986, 1998, 10). L'instructor és el líder que serveix com a model a seguir. Els aprenents, per altra banda, necessiten repetir i memoritzar les estructures. No tenen gens d'independència ni responsabilitat sobre els processos d'aprenentatge. Desafortunadament, aquests dos mètodes encara són vigents a molts centres educatius.

No obstant això, les noves teories dins la lingüística estan canviant molts aspectes dels mètodes tradicionals d'ensenyança. L'instructor no és líder, sinó facilitador —«*resource person*», com expliquen Lee i Vanpatten (1995, 13). L'instructor ajuda l'estudiant i el proveeix de les eines necessàries per desenvolupar les seves tècniques i estratègies d'aprenentatge «*the instructor helps each student to gain self-awareness of how he or she learns, as well as to develop the means to maximize all learning experience*» (Oxford 1990, 12-13). En conseqüència, l'aprenent guanya en independència i en responsabilitat. Com assenjala Oxford (1990, 13) *self-direction* és una qüestió important per als aprenents de llengües estrangeres.

Els orígens de l'estudi del llenguatge corporal daten del segle XIX, quan Charles Darwin (1872) va fer notar la importància de les expressions facials en les emocions dels humans. De fet, l'home sempre ha utilitzat el llenguatge no verbal: gestos, sons, renous i accions per comunicar-se. Als anys setanta, Eibl-Eibesfeldt (1977, 20) afirma que els humans neixen amb una capacitat innata per adaptar-se als canvis constants del medi ambient, el que ell denomina *adaptacions filogenètiques*. Investigadors, lingüistes, sociòlegs i antropòlegs distingeixen dos tipus de comunicació: verbal (oral, lingüística) i no verbal (visual, oral, no lingüística). Als anys setanta, molts dels innovadors mètodes de la llengua com: *Total Physical Response (TPR)*, *Suggestopedia*, *Community Language Learning (CLL)*, *The Natural Approach* i *Communicative Language Teaching (CLT)* comencen a relacionar l'afecte amb el coneixement. Aquests mètodes creuen en l'ús conscient de la CNV dins l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Guiora (1972 a Dolly J. Young 1999, 20) fou el primer a fer notar que l'adquisició d'una llengua estrangera era similar a l'adquisició d'una nova identitat, el que ell va denominar *language ego*. Quan un estudia una nova llengua, perquè hi hagi comunica-



Padrina. Fotografia: Cristina García Rodero

ció en la llengua estrangera s'han d'interrelacionar coneixements, emocions i llenguatge corporal. De fet, no va ser fins als anys vuitanta quan acadèmics i investigadors reconegueren tres factors en l'aprenentatge de llengües: el coneixement, l'actitud i l'afecte. Van més enllà reconeixent que sense l'un no pot haver-hi l'altre. Com explica Dolly J. Young (1999, 21), «*research from multiple disciplines, including brain research, will continue to advance our understanding of the language acquisition process and how the body, the emotional mind, and the cognitive mind work together to generate self-expression in the foreign language*». No es tracta únicament de parlar en l'altra llengua, sinó de saber com parlar amb paraules, gestos i cos segons el context i les normes socioculturals de cada llengua.

Als anys vuitanta, Stephen Krashen (1983) identifica tres categories afectives i actitudinals: la motivació, l'autoestima i l'ansietat. Krashen parla de cinc hipòtesis relacionades amb l'aprenentatge de llengües estrangeres entre les quals destaca la hipòtesi de l'*Affective Filter*, en què les emocions dels aprenents d'una llengua estrangera són l'element central en l'adquisició de llengües estrangeres. Krashen defineix l'*Affective Filter* com «*an adjustable filter that freely passes, impedes, or blocks input necessary to acquisition*» (Lee and Vanpatten 1995, 132).

La CNV es divideix en tres àrees: *kinesics* (Birdwhistell 1952), que fa referència a l'estudi del movi-

ment del cos; *proxemics* (Hall 1966), que és l'estudi de l'espai entre els interlocutors dins interaccions orals i, finalment, els gestos en termes generals. Poyatos (1994) parla també de *cronemics*, l'estudi de l'ús del temps entre parlants de distintes cultures. En el meu estudi, m'he centrat principalment en els gestos i en l'ús que els estudiants fan de l'espai.

Metodologia

Participants

Aquest estudi qualitatiu es va dur a terme durant deu setmanes d'abril a juny de l'any 2000, en un centre escolar catòlic i semipúblic de Palma, Espanya. Vaig treballar amb dos grups de secundària —de segon i tercer d'ESO— de deu alumnes cada un. El nivell dels alumnes varià de mitjà a avançat. Jo, la instructora, vaig escollir els alumnes considerant la personalitat de cada un d'ells, el sexe i els seus rendiments acadèmics. Vaig observar la CNV de cada un dels vint alumnes als distintes *role-plays* que interpretaren a l'aula durant quinze minuts aproximadament cada una d'ells.

Instruments

L'objectiu de l'estudi fou observar les interaccions verbals i no verbals dels alumnes mentre improvisaven en la llengua anglesa. Els alumnes treballa-

ren en quatre grups de cinc, en què estudiants introvertits/extrovertits i estudiants amants del risc/reservats hagueren de col·laborar i fer feina en equip. L'objectiu dels *role-plays* fou crear situacions de la manera més natural possible per als aprenents en comptes d'observar i estudiar les seves conductes no verbals. Abans de començar l'estudi, els aprenents foren informats adequadament i consultats per poder filmar i enregistrar les sessions que s'havien d'improvisar. Curiosament, la càmera de vídeo no va crear cap mena de problema ni d'ansietat entre els alumnes, fet que facilità la feina de tots.

Per recollir les dades, vaig utilitzar una càmera de vídeo, una càmera fotogràfica (fotografies i diapositives), apunts i observacions per analitzar de la manera més precisa possible l'ús del llenguatge corporal. En tot moment, vaig animar els alumnes a actuar i improvisar amb naturalitat i espontaneïtat, imaginant que el context era real.

Procediment

Els *role-plays* tenien dos objectius: a) Investigar els comportaments no verbals a l'aula d'anglès en situacions al més real i naturals possibles i b) Ajudar als aprenents a repassar el contingut teòric usant la llengua estrangera com a eina de comunicació, eina pròpia del que Dell Hymes (1972) denomina *competència comunicativa*. Durant deu setmanes, els alumnes treballaren en deu situacions pròpies de la vida diària de quinze a vint minuts cada una durant la classe de llengua anglesa. Cada sessió constà de dues parts: a) *Preparació*: Durant cinc minuts, els aprenents organitzaren i crearen la situació que havien de representar (context, hora, lloc, personatges, decorats, etc.) i b) *Improvisació*: Part en la qual els aprenents improvisaren i representaren cada una de les situacions.

Els alumnes de segon d'ESO treballaren en les sessions següents: 1. *Introductions and Greetings*, 2. *Planning a Saturday Afternoon*, 3. *Toni's Birthday Present*, 4. *Asking for directions in a city*, 5. *Asking for change in an exam's date*, 6. *Planning a camping day*, 7. *In a restaurant*, 8. *Summer Plans*, 9. *Arriving at the hotel* i 10. *Opinions about school, hobbies, and future*.

Per altra banda, els alumnes de tercer de secundària treballaren en nou situacions molt similars a les anteriors malgrat qualche canvi degut a la diferència d'edat entre els dos cursos: 1. *Introductions and Greetings*, 2. *Planning a Saturday Afternoon*, 3. *Mike's birthday present*, 4. *Ana's motorbike accident*, 5. *Saying goodbye after a birthday party*, 6. *In a restaurant*, 7. *Summer Plans*, 8. *Finding out about*

concert tickets i 9. *Opinions about hobbies, school, and future*.

Una vegada finalitzada cada sessió, els estudiants les comentaven per extreure'n les seves conclusions. En tot moment, s'animà tots els grups a utilitzar el material de l'aula per desenvolupar la seva creativitat i espontaneïtat. Cal dir que els *role-plays* es dugueren a terme durant el temps de la classe d'anglès, ja que molts dels alumnes tenien dificultats per quedar al centre després de l'horari escolar. Així i tot, aquest fet va ajudar que tota la classe —vint-i-sis alumnes en total— poguessin participar en les improvisacions mentre es divertiren aprenent la llengua estrangera.

Anàlisi de dades

Per organitzar les dades, primer vaig observar quines eren les conductes no verbals més comunes i després les vaig classificar. Cal destacar cinc categories: els ulls, les expressions facials, el moviment de les mans, el contacte físic i la distància entre els interlocutors. La meua tasca fou observar i recollir dades per després analitzar-les i comparar la CNV dels primers *role-plays* amb els darrers i extreure'n conclusions.

Resultats

Una vegada finalitzades les improvisacions i observacions, un s'adona dels canvis en les conductes no verbals. Hi ha tres característiques per destacar: 1. La motivació dels estudiants, 2. La feina en grup duta a terme i 3. L'augment de confiança cap a la llengua estrangera.

En primer lloc, els estudiants es divertiren duent a terme els *role-plays*, fet que els motivà a participar en les improvisacions i a expressar-se en anglès de la forma més natural i creativa possible. Com assenyala Gardner (1985) en el seu estudi de les variables afectives dins l'aprenentatge de llengües, la motivació i l'ansietat són dues variables a tenir en compte dins l'aula. A l'inici dels *role-plays* únicament un 35% dels alumnes es va mostrar motivat per dur a terme aquest tipus d'activitats, si es divideix per cursos, un 15% dels alumnes de segon d'ESO i un 20% entre els de tercer de secundària. A les darreres sessions, això no obstant, el canvi és notable, un 80% està molt motivat. D'aquest 80%, un 35% fa referència als alumnes de segon i un 45% als de tercer. Cal dir que d'aquest 45%, un 10% mai no va mostrar-se motivat ni interessat pels *role-plays*, fet que no es va observar entre els alumnes de segon curs.



Fotografia: Les collections de l'histoire

En segon lloc, el fet de treballar amb el mateix grup durant deu setmanes ajudà els estudiants a fer feina en equip i a crear un clima relaxat i de respecte mutu entre alumnes-alumnes, alumnes-instructor i instructor-alumnes, la qual cosa disminuï l'ansietat de molts estudiants. Com explica Young (1999, 129) és important crear *a classroom community* com a mesura per reduir l'ansietat envers la llengua estrangera. L'instructor ha de crear activitats que animin els aprenents a usar la llengua estrangera. Els *role-plays* en són un exemple. Alguns d'ells (un 20% entre els alumnes de segon i un 30% entre els de tercer) es mostraren extremadament tímids a les primeres sessions, o bé evitaven el contacte ocular amb la resta del grup o bé es mantenien molt drets amb el cos tens, movent les mans i els braços constantment. Això no obstant, al quart *role-play* molts d'ells (només un 10% respectivament continuà mostrant senyals d'ansietat: es mantenien separats de la resta, s'agafaven pel braç amb les mans, somreien molt poc o evitaven el contacte físic amb els altres companys) representaren personatges creatius, fet que facilità la disminució de la distància física entre els companys així com la relaxació facial i del cos. Des del començament de les improvisacions, només un 15% dels alumnes de segon es mostraren segurs i confiats així com un 10% dels alumnes de tercer.

Finalment, els *role-plays* promogueren l'augment de confiança entre la majoria dels alumnes observats, el qual varià d'un 30% inicial a un 80% pel que fa als aprenents de segon curs. Quant als de

tercer, el grau de confiança inicial fou d'un 20%, que varià a un 70%. Cal assenyalar que dels alumnes de segon, un 10% no va mostrar cap canvi des dels primers *role-plays* fins als darrers i un 20% entre els alumnes de tercer. L'increment de l'autoconfiança es va notar en diversos aspectes: la creativitat de les sessions, que varià considerablement; l'espontaneïtat dels alumnes; la naturalitat; l'ús del moviment dins l'aula; l'ús inconscient del contacte físic entre els membres del grup (o bé en saludar-se o bé en mostrar desacord); la disminució de la distància física entre els parlants, i rostres més somrients i relaxats. Tot això, òbviament, facilità l'ús quasi inconscient i generalitzat de l'anglès com a única eina de comunicació.

Implicacions

A partir de totes aquestes observacions hom s'adona que:

1. Cal que els aprenents i l'instructor siguin conscients de l'ús i de la importància de la CNV dins l'aula de llengües estrangeres. Com explica Young (1995, 44), la CNV és una eina no lingüística que pot simplificar l'*input* (la informació) del professor i l'*output* (producció) dels aprenents.
2. L'instructor de la llengua estrangera ha de promoure les habilitats no verbals dels alumnes i ha de crear situacions orals tan reals com sigui possible. L'objectiu és que l'aprenent s'expressi en la llengua estrangera dins l'aula d'anglès i anticipar, d'aquesta manera, possibles interaccions en la vida real amb

parlants nadius. Com digué N' Skehan (1991 citat a Young 1995, 39) «*successful language learning possess a willingness to talk in order to talk*», és a dir, sense conversa no hi ha aprenentatge. L'aula pot ser el lloc on l'estudiant experimenti per primera vegada què és comunicar-se verbalment i no verbalment en una llengua estrangera. De l'instructor depèn l'accés a activitats que promoguin: interacció, creativitat, feina de grup i disminució de l'ansietat.

3. L'aula de la llengua estrangera hauria d'incloure vídeos de parlants nadius a fi de proporcionar models dels costums socials i culturals de les altres llengües.

Conclusions

Preguntes d'investigació

1. Quin és el paper de la CNV dins els *role-plays*?

L'estudi indica que els *role-plays* són un bon instrument per iniciar situacions comunicatives dins l'aula. La llengua estrangera representa l'eina de comunicació verbal malgrat que els alumnes també s'expressin de forma no verbal. És necessari que l'aprenent sigui conscient de la utilitat i del poder de la CNV per ajudar-lo a augmentar la seva autoconfiança. L'instructor ha d'ajudar els aprenents a triomfar en futures situacions reals en què diversos parlants es comunicaran en la llengua estrangera.

2. Hi ha una relació entre l'ansietat i l'autoconfiança?

Els resultats demostren que aparentment hi ha una relació entre ansietat i autoconfiança. Com he indicat anteriorment, Gardner (1985) reconeix quatre variables afectives que influeixen l'aprenentatge de llengües: l'ansietat, la motivació, l'empatia i l'actitud. Sembla que l'ansietat no és independent del nivell de l'alumne. Un estudiant pot ser avançat en gramàtica, lectura i escriptura, però pot tenir por de xerrar davant els altres. D'altra banda, un aprenent pot tenir un nivell mitjà, però pot demostrar confiança i seguretat en parlar davant un grup assumint riscos en les seves intervencions. Els estudis demostren que l'aprenentatge de llengües abraça coneixement, comportament i afecte (Young 1995, 7). Les característiques personals de cada aprenent així com les estratègies d'aprenentatge són instruments importants que o bé faciliten l'èxit o bé el fracàs de l'adquisició d'una llengua. De totes formes, cal provar científicament que existeix una relació entre ansietat i autoconfiança.

3. Com es poden aprendre les convencions de la CNV?

L'aula de llengua estrangera pot ser el primer lloc on els aprenents vegin i escoltin com actuen els parlants nadius de la cultura anglogermànica. L'instructor pot incloure vídeos, pel·lícules... per ajudar els aprenents a aprendre les convencions socioculturals de la CNV pròpies de la llengua estrangera. En el futur, aquest simple fet pot evitar possibles malentesos entre parlants nadius i no nadius tan comuns quan es parla de llengües estrangeres.

Limitations

Una vegada exposat el meu estudi, cal demanar-se: què es pot fer en el futur?

En primer lloc, s'hauria de mesurar l'ansietat per obtenir resultats més científics. Hi ha diversos models per examinar el nivell d'ansietat entre els aprenents dins l'aula: The French Class Anxiety Scale, dissenyat per Gardner (1985) com a part de l'Attitudes and Motivation Test Battery dut a terme amb aprenents de francès o The Foreign Language Classroom Anxiety (FLCAS) creat per Horwitz, Horwitz i Cope (1986).

Caldria dedicar part de la classe a examinar i comentar els *role-plays*. Els aprenents poden aprendre de la seva anàlisi observant què s'ha de canviar o millorar i què s'ha de mantenir en conversar en l'altra llengua.

Un aspecte considerable de les observacions de la CNV són els factors socioculturals. Com explica Maxwell (1997, 5) «*Cultural awareness can be integrated into the foreign language classroom through explanation, modeling, discussion, and role playing of nonverbal behavior as well as target language verbal communication.*» Una vegada més, l'aula de la llengua estrangera pot ser el millor lloc per introduir els factors socioculturals relacionats amb la CNV. ◆

Referències

- ANTES, A. T. (1996). «Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom». *Foreign Language Annals*. Vol. 29, 3, pàg. 439-448.
- BIRDWHISTELL, Ray. (1970). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- BROWN, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- BROWN, D. H.; GONZO, Susan. (1994). *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall.
- CALBRIS, G. (1990). *The Semiotics of French Gestures*. Trans. Owen Doyle. Bloomington: Indiana University Press.
- CERDÁN, Laura. 1997. *La comunicación no verbal en el discurso del profesor: Estilos Didácticos*. Universidad de Barcelona. [Tesi doctoral].



Fotografía: Tom Stoddart

DAVIS, F. (1976). *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

EIBL-EIBESFELD, Irenäus. (1981). *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza Editorial.

FAST, J. (1970). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Editorial Kairos.

GARDNER, Robert. (1985). *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

GUMPERZ, John. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALL, Edward. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

HALL, Edward. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.

HEINEMANN, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Editorial Herder.

HYMES, Dell. (1971). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

KNAPP, L. M. (1978). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Winston.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. (1983). *The Natural Approach*. California: Alemany Press.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learners*. Oxford: Pergamon.

LEE, James F.; VANPATTEN, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, Inc.

MAXWELL, Christina. (1997). Role Play and Foreign Language Learning. Article presented in JALT Spring Conference Proceedings. Tokyo: ERIC.

MEHRABIAN, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine Atherton.

OXFORD, L. Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle.

POYATOS, F. (1983). *New Perspective in Nonverbal Communication*. Oxford: Pergamon Thousand Oaks.

RICHARDS, C. J.; RODGERS, S. T. (1998). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SAVIGNON, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

SCHEFLEN, A. (1976). *El lenguaje del cuerpo y el orden social*. México: Editorial Diana.

WOLFF, C. (1976). *Psicología del Gesto*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.

YOUNG, J. Dolly. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A practical guide to Creating a Low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: Mcgraw-Hill College.