



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
**Máster en Enseñanza de Español como lengua
extranjera**

Trabajo fin de máster

Enseñanza de la comunicación no verbal en el nuevo currículo inglés

Presentado por: María Jesús Abilleira Pomar
Tipo de TFM: Propuesta didáctica
Directora: Dra. Rocío Vilches Fernández

Ciudad: Madrid
Fecha: 26 de febrero del 2016
Firma: María Jesús Abilleira Pomar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta didáctica que integre la comunicación no verbal dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera en el nuevo currículo de secundaria de Inglaterra. Para ello dedicaremos el marco teórico a definir el concepto de comunicación no verbal y conocer los principales sistemas de CNV y los elementos que los caracterizan, a estudiar cómo se integra la comunicación no verbal en la enseñanza de ELE (Español Lengua Extranjera) y a justificar el porqué de su enseñanza en ELE y los posibles problemas y limitaciones que puede plantear. A continuación, analizaremos el nuevo currículo de lenguas modernas de Inglaterra y el espacio que le dedica a la comunicación no verbal. Finalmente revisaremos algunos de los principales manuales de español para KS3 y KS4, materiales suplementarios para esos niveles, además de dos renombrados sitios web de recursos para la enseñanza de lenguas modernas en Inglaterra. La segunda parte del trabajo será una propuesta didáctica que nos servirá para presentar una serie de actividades que ejemplificarán la integración de la enseñanza de la comunicación no verbal en las clases de secundaria de español en Inglaterra. Con ellas esperamos que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa y los profesores las usen de inspiración para crear sus propios materiales.

PALABRAS CLAVES

Comunicación no verbal. Inglaterra. Secundaria. KS3. KS4. Interculturalidad. Diseño curricular. ELE

ABSTRACT

The main objective of this paper is to provide an educational proposal that integrates non-verbal communication into the MFL classroom for the new curriculum in England. To this end, we have divided this study into two sections. The first section is dedicated to defining the concept of non-verbal communication, identifying the principal elements that characterize the different systems of NVC, reviewing the current state of the teaching of NVC and justify its inclusion, and identifying potential problems and limitations. We carry on with a discussion on the subject of said new curriculum for modern language-teaching and the space it devotes to non-verbal communication. We conclude this section with a review of some of the top KS3 and KS4 Spanish textbooks, supplementary materials, and three websites providing digital resources for the teaching of MFL. The second part of the paper is a didactic proposal aimed at presenting a number of activities that exemplify the integration of teaching non-verbal communication in secondary school Spanish classes in England. We expect these to help students develop their communicational competence and for teacher to find in them the inspiration for creating their own custom materials.

KEYWORDS

Non-verbal communication. England. KS3. KS4. Secondary Sociocultural skill. Developing materials, SFL

AGRADECIMIENTOS

A Rocío lamentando la anarquía

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	1
1.2. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster	4
2. MARCO CONCEPTUAL	5
2.1. La CNV: ¿por qué enseñarla?	5
2.1.1. Paralenguaje	8
2.1.2. Quinésica.....	8
2.1.3. Proxémica	9
2.1.4. Cronémica	11
2.2. La CNV en ELE.....	11
2.2.1. Lugar en el MCER y el PCIC	12
2.3. El currículo inglés de secundaria	14
2.3.1. Tratamiento de la CNV en el nuevo currículo inglés	16
2.3.2. Presencia en manuales y recursos web	21
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	24
3.1. Presentación.....	24
3.2. Objetivos de la propuesta	24
3.3. Contexto.....	25
3.4. Cronograma.....	26
3.5. Metodología.....	27
3.6. Actividades	27
3.6.1. Para el aprendizaje del paralenguaje.....	27
3.6.2. Para el aprendizaje de la quinésica	29
3.6.3. Para el aprendizaje de la proxémica	32
3.6.4. Para el aprendizaje de la cronémica	34
3.7. Evaluación	37
4. CONCLUSIONES	39
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	41
6. BIBLIOGRAFÍA	42
6.1. Referencias bibliográficas.....	42
6.2. Bibliografía	46
7. ANEXO	50
7.1. Anexo 1	50

7.2. Anexo 2	51
7.3. Anexo 3	52
7.4. Anexo 4	53
7.5. Anexo 5	54
7.6. Anexo 6	54
7.7. Anexo 7.....	55
7.8. Anexo 8.....	56
7.9. Anexo 9	58
7.10. Anexo 10.....	62
7.11. Anexo 11.....	63
7.12. Anexo 12	65
7.13. Anexo 13	66
7.14. Anexo 14	70
7.15. Anexo 15	71
7.16. Anexo 16	72

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

La comunicación no verbal (CNV desde ahora) es un componente fundamental de la comunicación humana. Muchos especialistas afirman que gran parte de la comunicación humana se realiza por medio de la CNV: hay estudios que otorgan a la comunicación verbal (CV desde ahora) solamente un 30% del peso de la conversación o incluso menos. El resto recaería en la CNV, que incluiría, por ejemplo, los gestos, la modulación de la voz o el contacto visual.

A partir de los años 80 del siglo pasado comienza a cobrar importancia el concepto de competencia comunicativa en la didáctica de segundas lenguas. Se entiende con ella que el lenguaje es un intercambio de información en el que actúan diferentes competencias que se interrelacionan entre sí para producir la comunicación. Con este nuevo concepto como referente, la enseñanza de lenguas se va distanciando de un enfoque anterior basado en el aprendizaje aislado de estructuras gramaticales y vocabulario. A partir de ahora se integrarán otras competencias que, junto a la gramatical, serán esenciales para la comunicación:

- La competencia sociológica, que supone la adecuación de la lengua a la situación comunicativa.
- La competencia discursiva, que se encarga de la estructura del discurso.
- La competencia estratégica, que se compone de las estrategias de carácter verbal y no verbal necesarias para comunicar.

Esta última competencia explica el creciente interés de la bibliografía especializada por la enseñanza e incorporación de la CNV en la enseñanza de ELE. La competencia comunicativa solo se adquiere con el dominio de las competencias mencionadas anteriormente, hecho que hace necesaria la enseñanza de la CNV.

La CNV es, en la mayoría de los casos, un proceso inconsciente sobre el que no reflexionamos habitualmente. El hombre está tan centrado en el “ruido de la palabra” que olvida que también comunica con el cuerpo¹. Durante los dos primeros años de vida, todo ser humano usa únicamente la CNV para comunicarse. A medida que aprendemos

¹ Por su propia condición de animal.

a hablar, la CNV se va convirtiendo en un elemento inconsciente y *reflejo* de nuestra comunicación.

Hay que señalar además que la CNV es propia de cada cultura, ya que recoge una serie de costumbres y hábitos que codifican la realidad. La CNV es una serie de pautas culturales compartidas por los miembros de una cultura que en algunos casos pueden coincidir con la de otras. Cuando son totalmente diferentes, pueden provocar malentendidos y choques culturales. Esto justifica que la CNV deba enseñarse en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Solo así nuestros estudiantes podrán convertirse en hablantes interculturales, y contarán con las herramientas para descodificar la cultura meta.

Como hemos visto hasta el momento, la CNV es fundamental para dominar la competencia comunicativa. Nuestra propia experiencia como aprendientes de una lengua extranjera nos demuestra que su falta de dominio puede complicar muchísimo la comunicación y provocar inseguridad en el estudiante, ya que el error pragmático y sociocultural suelen estar más penado que el gramatical. Todo ello nos conduce a la idea de que la enseñanza de la CNV debe ser parte integral de los programas de estudio de español como lengua extranjera.

Por otro lado, debido a nuestra experiencia durante más de 10 años como docentes de ELE en el Reino Unido y como editores de materiales didácticos para el mismo nivel, consideramos que la CNV es una de las grandes ausentes en los programas de ELE² de secundaria. Creemos que parte de esa ausencia se debe en gran medida a que es un componente difícil de enseñar por la falta de estudios comparativos así como de materiales y repertorios nivelados que permitan su correcta explotación didáctica. Además, el programa de lenguas modernas y los manuales de secundaria de Inglaterra tienden a olvidar este aspecto y desterrarlo a un segundo plano como información adicional, y nunca como una destreza necesaria para desarrollar la competencia comunicativa. Hay que puntualizar que, como veremos más adelante, el currículo y los programas de español de Inglaterra no destierran la cultura de la clase de ELE (concepto de *cultural awareness*), pero la situación de la CNV es diferente.

En 2014 se aprobó en Inglaterra un nuevo currículo de lenguas modernas. En este trabajo analizaremos el tratamiento que se le otorga a la CNV en ese documento y diseñaremos

² MFL (Modern Foreign Languages) es el término usado en Inglaterra para esta materia.

una propuesta didáctica que sirva para demostrar que es posible integrar y enseñar la CNV en el nuevo currículo inglés, a la misma altura de otras destrezas comunicativas. Nuestro objetivo es lograr que nuestros alumnos sean conscientes de la importancia de la CNV para comunicarse y navegar con éxito en la lengua meta.

La primera parte de este trabajo sentará las bases para definir el concepto de CNV y su importancia en la enseñanza de ELE. Analizaremos brevemente su presencia en documentos fundamentales para los profesores de ELE: el *Marco Común de Referencia Europeo* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). A pesar de que no son parte del currículo inglés, consideramos que deben ser analizados ya que estos dos documentos tan decisivos en el desarrollo curricular de ELE, pueden servir de ejemplo de la integración de la CNV en el currículo inglés. Además, nos servirán para tener conocimiento del tratamiento de este aspecto en ELE de una manera más global.

A continuación nos centraremos en el nuevo currículo de secundaria de Inglaterra y la presencia de la CNV en él. Complementaremos nuestra investigación con el análisis de varios manuales de español y materiales suplementarios de este nivel, así como de los materiales disponibles en el TES, la comunidad de materiales didácticos en línea más visitada del país, y en la web de la profesora Rachel Hawkes. Con ello queremos ver en qué medida los profesores y los materiales disponibles han integrado e integran este aspecto en la enseñanza del español y en los programas de estudio.

La segunda parte del trabajo será eminentemente práctica. Presentaremos una serie de propuestas didácticas que clasificaremos según el tipo de CNV y el nivel de secundaria que se quieran trabajar. Con estas actividades pretendemos ofrecer al docente de lenguas modernas una lluvia de ideas para enseñar la CNV junto a otras destrezas y objetivos del currículo. Esperamos asimismo que sirvan de inspiración para que los docentes desarrollen las suyas propias.

Finalizaremos nuestro trabajo con unas breves conclusiones y un capítulo dedicado a limitaciones y prospectivas. Incluiremos además un apartado con referencias bibliográficas, que se complementará con una bibliografía sobre la CNV. Con ello, el profesor interesado podrá seguir indagando sobre el tema. Concluimos el TFM con un anexo que recogerá los materiales usados en la redacción de este trabajo.

1.2. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster

El objetivo general de este trabajo es investigar la presencia de la CNV en el nuevo currículo inglés de lenguas modernas en secundaria y ofrecer al docente de español una serie de actividades y unidades didácticas que sirvan de ejemplo de su integración con otras destrezas del currículo nacional. Integración, visibilidad y toma de conciencia —y no simple aderezo— será la tónica de nuestra propuesta.

Para cumplir este objetivo, nos marcamos los siguientes objetivos específicos:

- Presentar el marco teórico de la CNV y analizar su importancia en la enseñanza de ELE.
- Hacer una breve presentación del sistema educativo inglés y analizar su nuevo currículo de lenguas modernas así como el lugar que ocupa la CNV dentro del mismo.
- Analizar su presencia en libros de texto, materiales y webs especializadas en el currículo inglés para ver si la CNV ha tenido visibilidad hasta el momento.
- Ilustrar por medio de una serie de actividades cómo se podría integrar esta comunicación no verbal en la clase de ELE para KS3 y 4, incluyendo ejemplos de todos los tipos de comunicación no verbal. Las actividades buscarán despertar el interés de los alumnos por este sistema de comunicación y ayudarlos de esta manera a desarrollar plenamente su competencia comunicativa.
- Presentar una conclusión de nuestra investigación, limitaciones y posibles campos de investigación para el futuro.
- Extender nuestra investigación por medio de la creación de una página web con materiales del TFM y el desarrollo de un proyecto de syllabus de la CNV adaptado a KS3/4. Esperamos que pueda ir creciendo en años sucesivos con el aporte de la bibliografía y la ayuda de la comunidad de investigadores de la CNV.

2. MARCO CONCEPTUAL

Para la elaboración de este marco conceptual, definiremos brevemente qué es la CNV y trataremos su importancia en la clase de ELE. Debido a la gran cantidad de estudios que tratan en profundidad este asunto, seleccionaremos las obras más destacadas sobre dicho tema en el apartado de bibliografía. Como nuestro campo de estudio y análisis es principalmente el tratamiento de la enseñanza de CNV en el nuevo currículo inglés, ocuparemos más páginas en realizar una revisión más detallada del caso inglés.

2.1. La CNV: ¿por qué enseñarla?

Se suele considerar *La expresión y las emociones en el hombre y en los animales* (1872) de Charles Darwin como el primer libro que trata exclusivamente el tema de la CNV. En la década de los 50 del siglo pasado se publicaron varios libros que convertirían el estudio de este tipo de comunicación en una disciplina de la psicología en los años 70 y en parte importante de los estudios de comunicación: *Introduction to Kinesics* (1952) de Ray Birdwhistell, *Non Verbal Communication* (1956) de Jürgen Ruesch y Weldon Kees y el ya clásico *The Silent Language* (1959) del antropólogo Edward T. Hall.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martin et al., 2008), la comunicación no verbal sería el conjunto de signos y sistemas no lingüísticos que comunica, es decir, todo aquello que comunica sin usar la palabra: los gestos, la mirada, los silencios, las pausas, el contacto, etc.

Cestero (2014) afirma que estudio de la comunicación no verbal es una disciplina con dos claras líneas de investigación:

- La psicología social, que se centra en el estudio de los signos verbales que se relacionan con el carácter, la personalidad y las emociones.
- La semiótica y la lingüística, que centran sus esfuerzos en el aporte de los signos no verbales a la comunicación.

Cestero (1999) caracteriza los sistemas de CNV como pluriformes y capaces de cumplir las siguientes funciones:

1. Añadir información, matizar o dar sentido a un enunciado.
2. Comunicar sin usar el lenguaje verbal, algo que no ocurre a la inversa.

3. Regular la comunicación por medio de la entonación, los silencios, los titubeos, etc.
4. Servir para reparar las carencias verbales y así hacer que la comunicación fluya y se eviten los vacíos conversacionales.
5. Permitir las conversaciones simultáneas como la que por ejemplo podemos mantener por teléfono mientras nos comunicamos a través de la CNV con otra persona.

De ellos se deduce que hay diferentes tipos de actos no verbales (Ekman y Friesen citados en Fontela, 2013): los emblemas (que equivalen a una frase o palabra), los ilustradores (que enfatizan o ilustran lo que comunicamos con la CV), los reguladores (que regulan la conversación por medio de actos no verbales) y los adaptadores (que nos ayudan a controlar nuestras emociones y sentimientos).

Como señalamos en la introducción del TFM, su inclusión en la enseñanza de ELE ha cobrado gran importancia en las últimas décadas gracias al concepto de competencia comunicativa, que considera que dominar una lengua va más allá de lo meramente lingüístico.

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Martin et al., 2008, p. 90).

Dentro de esa competencia comunicativa aparece una competencia fundamental que justifica por sí misma la enseñanza de la CNV: se trata de la competencia estratégica, que es la capacidad que tiene un aprendiente para usar tanto recursos verbales como no verbales en el proceso comunicativo para así subsanar posibles fallos que puedan surgir.

Ya sea para que la comunicación tenga éxito o para reparar olvidos o lagunas, la CNV aparece como un elemento imprescindible del proceso comunicativo. Además, no hay que olvidarse del peso que tiene en la interacción: según el investigador Mehrabian, el 7% de la comunicación se hace por medio de palabras y el resto por elementos no verbales, aunque Birdwhistell reduce su presencia a un 65% (datos recopilados por Landa y Sánchez, 2007). Sea cual sea el porcentaje final, estos datos muestran que si no la incluyéramos en la enseñanza de ELE, cometeríamos un gran error ya que nuestros alumnos verían reducida su capacidad comunicativa drásticamente. Los signos no

verbales son determinantes para una comunicación eficaz y por lo tanto deben integrarse en la adquisición de la comunicación verbal.

Un tercer aspecto que justifica la enseñanza de la CNV es la cultura. Poyatos (1994, 1, p.25) define la cultura como “una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, hábitos aprendidos pero condicionados biológicamente”. Y dentro de esos hábitos se encuentran los estudiados dentro de la CNV, que son esenciales para que nuestros alumnos desarrollen una fluidez no solo lingüística sino también cultural.

Coincidimos plenamente con la idea de que en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas no todo gira en torno a la palabra, “sino también a través de todo un sistema de decodificación (...) único en cada cultura”. (Soler-Espiabu, 2006, p. 325). Para que se produzca dicha decodificación, nuestros alumnos deben adquirir los elementos de la CNV que trataremos a continuación y que siguen la calificación de Cestero (2014)³ en:

- Sistemas de CNV básicos: el paralenguaje (fónico) y la quinésica (corporal). Ambos funcionan al mismo tiempo que la CV.
- Sistemas de CNV culturales (proxémica y cronémica). Amplían el sentido de los anteriores añadiendo información cultural.

En conclusión, la comunicación no se produce sin el componente no verbal: la interrelación entre ellas es total. Además, su conocimiento es vital para evitar el error pragmático e intercultural que tantos problemas y malentendidos crean entre los aprendientes de una lengua extranjera en situaciones comunicativas reales.

Su integración en la clase de ELE será posible a medida que se vayan creando inventarios y se diseñen syllabus nivelados de CNV que puedan integrarse a la misma altura que otros componentes como la fonética o la gramática. El profesor se ayudará de esos recursos y también de su propia investigación y experiencia en el aula para enseñar la CNV. Las fotografías, las películas, la publicidad o los cómics son algunos ejemplos de fuentes que se podrían ayudarles⁴ en esa labor.

³ Por razones de espacio no es imposible tratar los signos y sistemas que tratan los hábitos y costumbres de una manera más amplia que se mencionan en Cestero (1999). Remitimos también a ese estudio para conocer la importancia de la teoría de los *culturemas* en la CNV.

⁴ Véase Cestero (1998) para más información sobre este aspecto.

2.1.1. Paralenguaje

El paralenguaje es un sistema de CNV básico que comunica por medio de elementos fónicos. Cestero (2004, p. 600) lo define como el “sistema no verbal de carácter fónico”. En él se pueden incluir elementos que son casi palabras, las pausas, los silencios, etc., que acompañan al lenguaje verbal y que sirven para matizar, aclarar o enfatizar, y que actúan en conjunto para comunicar. El paralenguaje puede cambiar completamente el significado de lo expresado verbalmente. La modulación de la voz puede producir un abanico de significados en una frase como, por ejemplo, “Me gusta correr”. Según como se diga, puede denotar ironía o afirmación.

Cestero (2004) propone la siguiente calificación de los elementos que conforman el paralenguaje:

- Cualidad física del sonido en las que se incluyen el tono, el timbre, la intensidad y el tipo de voz. Como hemos visto en el ejemplo anterior, pueden cambiar completamente el significado y la intención de un mensaje.
- Sonidos cuasi-léxicos producidos por reacciones del ser humano como la risa o el llanto. La risa puede expresar muchos significados dependiendo de nuestra intención comunicativa.
- Las interjecciones, las onomatopeyas y otros sonidos que dependen también de elementos quinésicos y son importantísimos en la comunicación.

2.1.2. Quinésica

La quinésica es un sistema de CNV básico que tiene como campo de estudio la comunicación visual, es decir, los gestos, las expresiones faciales, la postura del cuerpo o el contacto visual, entre otros. Cestero (2004, p. 602) la define como “los movimientos o posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyendo dentro de él signos tan funcionales como la mirada o el contacto corporal.” Según Crystal (1997), todos ellos dan pistas sobre la personalidad o estado de ánimo de una persona, situación social en la que se produce la comunicación, nivel de formalidad, reacción a la interacción verbal, etc.

Cestero (2004) establece tres categorías:

- Los gestos, que pueden comunicar alegría, sorpresa, miedo, confusión, etc. (Véase anexo 1). Cestero (2004) los define como movimientos psicomusculares que comunican. Hay que distinguir los gestos faciales y los corporales, aunque muchos suelen ir de la mano.
- La manera codificada de producirlos, que se refiere a la manera de producir los gestos y las posturas, y también a los hábitos culturales que los acompañan.
- La postura y posiciones, que comunican tanto activa como pasivamente. Por ejemplo, las manos en la cintura pueden comunicar desafío o agresividad.

Contamos en ELE con repertorios de gestos como el de la propia Cestero (1999) o el *Diccionario de gestos online*⁵. Desgraciadamente, la complejidad de su estudio y la necesidad de más repertorios nivelados explican en gran medida que todavía no estén integrados como parte de los programas de español. Además se necesita más bibliografía con estudios comparativos entre culturas.

Consideramos que es de gran importancia enseñar los elementos de la quinésica en la clase de ELE ya que, a pesar de que algunos de ellos tengan validez universal, la mayoría varían de una sociedad a otra y son fuente de malentendido cultural. Crystal (1997) pone como ejemplo sociedades que usan muchos gestos y expresiones faciales como la italiana o muy pocos como la japonesa. La gestualidad es fuente de falsos amigos y malentendidos por la diferencia de significados que pueden tener de una cultura a otra. (Véase anexo 2)

2.1.3 Proxémica

La proxémica es un sistema de CNV cultural que estudia la comunicación que se produce a través de la posición de los individuos en la cultura. Cestero (2004, p. 603) la define como “la comunicación no verbal (que) viene dada por los hábitos relativos al comportamiento (...) que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias que mantienen los individuos en interacción”, otra fuente de conflicto y malentendidos entre culturas.

⁵ <http://www.coloquial.es/>

La proxémica es una disciplina interdisciplinar que mezcla elementos de la psicología, la sociología y la antropología. Según Crystal (1997) se basa en el contacto físico y centra su estudio en acciones como abrazos, besos, dar la mano, etc., que son las formas más primitivas de comunicación y tienen diferentes significados como por ejemplo, agresión, afectividad, saludos y un largo etcétera.

Cestero (2004) señala tres categorías para su estudio:

- La proxémica conceptual, que se dedica al estudio de las creencias de una comunidad sobre el espacio, su distribución, su concepción de adverbios como *lejos/cerca*, sistema de demostrativos o verbos como *ir/venir*, etc., que muchas veces no son comprendidos del todo por los estudiantes.
- La proxémica social incluye signos culturales sobre el uso del espacio (en el metro, en una cafetería, etc.) y lo que supone invadir el espacio de una persona en la cultura meta. Crystal (1997) habla de sociedades de contacto y no contacto. Entre las primeras sitúa a los países norteamericanos y árabes. Entre las segundas incluye a países del norte de Europa y la India.
- La proxémica interaccional trabaja las distancias y cómo cambian según lo que se quiera comunicar. Hall (1959) establece una división entre distancia íntima, personal, social y pública, y que es un instrumento de comunicación también. (Anexo 3 y 4) Como apunta Cestero (2004), la distancia es otro factor de gran importancia en la comunicación no verbal. A este respecto, el estudiante de lenguas extranjeras debe conocerla para poder adentrarse de lleno en la cultura de la lengua que está estudiando y evitar trasladar los códigos de su cultura a la cultura meta. Con ello se evitaría incurrir en el error sociocultural y el malentendido. El propio Crystal (1997, p. 405) ilustra muy bien la importancia de este aspecto en la anécdota que reproducimos a continuación:

Latin Americans, for example, prefer to stand much closer to each other than North Europeans, so that when the former and the latter converse there may be a problem. The present author recalls one such conflict during a conversation with a student from Brazil, who came and stood before him at some 45 cm distance – a normal interaction distance for her, but much too close for him. He instinctively moved back to the distance he found most comfortable – nearer 1 metre. However, he kept unconsciously maintaining her norm. He retreated further, not wishing to be so close to the student. After both had circled the desk several times, he capitulated, and asked her to sit down!

2.1.4. Cronémica

La cronémica es un sistema de CNV cultural que se encarga de estudiar el concepto de tiempo, su estructura y lo que se puede comunicar con ella. Cestero (2004, p. 604) la define como el sistema que trata “la concepción del tiempo que se tiene en una cultura y la estructuración y el uso que hace el ser humano de él y que comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistema de comunicación humana”.

Cestero (2004) divide la cronémica en tres categorías:

- La cronémica conceptual, que trata el diferente concepto que tienen las culturas sobre el tiempo: organización, puntualidad, expresiones temporales, etc.
- La cronémica social que estudia cuánto duran las interacciones sociales como reuniones, paseos, desayunos, etc.
- La cronémica interactiva, que se relaciona con la duración, por ejemplo, de una pausa y lo que se puede comunicar con ella. También puede relacionarse con la duración de los actos quinésicos y lo que se comunica con ellos.

2.2. La CNV en ELE

Como ya hemos mencionado en los apartados anteriores, la CNV es un elemento clave para la adquisición de la competencia comunicativa, pero a la vez uno de los aspectos que menos atención ha recibido en la didáctica de segundas lenguas por el monopolio que ha gozado la CV y también porque la conocemos de manera fragmentada.

La bibliografía sobre la importancia de la CNV en la clase de ELE ha visto aumentado su número en los últimos años por medio de actividades para la clase, análisis de materiales, estudio de su incorporación a los manuales de ELE, etc. Además, el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* mencionan su importancia⁶.

⁶ De su importancia en el MCER y el PCIC trataremos en el siguiente epígrafe.

De todos modos, creemos que todavía no se pueden apreciar del todo sus efectos en la clase de ELE, especialmente en el contexto educativo que nos ocupa. Esperamos que las páginas que siguen a continuación sirvan de ayuda para su visibilidad.

2.2.1. Lugar en el MCER y el PCIC

El *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) son dos documentos fundamentales para muchos profesores del mundo, especialmente en Europa. En ellos se presentan los contenidos, competencia, niveles, etc., que un estudiante de una lengua extranjera (en el caso del MCER) y del español (en el caso del PCIC) debe ir aprendiendo a los largo de seis niveles (del más básico, A1, al más avanzado, C2).

En el MCER se hace referencia a la necesidad de ocuparse de la enseñanza de la CNV en la clase de ELE en el capítulo 4, “El uso de la lengua y el usuario y alumno”. En el apartado “Comunicación no verbal” se habla de la importancia de conocer los gestos y acciones que acompañan el discurso (señalar, demostrar con deícticos o acciones observables con claridad en textos narrativos, comentarios, etc.), las acciones paralingüísticas (el lenguaje corporal con gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y proxémica; el uso de sonidos extralingüísticos para pedir por ejemplo silencio, desaprobación, asco o dolor, y las cualidades prosódicas), y las características textuales (ilustraciones, gráficos, tablas, diagramas, etc., y características tipográficas), esenciales para desarrollar la fluidez en la lengua meta.

La CNV aparece como elemento evaluable en las escalas del MCER en el nivel C2 en el apartado de interacción: “Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente (...)”. (Consejo de Europa, p. 33). Damos por hecho que la CNV se tendría que trabajar en los niveles anteriores para que el estudiante pueda ir adquiriéndola hasta poder dominarla completamente.

En cuanto al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), este documento clave en la enseñanza de ELE desarrolla los contenidos del MCER y los aplica a la enseñanza del español, dividiendo su aprendizaje en seis niveles de referencia con descriptores de lo que se espera que el alumno pueda hacer con la lengua al finalizar cada uno de ellos.

Tras una lectura detenida de los capítulos introductorios de la obra y de los contenidos de gramática, pragmática, nociones generales y específicas, creemos que este documento justifica plenamente la enseñanza de la CNV, ya que en su currículo se incluyen:

- la dimensión pragmática-discursiva,
- la dimensión cultural,
- las estrategias comunicativas
- y la entonación y prosodia, todas ellas elementos de la CNV.

Además el alumno aparece caracterizado (Instituto Cervantes, 2006, tomo I, pp. 34-35) como:

- *agente social*, una persona capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas e interacciones habituales en la cultura de la lengua meta. El dominio de la CNV es parte imprescindible para esas situaciones.
- *hablante intercultural*. Se presupone el conocimiento de la CNV ya que el hablante tiene que reconocer los códigos de la cultura que está adquiriendo.

En el PCIC se parte del concepto de competencia comunicativa y se establecen varios inventarios (especialmente en el componente pragmático-discursivo, nocional y cultural) en los que se incluyen elementos de la CNV visto en los epígrafes anteriores. Se mencionan entre otros (Instituto Cervantes, 2006):

- La participación eficaz en intercambios comunicativos, en la que por fuerza mayor el estudiante tendría que adquirir los elementos de la CNV para navegar por ellos de forma exitosa.
- Reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático y que tengan en cuenta la dimensión sociológica de la lengua.
- Adquirir el componente cultural, ya que el aprendizaje de una lengua solo tiene sentido siempre y cuando le permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y crearse una personalidad social que se adapte a la nueva realidad de la cultura de la lengua meta.
- Aprender una serie de actitudes y habilidades que le valdrán para superar conflictos, malentendidos y choques culturales.
- Convertir al estudiante en un hablante intercultural que pueda desarrollar las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua.

- Proveer de recursos, tanto lingüísticos como extralingüísticos para desenvolverse con éxito y autonomía en todas las situaciones comunicativas a las que se enfrente el estudiante⁷.

2.3. El currículo inglés de secundaria

El actual sistema educativo del Reino Unido tiene como base el *National Curriculum* (NC desde ahora), el plan de estudios básico que establece los conocimientos mínimos que los estudiantes británicos deben superar en primaria y secundaria. Creado en 1988 tras la aprobación de la *Education Reform Act*⁸, solo era aplicable a Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, ya que Escocia contaba entonces con un sistema educativo independiente. Tras la devolución de poderes del Parlamento de Londres a los países miembros del Reino Unido⁹, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte han reformado su NC de manera totalmente independiente. (BBC, 2010)

El NC ha sufrido varias modificaciones desde su creación en los años 80 (Roberts, 2014). Entre ellas, destacamos las siguientes:

- El NC se introduce en 1989 en las escuelas primarias y continúa su introducción en los demás niveles educativos durante los primeros años de la década de los 90 del siglo pasado.
- Primera revisión del NC en 1993.
- Reforma del NC en 1999 por la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA).
- Reforma del NC de secundaria en 2004 para aligerar los contenidos e introducir contenidos transversales.
- Inicio de la reforma del NC de primaria.
- Anuncio en enero del 2011 del Gobierno conservador de David Cameron del inicio del proceso de reforma del NC.
- Introducción del nuevo NC en septiembre de 2014.
- Introducción del nuevo NC para lenguas modernas en 2014.

La *Education Reform Act* de 1988 dividió asimismo el sistema educativo en varias etapas llamadas *Key Stage*. En ellas, los estudiantes debían superar una serie de objetivos para poder alcanzar el siguiente nivel. Estos *Stages* solo eran aplicables a Inglaterra, Gales e

⁷ Para una lectura más amplia de este tema, recomendamos Cestero (2007).

⁸ Por el Gobierno de Margaret Thatcher.

⁹ Durante el Gobierno laborista de Tony Blair.

Irlanda del Norte¹⁰. Escocia solamente compartía con el resto de los países del Reino Unido la división de la educación en las siguientes etapas: *early years*, *primary*, *secondary*, *Further Education* y *Higher Education*. (DfE, s.f.).

Por la naturaleza de este TFM, nos centraremos solamente en el caso inglés. La división por etapas correspondería en este país a los siguientes *Key Stages* (etapas) y *Years* (cursos). Al final de los años 2, 6, 11 y 13 hay una serie de exámenes y test para la obtención de certificados de aprovechamiento y progreso.

<i>Key Stage</i> (KS)	Edad	Duración	<i>Year</i>	Examen final
0	3–5	2 años (solo uno es obligatorio)	Nursery, Reception	
1	5–7	2 años	1–2	KS1 SATS
2	7–11	4 años	3–6	SATS Tests, eleven plus exam
3	11–14	3 años	7–9	
4	14–16	2 años	10–11	GCSEs
5	16–19	2 años o más	12–13	A-Levels, AS-Levels, NVQs, National Diplomas

Tabla 1. División del sistema educativo inglés.

En este trabajo estudiaremos el currículo de lenguas modernas de los años 7 a 11 (KS3 y KS4). Para ello analizaremos el nuevo currículo para KS3 y KS4 y los programas de

¹⁰ Todavía sigue vigente la división con ese nombre en Gales e Irlanda del Norte. Escocia usa el término *Standard Grade*.

estudio desarrollados por los principales organismos encargados de calificar el examen GCSE. Con ello queremos aproximar al lector de este TFM a la nueva realidad de los profesores de lenguas modernas de Inglaterra, analizar si la CNV es un componente de peso en ese nuevo currículo¹¹ e investigar cómo podríamos integrarlo sin olvidarnos de alcanzar los objetivos marcados por el DfE.

Antes de adentrarnos de lleno en el análisis del nuevo NC, conviene señalar que en el Reino Unido hay varias organizaciones educativas que se encargan de desarrollar los exámenes GCSE, que tienen lugar al final de KS4. Los principales organismos de calificaciones (llamados *Examination boards*) en Inglaterra son AQA, Edexcel, OCR y WJEC.

Todas las calificaciones de los *examination boards* necesitan la aprobación de la *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual), organismo británico encargado de velar por la calidad y la fiabilidad de los exámenes desarrollados por dichas organizaciones. Esto significa que deben aplicar obligatoriamente los contenidos del NC¹².

Cada escuela tiene total libertad para elegir la organización que considere más conveniente. Las publicaciones de estos organismos con los contenidos y objetivos de sus exámenes son de especial importancia para analizar la presencia de la comunicación no verbal en el currículo inglés. Por razones de espacio, limitaremos nuestros análisis a las especificaciones de AQA, ya que son las únicas que han obtenido el visto bueno de Ofqual durante la redacción del presente trabajo.

2.3.1. Tratamiento de la CNV en el nuevo currículo

Con la llegada del Gobierno conservador de David Cameron (2010), se inicia en Inglaterra una profunda reforma del currículo nacional, capitaneada por el ministro Michael Gove del *Department for Education* (DfE). Estas reformas también afectaron a la enseñanza de lenguas modernas, que presentan sus nuevos objetivos y contenidos en 2014. Las lenguas modernas son obligatorias en KS2 y KS3, y mantienen su carácter de asignatura optativa en KS4 y K5¹³.

¹¹ Se intuía su importancia en anteriores NC.

¹² El NC es obligatorio en las escuelas del estado, pero no en academias o escuelas privadas.

¹³ En 2004, las lenguas modernas pierden su carácter obligatorio en KS4 y GCSE. Desde entonces muchos profesores y especialistas culpan a esta decisión del Gobierno laborista de

En el nuevo currículo, se define el aprendizaje de una lengua como una ventana al mundo y una manera inmejorable de expandir los horizontes de los estudiantes. El aprendizaje de lenguas modernas tiene un propósito eminentemente práctico y una labor intercultural: es la mejor manera de estudiar y trabajar en otros países y conocer otras culturas:

Learning a foreign language is a liberation from insularity and provides an opening to other cultures. A high-quality languages education should foster pupils' curiosity and deepen their understanding of the world (DfE, 2013).

A primera vista se aprecia el propósito de comunicarse plenamente en la lengua extranjera y abrirse a otras formas de pensar/ver el mundo, pero no se menciona de manera directa la enseñanza o integración de la comunicación no verbal en clase¹⁴. Ya existía en currículos y programas anteriores un interés por la integración de la cultura en la enseñanza del español, que nunca se materializó en la integración de la CNV en los programas de estos niveles¹⁵.

A primera vista, los propósitos del nuevo currículo se centran principalmente en la autenticidad de los recursos, en la capacidad de comunicarse verbalmente y pronunciar correctamente, en el conocimiento de textos literarios y en la mejora de la competencia escrita. Veamos a continuación cada uno de ellos por apartados.

En el apartado específico sobre el KS3 no encontramos referencia directa a la enseñanza de la CNV en la clase de ELE. Los contenidos de este nivel centran sus esfuerzos en mejorar las destrezas orales y escritas para poder progresar al siguiente nivel: identificación de tiempos verbales, uso de diferentes formas gramaticales, ampliación de vocabulario y adquisición de una correcta ortografía y puntuación. El enfoque está muy centrado en la competencia lingüística.

Tony Blair del declive y crisis de los departamentos de lenguas modernas en los colegios y universidades inglesas. (Ratcliffe, 2013)

¹⁴ De todos modos, nosotros consideramos que ese cita incluye de por sí la CNV, ya que no es posible conocer una lengua y una cultura sin acceder a la CNV.

¹⁵ *Cultural awareness*: los programas de español de secundaria incluyen desde hace años la cultura como parte de sus objetivos. Sirva de ejemplo el programa de *language assistants* del British Council. Sin embargo, esa cultura no incluye la enseñanza de la CNV integrada con otras destrezas de la comunicación y en muchos libros de texto aparece como datos estáticos, sin relación con la lengua.

En el apartado dedicado a la competencia lingüística no encontramos referencia directa a la CNV. El currículo vuelve a volcar sus esfuerzos en la comunicación puramente verbal y añade como novedad la inclusión de textos literarios.

Si comparamos el anterior NC con el actual, este último (TES, 2014) fomenta:

- el componente fónico para mejorar la pronunciación y fomentar el uso independiente del idioma.
- el uso de la lengua meta por parte del profesor y el estudiante en clase.
- la capacidad de hacer preguntas por parte del alumno.
- la capacidad del alumno para participar en conversaciones espontáneas en clase.
- la capacidad de adquirir vocabulario, especialmente básico y de alta frecuencia.
- la capacidad de formar frases tanto oralmente como por escrito gracias a un buen conocimiento de la gramática.
- *Assessment for Learning*¹⁶, con objetivos para calificar y ver el progreso del estudiante.

En cuanto al KS4, las especificaciones de su currículo se recogen en un documento titulado *GCSE Subject Content for Modern Foreign Languages* (DfE, 2014). Publicado en 2014, se modificó en diciembre de 2015 para su entrada en vigor en septiembre de 2016.

En este nivel se espera del estudiante que desarrolle sus habilidades lingüísticas y progrese hasta alcanzar el nivel KS5. Se profundizan en las habilidades de gramática, de vocabulario y lingüísticas citadas anteriormente y se sigue insistiendo en el objetivo de ampliar el horizonte de los estudiantes: “(...) GCSE should also broaden students’ horizons and encourage them to step beyond familiar cultural boundaries and develop new ways of seeing the world.” (DfE, 2015)

Se busca que los estudiantes puedan expresarse con más confianza y fluidez en la lengua meta, incluyendo una serie de estrategias que les ayuden a comunicarse y entender la cultura que estudian. Este punto del documento justificaría la integración de lo no verbal en clase, ya que fluidez y cultura van de la mano y necesitan la CNV: “develop awareness and understanding of the culture and identity of the countries and communities where the language is spoken (...) develop language strategies, including repair strategies (...) students will make use of appropriate social conventions” (DfE, 2015)

¹⁶ Hablaremos de este concepto en el epígrafe de la propuesta didáctica dedicado a la evaluación.

El documento continúa con una serie de objetivos para cada destreza de la lengua. En la parte de comprensión oral se insiste en la comprensión de mensajes verbales, aunque no hay referencia a la CNV. En la parte dedicada a la expresión oral tampoco encontramos una referencia directa a la comunicación no verbal aunque sí pistas que nos dan a entender que es necesaria su inclusión: mención de estrategias para reparar la comunicación para “communicate and interact effectively in speech” (DfE, 2015), algo que solo es posible con la enseñanza de la CNV y CV.

El resto del documento se dedica a explicar los criterios de evaluación de cada destreza y a presentar una lista de contenidos gramaticales por lengua (alemán, francés y español).

Hay que puntualizar que el currículo nacional¹⁷ inglés recoge únicamente los conocimientos mínimos que los estudiantes deben adquirir. Son los departamentos de lenguas modernas los responsables de desarrollarlos. En palabras de Michael Gove, los profesores “have the freedom to shape the curriculum to their pupils’ needs (...) the new curriculum does not tell the teachers how to teach” (BBC, 2014). Se entiende que el currículo da pautas pero no restringe, dejando en manos del docente desarrollarlo e ir más allá para alcanzar el objetivo primordial de dotar al estudiante de las herramientas necesarias para ser un hablante competente en la lengua meta y adquirir una competencia comunicativa razonable.

Consideramos que la enseñanza de la comunicación no verbal sería además un gran complemento para trabajar el componente intercultural en las escuelas inglesas de una manera reflexiva y dinámica, especialmente en un país tan multicultural con más 5 millones de extranjeros. Solo en Londres viven 3 millones de ellos, lo que convierte sus aulas en un mosaico de culturas. (Rienzo y Vargas-Silva, 2015)

Para finalizar este breve recorrido por el NC, hemos analizado el programa de GCSE desarrollado por la organización AQA para septiembre del 2016¹⁸. El documento se divide en cinco capítulos que tratan sobre los temas del examen, la gramática y el vocabulario mínimo para *foundation* y *higher*¹⁹, las rúbricas y el tipo de actividades del examen. De la lectura de este documento volvemos a deducir la necesidad de integrar la

¹⁷ El nuevo currículo reduce los contenidos casi a la mitad si se compara con las anteriores versiones del mismo.

¹⁸ Único documento aprobado por el Gobierno durante la redacción de este TFM.

¹⁹ Sistema que divide los exámenes en *foundation* (duración ligeramente inferior y gramática y vocabulario menos complejos que en el *higher*. La nota máxima de este examen es un C) y *higher* (los estudiantes pueden obtener una nota máxima de un A).

CNV. En el apartado dedicado a la destreza de comprensión oral se hace referencia a la necesidad de que el alumno desarrolle la capacidad de deducir significado: “meaning from a variety of short and longer spoken texts, involving some complex language and more abstract material (...) including authentic resources”, y también a que pueda “recognise and respond to key information (...) evaluate and draw conclusions.” (AQA, 2016, p. 11)

En el apartado de conversación se fijan como objetivos “communicate and interact effectively in speech (...) using repair strategies.” (AQA, 2016, p.11) Vemos la importancia de inferir, de entender completamente el mensaje, de responder adecuadamente, de comprender materiales auténticos. Consideramos de nuevo que su éxito dependerá en gran medida del conocimiento que tengas nuestros alumnos de los elementos de la CNV.

Más adelante encontraremos la única referencia directa a la CNV. En el apartado dedicado a las estrategias de comunicación, se presentan una serie de consejos para poder enfrentarse a situaciones comunicativas en las que el estudiante desconozca las palabras. Se recomienda que el estudiante desarrolle una serie de competencias estratégicas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se dan a continuación una serie de consejos para la comprensión escrita y para la expresión oral. Nos centraremos en estas últimas ya que incluyen elementos de la CNV: “Research and experience show that people who communicate effectively in a foreign language tend to make good use of systematic efficient verbal and non-verbal strategies to get meaning across, in spite of their imperfect command of the language.” (AQA, 2016, p. 19).

Se presentan cuatro estrategias no verbales. De ellas nos interesan especialmente las tres primeras por su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa y por lo cambiantes que son entre las culturas:

- Señalar para acompañar una acción.
- Usar interjecciones como por ejemplo ¡Ay! y los gestos que la acompañan.
- Mimo, para evitar que se detenga la comunicación cuando no conocemos o hemos olvidado una palabra.
- Dibujar.

En conclusión, consideramos que la naturaleza pluricultural de las aulas inglesas, la necesidad de salir de su histórico aislamiento insular y abrirse al mundo (uno de los

objetivos claves del nuevo currículo) y la necesidad de formar estudiantes que desarrollen una buena competencia comunicativa, justifica plenamente la inclusión de la enseñanza de la CNV en el aula de español de secundaria en Inglaterra. Con ese propósito, propondremos una serie de actividades y unidades didácticas en el apartado “Propuesta didáctica” destinadas a ejemplificar la integración de la enseñanza de la comunicación no verbal con la verbal.

2.3.2. Presencia de la CNV en manuales y recursos web

Para esta sección hemos analizado varios manuales correspondientes a los niveles KS3 y KS4.

Para el nivel KS3 hemos seleccionado *Mira Express 2* (editorial Heinemann). En este caso hemos analizado tanto el libro del alumno como el libro del profesor. También hemos analizado *¡Viva! 2* (editorial Pearson) y de publicación más reciente (2014). Para el nivel KS4 hemos seleccionado *Edexcel GCSE Spanish (Higher)* de la editorial Pearson y destinado a los años 10 y 11. Para completar nuestro análisis hemos consultado varios libros de repaso para KS3 y KS4: *Key Stage Three Spanish* (editorial CGP), *Revise Edexcel GCSE Spanish* y *Revise AQA GCSE Spanish*, ambos de Pearson.

Además hemos analizado como material suplementario el archivo de www.maryglasgowplus.com, revistas dedicadas a la enseñanza del español en KS3 y KS4. La revista cuenta con versión digital donde se alojan vídeos y audios además de un archivo con artículos anteriores.

Durante nuestro análisis de los libros de texto no hemos encontrado ningún apartado o actividad dedicado a la CNV. El profesor podría trabajarla por medio de algunas ilustraciones y fotografías de los libros, pero no hay indicación alguna por parte de los autores/editores sobre la enseñanza de lo no verbal. Hay un interés por presentar la cultura de los países hispanos, con materiales más auténticos, aunque con éxito variable (mejor trabajado en el libro de Pearson *¡Viva! 2*).

En los materiales suplementarios tampoco hemos encontrado referencias directas a la CNV, aunque sí materiales más adecuados para que el profesor trabaje con la CNV. Nos han llamado la atención varios vídeos con bastante “input” visual para trabajar la CNV.

De ellos, hemos seleccionado²⁰ “Madrid y los madrileños”, que trata el tema de los saludos por medio de signos no verbales (gestos, apretones de manos, etc.) y la introducción del vídeo “Política en Argentina”. “De charla con Rocío Guerrero” podría usarse primero sin sonido para trabajar la gestualidad. En “Conocer gente en Madrid” podríamos trabajar la proxémica en situaciones comunicativas con jóvenes. Las posibilidades de trabajo con estos vídeos son amplias.

En cuanto a los recursos web, hemos visitado TES (anteriormente conocido como *Times Educational Supplement*), la publicación educativa más vendida entre los profesores del Reino Unido. Publicado semanalmente, cuanta con más de 362.000 lectores. Se fundó en 1910 como suplemento del periódico *The Times*, y actualmente es una de las revistas de educación más populares del país. En 2007 lanzó una página web totalmente renovada (www.tes.co.uk) en la que los profesores podían subir sus propios materiales didácticos y debatir sobre temas de su especialidad en foros. En la actualidad su banco de recursos cuenta con más de 500.000 materiales que incluyen presentaciones PowerPoint, programaciones didácticas, unidades para la pizarra interactiva, hojas de trabajo y un largo etcétera. Para la realización de este marco teórico hemos explorado los materiales dedicados a la enseñanza de lenguas modernas en KS3 y KS4. La web tiene a fecha de 15 de febrero del 2016, 7.565 documentos para KS3 y 5.195 para KS4. Para ver cuántos de ellos se ocupan de la enseñanza de la comunicación no verbal, hemos puesto en el buscador “non-verbal” como palabra clave. (Véase anexo 5)

De los 28 resultados, solo uno²¹ es verdaderamente un material para reflexionar sobre la comunicación no verbal, aunque no aparece integrado como parte de ninguna lección sino como lección independiente para, en palabras del usuario, “To play and use to reflect on non verbal communication and how we express the sounds around us in different languages.”

El usuario subió el documento en abril de 2011 y desde entonces ha sido descargado 184 veces y visto 754. Si lo comparamos con otro material²² del mismo autor destinado al lenguaje verbal, las diferencias de número de descargas y vistas son notables: 184

²⁰ Vídeos solo disponibles por suscripción. Se pondrán varios fragmentos durante la defensa de este TFM.

²¹ <https://www.tes.com/teaching-resource/sonidos-6075572>

²² <https://www.tes.com/teaching-resource/de-compras-6074182>

descargas y 757 vistas para el material de CNV, y 1205 descargas y 3387 vistas para un recurso verbal. (Véase anexo 6).

Por último hemos revisado los materiales de la web de la profesora Rachel Hawkes (www.rachelhawkes.com), directora del departamento de lenguas modernas de Comberton Academy Trust. Doctorada en educación, es consejera de lenguas modernas en KS2, 3, 4 y 5 para el TES. Antigua presidenta de ALL, se dedica también a la impartición de talleres de formación para profesores de lenguas modernas en el Reino Unido.

En nuestra revisión de sus materiales, hemos encontrado aportes valiosísimos al desarrollo más detallado del currículo inglés, con una amplia galería de recursos para trabajar la pronunciación, la gramática, el vocabulario y las destrezas orales y escritas, pero sin visibilidad para el componente no verbal. Quizá el punto en el que se trabaja un poco la CNV sea en las actividades que se dedican a lo fónico.

Hay que puntualizar que en ambas páginas web sí hay recursos para trabajar el concepto de *cultural awareness*, principalmente por medio de lecturas sobre fiestas, celebraciones o ciertas costumbres, pero sin referencia a la CNV y muchas veces presentados de forma estática.

Como conclusión, los resultados expuestos aquí nos parecen preocupantes ya que diagnostican una ausencia de la enseñanza de la CNV en la clase de lenguas modernas en la secundaria de este país.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Presentación

La necesidad de formar estudiantes con un dominio competente de una lengua extranjera no reside únicamente en el componente verbal. Para que un estudiante alcance un nivel razonable de fluidez en la lengua meta, debe conocer y aprender también los elementos que caracterizan la comunicación no verbal. Dichos conocimientos le servirán para mejorar su competencia comunicativa y también sociocultural. Gracias a ello, podrá abrirse así a otras culturas y visiones del mundo²³.

Como hemos dicho anteriormente, aunque el currículo de lenguas extranjeras de Inglaterra no hace referencia directa a la CNV en KS3 y KS4²⁴, sí deja entrever la necesidad de su enseñanza por su insistencia en desarrollar en el alumno la fluidez, el conocimiento de la cultura meta y la apertura a otras culturas.

Para desarrollar nuestra propuesta didáctica hemos consultado varios manuales especializados en el currículo de secundaria de este país (Davies, 2010 y Pachler, Barnes y Field, 2009), en la enseñanza a adolescentes (Lindstromberg, 2004 y Kidd y Czerniawski, 2011) y finalmente sobre la creación de materiales didácticos (Moreno, 2015 y Tomlinson, 2011 y 2013).

3.2. Objetivos de la propuesta

La presente propuesta tiene como objetivo principal ofrecer una serie de ideas para la clase de KS3 y KS4 en las que se integre la enseñanza de la CNV dentro de otras destrezas recogidas en el currículo nacional²⁵, y no como un elemento suplementario que se enseñe para “rellenar un hueco”. Nuestro objetivo como docentes es convertir al estudiante en un usuario plenamente competente en la lengua meta. Para ello nos marcamos los siguientes objetivos específicos:

²³ Uno de los elementos claves del nuevo NC.

²⁴ Aunque sí hay una referencia directa en las especificaciones de AQA para su examen GCSE.

²⁵ En la página web de anexos, se podrá acceder a la versión interactiva de esta propuesta didáctica siguiendo el modelo inglés de *lesson plan*. Todas las actividades de esta propuesta siguen los objetivos marcados por el NC.

- Ofrecer ejemplos de actividades para cada uno de los niveles.
- Crear actividades que se integren con otras destrezas.
- Trabajar lo lúdico y abrir el apetito por el conocimiento de la CNV en nuestros estudiantes.
- Trabajar la interculturalidad en un currículo caracterizado por aulas pluriculturales.
- Convertir a los estudiantes en ciudadanos del siglo XXI, con el fomento de herramientas propias de su época.
- Convertir al estudiante en un agente de su aprendizaje.

3.3. Contexto

La propuesta didáctica que ofrecemos a continuación está destinada a alumnos de KS3, y KS4 del currículo inglés en una escuela estatal del centro de Londres. La edad de los alumnos dependerá del curso al que se destine la actividad (véase Tabla 1).

Proponemos un aprendizaje de la comunicación no verbal de una manera lúdica e integrada con otras destrezas, para lograr que el alumno considere lo aprendido como significativo para su aprendizaje de la lengua y no como algo únicamente accesorio. Consideramos también que un aula de KS3 y KS4 (11–16 años) tiene sus propias peculiaridades debido al rango de edad de los estudiantes y a la obligatoriedad de la enseñanza. Para mantener la motivación de nuestros estudiantes es necesario que tengamos en cuenta que dicha motivación difiere mucho cuando se trata de alumnos adolescentes:

Understanding what we mean by ‘motivation’ can be problematic. Definitions differ depending on who/what we are trying to motivate (...). Some writers argue that adults have four significant reward systems: money, usefulness, status and the gratitude or approval of those we live with (Marland, 1993). However this is of little significance to teenagers where few such rewards are possible within the school or college they attend. Motivations can take many possible forms. For example it can be ‘intrinsic’ to the teenager (that is, stems from within via their interests, values, desires, and so on (Kidd y Czerniawski, 2011).

Finalmente nos gustaría señalar que los nuevos cambios del currículo están también dirigidos a mejorar la actuación de los estudiantes ingleses en la “liga de sistema educativos” de la OCDE, y encaminados al éxito en el mundo laboral. Para alcanzar ese objetivo, el Gobierno ha endurecido los exámenes GCSE. Cabe señalar además que los profesores sienten una gran presión, ya que los resultados de los exámenes son decisivos en el sistema de calificación de colegios promovida por Ofsted (*The Office for Standards in Education*). El sistema clasifica los colegios y los departamentos en *Outstanding* (1), *Good* (2), *Requires Improvement* (3) y *Inadequate* (4). De esa calificación depende el

futuro de muchas escuelas y departamentos. Esto tiene como consecuencia que se creen alumnos competentes para aprobar un examen de español, o para rellenar las casillas de la inspección de Ofsted, pero no para navegar por la cultura hispana y las situaciones comunicativas reales. En esta propuesta intentaremos demostrar que es posible compatibilizar el éxito en los exámenes y la calificación Ofsted con un aprendizaje más significativo de la lengua.

Según palabras de Ken Robinson (Shepherd, 2009): “All children start their school careers with sparkling imaginations, fertile minds (...) Learning happens in the minds and souls, not in the databases of multiple choice tests.” Con estas palabras como inspiración hemos elaborado la propuesta didáctica que desarrollaremos en el apartado “Actividades”.

3.4. Cronograma

Debido a la naturaleza de nuestra propuesta didáctica, la duración de estas actividades será flexible y de acuerdo al uso que le demos en el aula. Algunas serán unidades didácticas de una hora y otras serán actividades de duración variable. El docente las situará en el lugar que corresponda mejor en su programación de curso. Todas ellas desarrollan contenidos gramaticales, léxicos y culturales que se enseñan en esos niveles.

En el contexto de un departamento de español de una escuela secundaria de Inglaterra, un único profesor podría encargarse de estos cursos, con lo cual podríamos situar estas clases en diferentes momentos del curso dependiendo del syllabus de cada curso.

El curso escolar comenzaría la primera semana de septiembre y finalizaría a finales de julio. El año escolar contaría con tres *terms*²⁶ (o períodos) y los estudiantes tendrían una media de 2–3 horas semanales de clases dependiendo del curso.

²⁶ Sirva de ejemplo: <https://www.westminster.gov.uk/school-term-and-holiday-dates-2015-16>

3.5. Metodología

Para la elaboración de esta propuesta didáctica hemos seguido una metodología basada en el enfoque ecléctico (Moreno, 2015). Este enfoque combina las aportaciones del estructuralismo y del enfoque comunicativo. Con él se tienen en cuenta las necesidades de nuestros estudiantes, ya que permite trabajar con diferentes tipos de actividades según el estilo de aprendizaje del alumnado²⁷.

3.6. Actividades

Desarrollamos a continuación las 8 propuestas didácticas que hemos diseñado para la enseñanza de la CNV en KS3 y KS4.

3.6.1. Para el aprendizaje del paralenguaje

Para este apartado hemos diseñado una actividad plenaria para KS3 y una unidad didáctica para KS4.

Actividad 1: KS3 – Year 8

Título y tipo de propuesta: *¿Cómo está?* Actividad plenaria.

Objetivos: Reforzar el vocabulario y la gramática estudiados en sesiones anteriores (emociones y *estar* + adjetivos de estado). Desarrollar la competencia oral y escrita de los estudiantes. Trabajar la CNV por medio de la introducción del paralenguaje.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Fichas con *emojis* con bocadillos con elementos del paralenguaje. Pizarras individuales para responder y evaluar. Pegatinas de recompensa.
(Anexo 7)

Dinámica: Individual y como clase.

²⁷ Importantísimo en el currículo inglés a través de conceptos como *differentiation* y *mixed abilities*. Véase Pachler, Barnes y Field (2009, págs. 202–233).

Desarrollo: Se pide a los alumnos que vean una serie de imágenes que irá proyectando en la pizarra digital. Dígales que son imágenes para expresar emociones en lenguaje chat. Aproveche para decirles que verán cómo se expresan en español las emociones con signos no verbales.

Vaya poniendo las imágenes de tres en tres y deles 30 segundos para que escriban las emociones en sus pizarras. Pídales que se las enseñen. Corrijan juntos. Luego elija a varios estudiantes para crear frases completas con esas emociones: *El emoji está XXX porque XXX.*

Termine la clase reflexionando con los estudiantes sobre el paralenguaje que acaban de ver en la actividad. ¿Es el mismo en su L/1? ¿Qué les ha llamado más la atención? Recuérdeles que para poder comunicarse fluidamente en la lengua meta tienen que usarlos correctamente. Dígales que pasen por el blog de clase para ver nuestra galería de paralenguaje en español. Dé puntos extras a los alumnos que comenten la entrada. Si dispusiera de tiempo, sería interesante establecer comparaciones culturales entre *emojis* que tienen un significado diferente en la cultura de sus estudiantes y en la meta.

Evaluación recomendada: Evaluación formativa (alcanzar los objetivos). Autoevaluación para completar en casa (anexo 8).
Recompense con pegatinas en su cuaderno a los estudiantes que hayan mostrado mejor gramática y más colaboración en clase. Anime al resto con frases alentadoras.

Actividad 2: KS4 – Year 11

Título y tipo de propuesta: *¿Qué quieres decir?* Unidad didáctica.

Objetivo: Trabajar las destrezas de comprensión oral y expresión oral. Preparar la parte de comprensión auditiva y oral del examen GCSE. Trabajar la CNV en situaciones comunicativas reales.

Duración: Una hora.

Materiales: Fichas de *role-play* y archivos audios.
(Anexo 8)

Dinámica: Individual y por parejas.

Desarrollo: Esta clase servirá de preparación para el examen GCSE. La clase se dividirá en dos partes: en la primera se trabajará con un test online en sus tabletas de comprensión oral, en el que se integrarán el paralenguaje para comprobar el nivel de los estudiantes en relación a ese aspecto²⁸. Corrija con la clase. Establezca comparaciones culturales en la pizarra.

La segunda parte de la clase trabajará con *role-plays* que contendrán elementos del paralenguaje (ver ficha de ejemplo en anexo 9) y en el que se les pedirá que incluyan elementos del paralenguaje que han visto antes. Vaya por la clase ayudando a los alumnos. Deles 10 minutos para prepararlos. Ahora vaya llamando a las parejas para que realicen el *role-play* delante de la clase. Intente que en los grupos se mezclen personas introvertidas y extrovertidas para equilibrar las personalidades y fomentar el trabajo solidario y colaborativo.

La clase acabará con una actividad plenaria en la que se debatirá con los estudiantes qué han aprendido hoy y si creen que el lenguaje paralingüístico es importante en la comunicación. Sería de gran ayuda contar en el blog o web del departamento con un pequeño diccionario de interjecciones españolas para que continúen con su aprendizaje de forma autónoma²⁹. Considere la opción de ir creando su diccionario de interjecciones para usar en otras clases que trabajen otros temas del temario.

Evaluación recomendada: sumativa y formativa (alcanzar los objetivos de la unidad). Se puntuará la actuación de los estudiantes en el test auditivo y oral siguiendo las rúbricas del organismo examinador que hayamos elegido para nuestra asignatura. (Véanse ejemplos de rúbricas para este nivel en anexo 9).

3.6.2. Para el aprendizaje de la quinésica

En este apartado hemos creado una actividad plenaria para la KS3 y una unidad didáctica para KS4.

²⁸ Durante nuestro análisis de materiales ELE en el marco teórico, hemos notado la falta de uso del paralenguaje en los archivos audios. Ejemplos descargables de:

www.pearsonschools.co.uk/mflrevisionaudio

²⁹ Y que se relacione con los contenidos gramáticos-funcionales de nuestro programa.

Actividad 3: KS3 – Year 8

Título y tipo de actividad: *Saludamos y nos despedimos*. Actividad plenaria.

Objetivo: Repasar los saludos y despedidas en español. Conocer los códigos sociales y gestuales que los rigen. Desarrollar las destrezas interculturales y la comunicación fluida en la lengua meta.

Duración: 20 minutos. Esta actividad sería parte de una unidad didáctica más amplia.

Materiales: Selección de saludos en vídeo.
(Anexo 10)

Dinámica: Individual y como clase.

Desarrollo: Esta actividad funcionará como plenaria de una clase de las primeras semanas del curso escolar. En ella se repasarán las presentaciones y los saludos. Al final de la clase se presentarán trozos de vídeo para que los alumnos relacionen saludos con signos no verbales correspondientes en español. Después se trazarán dos columnas en la pizarra con los signos que hemos visto en esta actividad y los que le corresponden en la L/1 o materna de los estudiantes. Establezca comparaciones culturales.

Evaluación recomendada: Como en todas estas unidades y actividades, el profesor evaluará que los estudiantes han adquirido los conocimientos marcados como objetivos al inicio de la clase (evaluación formativa). Se repartirán pegatinas recompensa a los alumnos con mejor comportamiento y a los alumnos que hayan acertado más situaciones comunicativas.

Actividad 4: KS4 – Year 10

Título y tipo de actividad: *¡Somos guionistas!* Unidad didáctica³⁰.

³⁰ Adaptación de la actividad de Sánchez (2006, p. 10) para KS4.

Objetivo: Desarrollar las destrezas escritas, auditivas y orales. Trabajar con contenidos funcionales y gramaticales necesarios para el tema “comer en un café/en un restaurante” del programa de GCSE desarrollado por AQA.

Duración: Una clase de una hora.

Materiales: vídeo de YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=bK0FrXfrlYw>), ejemplo de guion, fichas ejemplo de *role-play*.
(Anexo 11)

Dinámica: Individual y por parejas.

Desarrollo: La clase comenzará con el visionado de un anuncio de televisión. Reparta el guion del anuncio para que los alumnos lo puedan leer al mismo tiempo que lo ven y ser conscientes de los elementos que forman parte de un guion. Se continúa la clase con la propuesta de ser guionistas por un día.

En parejas se pide a los estudiantes que se preparen para ser los guionistas de un vídeo en español³¹. Se les dice que el vídeo contiene una situación comunicativa en español con gestos.

Dícales que hoy trabajarán para descodificarlos. Ponga el vídeo una vez³² y haga una puesta en común con los alumnos. ¿Conocen todos los gestos? ¿Le son familiares? ¿Por qué (no)? Ahora dícales que tienen que convertir ese vídeo en un guion como el que ha presentado al inicio de la clase. Deles 20 minutos para elaborar su propuesta. Incluya especificaciones sobre la longitud deseada y lo que se va a evaluar³³. Cuando acaben, Elija a varias parejas para que lean de forma realista sus propuestas. ¿Quiénes han acertado más? ¿Qué gestos han interpretado erróneamente? Haga otra puesta en común con los estudiantes, responda a dudas y haga comparaciones culturales sobre los gestos para que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la gestualidad para comunicar y conocerlos para evitar malentendidos. Ponga el vídeo otra vez y pare después de cada gesto para explicarlo si fuera necesario.

³¹ Sugerimos que esta clase sea la culminación de varias en las que se trate el tema de comer en cafeterías y restaurantes. Con ello se podrá evaluar que el alumno ha progresado correctamente para enfrentarse a una situación comunicativa real que es evaluable en el examen de GCSE.

³² Le recomendamos que lo adapte para la clase reduciendo el tiempo de duración si fuera necesario.

³³ Utilice algunas de las rúbricas que GCSE del anexo 10.

Ahora pídales que les entreguen sus guiones para incluirlos en la evaluación continua de la asignatura y comprobar si han sido capaces de escribir un guion coherente con una situación comunicativa que tendrán que resolver en el examen GCSE.

Como actividad de cierre, pida a esas mismas parejas que elaboren tarjetas de *role-play* con situaciones comunicativas como la que acaban de producir. Le recomendamos que seleccione una serie de situaciones en el restaurante/café y asigne una diferente a cada pareja. Dígales que incluyan acotaciones para los gestos. Recójalas para corregir y devolverlas para ser usadas en las clases con el auxiliar de conversación y así practicar esa parte del examen oral de GCSE.

Evaluación recomendada: sumativa con el uso de rúbricas y corrección de los guiones. Evaluación formativa por el cumplimiento de los objetivos de la unidad.

3.6.3. Para el aprendizaje de la proxémica

Para la enseñanza de la proxémica, hemos optado por una actividad de inicio (*starter*) y actividades para una clase de conversación.

Actividad 5: KS3 – Year 8

Título y tipo de actividad: *¿Dónde están?* Actividad de inicio.

Objetivo: Trabajar con el verbo *estar* y las preposiciones básicas de lugar para hablar de localización espacial. Mejorar las destrezas orales e interculturales de nuestros estudiantes por medio de la reflexión sobre el concepto de distancia en la cultura propia y la meta.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Imágenes para proyectar en la pizarra digital.
(Anexo 12)

Dinámica: individual, en conjunto.

Desarrollo:

Se proyectan varias imágenes de personas en situaciones comunicativas reales. Se pide a los estudiantes que digan dónde están esas personas y por qué. Se les pide que digan también cómo están: de pie o sentados. Se les pregunta si están cerca o lejos entre ellos. Después se proyectan otra vez las imágenes en forma de lista. Se les pregunta si la posición de los interlocutores es similar o no en su cultura. ¿Por qué no? ¿Qué se comunica con la postura?

A continuación se les explica por qué es importante conocer lo que se expresa con la distancia. Háblele de ejemplos que son diferentes en la cultura de los estudiantes y en la meta (con imágenes). Reflexionen. Anímeles a que fuera de clase busquen series o películas en español para comprender mejor esta parte de la cultura. Dígaless que son “antropólogos” y que su misión es capturar cosas que le llamen la atención sobre el contacto y la distancia en las imágenes, vídeos o películas que vean/encuentren. Recuérdeles que premiará con puntos extra a aquellos que traigan material a clase sobre este tema.

Evaluación recomendada: Por la observación en clase. Formativa por el cumplimiento de los objetivos marcados en la unidad.

Actividad 6: KS4 – Year 11

Título y tipo de actividad: *Situaciones*. Clase de conversación.

Objetivo: Desarrollar la destreza de expresión oral y practicar la parte oral del examen GCSE. Establecer comparaciones sobre la proxémica en España y la cultura propia.

Duración: Dos horas³⁴.

Materiales: Tarjetas con fotografías y preguntas como en el modelo de examen GCSE. (Anexo 13)

³⁴ Se correspondería a la clase de práctica oral que muchos colegios del Reino Unido ofrecen semanalmente con auxiliares de conversación. El profesor encargado de esta clase tendría preparadas una serie de fotografías para practicar la parte oral del examen GCSE y trabajaría con parejas de estudiantes en sesiones de 15 minutos.

Dinámica: Por parejas.

Desarrollo: Se presenta a las parejas un par de fotografías con situaciones españolas comparadas con las de otra cultura. En todas ellas se presentarán elementos de la proxémica para establecer además comparaciones culturales. Se pedirá a los estudiantes que las analicen. El formato de la presentación de esta fotografía sigue el modelo de examen GCSE (ver anexo 14). Los alumnos deben responder a las preguntas que las acompañan. Se incluirá una pregunta para comparar culturas y preguntas sobre lo que se comunica con la distancia.

Evaluación recomendada: sumativa (por medio de rúbrica – ver ejemplos en anexo 10). El asistente pasará un informe al profesor de la asignatura con la puntuación obtenida por los estudiantes según la rúbrica del examen GCSE. El informe llegará a manos también del alumno para que sepa lo que tiene que trabajar/mejorar.

3.6.4. Para el aprendizaje de la cronémica

Para cerrar nuestra propuesta didáctica, hemos diseñado una unidad didáctica para K3 y una actividad de cierre para K4³⁵.

Actividad 7: KS3 – Year 9

Título y tipo de actividad: *Horario de los españoles*. Unidad didáctica.

Objetivo: Mejorar la destrezas de comprensión lectora y producción oral y escrita. Conocer el horario de los españoles y establecer comparaciones con las del país del estudiante. Usar herramientas TIC.

Duración: Una clase una hora.

Materiales: Mary Glasgow Magazines (2016). Horarios de los españoles, *Ahora*, Volumen 51 (4), Mary Glasgow Magazines/Scholastic, Londres, p. 11.
(Anexo 14)

³⁵ Ambas estarían más cerca del desarrollo de la competencia cultural (*Cultural Awareness*) que mencionamos en el marco teórico, pero más centrado en el componente comunicativo de la cronémica en la lengua meta, y no como simple apunte cultural estático sino dinámico (la lengua y su relación con la cultura).

Picktochart como ejemplo de herramienta TIC.

Dinámica: Actividad de clase y por parejas.

Desarrollo: Como actividad de apertura, se escriben en la pizarra las actividades que aparecen en la infografía. Se pide a los estudiantes que digan a qué hora hacen esas actividades. Se van escribiendo las respuestas en el encerado. Aproveche esta actividad para revisar cómo se dice la hora en español. Integre además expresiones como: *en punto, pasadas, y pico*, etc. ¿Existen expresiones parecidas en el idioma de los estudiantes?

Luego, en parejas, los estudiantes tienen que leer la infografía y contestar a estas preguntas:

1. ¿A qué hora desayunan los españoles?
2. ¿Cuánto tiempo tardan los europeos en comer? ¿Cuánto tiempo tardan los españoles?
3. ¿Qué suelen comer los españoles?
4. ¿A qué hora cenar lo europeos?
5. ¿Qué suelen cenar los españoles?
6. ¿A qué hora se acuestan los españoles?
7. ¿Cuánto tiempo cenar los europeos?

Ahora, cambie las parejas y pídale que elijan un país hispanohablante. Tienen que investigar los horarios del país que hayan elegido (les recomendamos que ofrezcan una lista de países con información disponible y accesible en internet para facilitar la labor a los estudiantes) y hacer una infografía como la del artículo comparando los horarios del país en cuestión y del suyo. Dígales que tienen que crear una infografía con herramientas TIC³⁶ en la que comparen los horarios en España y su país. Recomiéndeles aplicaciones TIC gratuitas para hacer esta tarea. <http://piktochart.com/> es de fácil uso y solo requiere registrarse para poder utilizarla gratuitamente. Es muy intuitiva. Una vez que tengan la infografía preparada, pídale que le manden el enlace. Suba las infografías al blog de clase para que los estudiantes puedan evaluar el trabajo del resto de sus

³⁶ Se integran aquí herramientas web que recomendamos haber introducido antes en clase para facilitar la labor de los estudiantes y sacar el máximo partido a la hora de clase.

compañeros. Ofrezca una recompensa (puntos extra) a los que comenten en el blog para fomentar así la participación.

Evaluación recomendada: Por la observación en clase y formativa. Evaluación entre pares y sumativa por la corrección de las infografías.

Actividad 8: KS4 – Year 10

Título y tipo de actividad: *¿Qué harías?* Actividad de cierre.

Objetivo: Trabajar comprensión escrita, auditiva y la expresión oral. Poner en práctica los contenidos trabajados en clases anteriores sobre el condicional. Trabajar la importancia de la cronémica en la comunicación.

Duración: Actividad de 20 minutos.

Materiales: Fichas con situaciones y vídeo con test de comprensión oral.
(Anexo 15)

Dinámica: Individual y en grupo.

Desarrollo: En grupos de tres, se reparten tarjetas con situaciones relacionadas con la percepción del tiempo en España. En ellas los estudiantes tienen que decir cómo reaccionarían ante esas situaciones. Dele 5-8 minutos para que debatan entre ellos y luego elija a un estudiante de cada grupo para que comparta con la clase su opinión y la de sus compañeros.

Explíqueles brevemente la importancia de conocer la percepción del tiempo en España para evitar malentendidos como los que se han analizado en la actividad anterior. Como deberes, deben ver un vídeo sobre este tema y completar a un test de comprensión auditiva interactivo (incluya el condicional otra vez).

Evaluación recomendada: sumativa y formativa. Observación en clase y corrección de los test de comprensión auditiva.

3.7. Evaluación

Debido a la naturaleza heterogénea de nuestra propuesta didáctica, hemos añadido las evaluaciones de las actividades en el apartado anterior para poder verlas en contexto. En todas ellas, hemos empleado como referencia los libros de Bordón (2006) y Pachler, Barnes y Field (2009). En todos los casos, serán objeto de evaluación:

- Que se hayan cumplido los objetivos marcados al inicio de cada actividad/unidad didáctica.
- Que esos objetivos respondan asimismo a los objetivos del currículo de español en Inglaterra.
- Que los estudiantes hayan entendido correctamente el uso de la CNV y sean capaces de utilizarlos en situaciones comunicativas reales.
- Desarrollar la capacidad crítica del alumno por medio de la evaluación entre pares, la autoevaluación u otros mecanismos que nos ayuden a convertirlos en agentes de su proceso de aprendizaje.

Aprovechamos este capítulo para hablar de la importancia que da el currículo inglés a la evaluación continua de los contenidos enseñados en clase. Según Davies (2010) dar una clase es solamente la mitad del trabajo. Para que sea efectiva, hay que evaluar tanto a los estudiantes como a la clase en su conjunto, ya que es fácil que los alumnos que no hablan mucho pasen desapercibidos en clase y otros escondan sus carencias debajo de una falsa imagen de confianza.

Para lograr el objetivo anterior, hemos incluido en nuestra propuesta didáctica ejemplos de formación formativa y sumativa que ayuden al docente en Inglaterra a alcanzar uno de los objetivos de este sistema: el *assessment for learning*, calificar para ver si se ha producido aprendizaje durante la clase: “Assessment should always involve the teacher in making a judgement about what learning has occurred. The feedback can be oral or written but it should help a pupil to progress.” (Davies. 2008, p. 211). Por consiguiente, este tipo de evaluación se dirige tanto al alumno como al profesor, que podrá evaluar también la calidad de sus métodos de enseñanza.

Para formarnos una imagen de lo que se espera, Davies (2010) recomienda seguir el siguiente proceso:

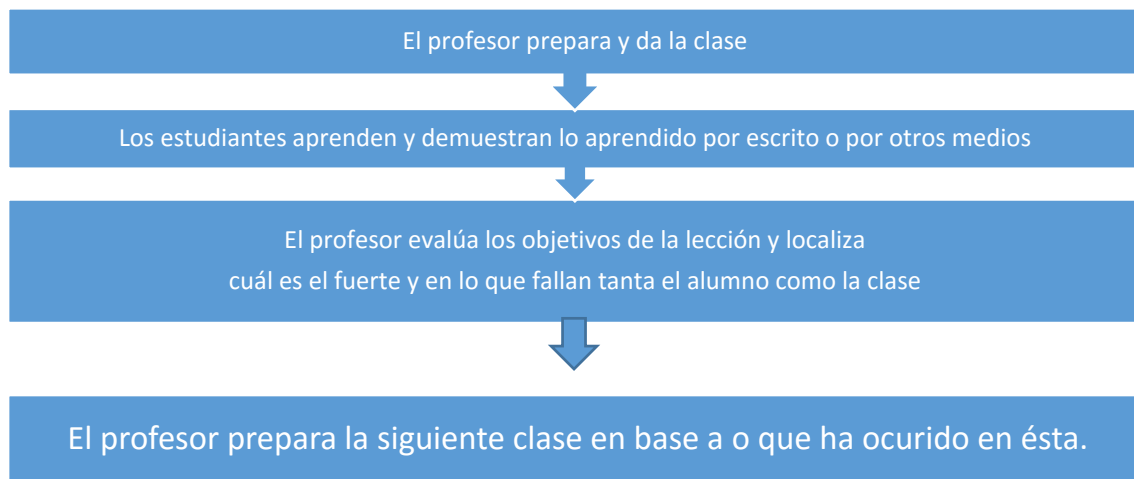


Tabla 2. Recuperada de Davies (2010, p. 210)

4. CONCLUSIONES

En este TFM nos hemos marcado como objetivo principal analizar el lugar de la CNV en el nuevo currículo inglés de lenguas modernas y su aplicación práctica en clase como un contenido integrado dentro otros contenidos gramaticales, léxicos y funcionales. Para ello, hemos intentado cumplir los objetivos específicos que nos hemos marcado al inicio del TFM. Consideramos que los hemos cumplido y para justificar esta afirmación, pasamos a continuación a tratar cada uno de ellos individualmente:

- En el marco conceptual hemos definido lo que es la CNV, hemos presentado una clasificación, ejemplos de cada una de sus sistemas y explicado por qué se debería enseñar en clase (objetivo específico 1). Además, hemos analizado la presencia de la CNV en el MCER y el PCIC, que nos ayudarán en nuestra labor de integrar la enseñanza de la CNV en el currículo inglés.
- Hemos presentado las características y estructura del sistema educativo inglés para secundaria, hemos analizado el nuevo currículo inglés y también el primer documento aprobado por el Gobierno para la impartición del examen GCSE (objetivo específico 2). No incluyen referencias directas a su enseñanza (excepto el documento AQA), pero sí dejan entrever que la CNV debe ser parte de la adquisición de la competencia comunicativa.
- Hemos explorado la presencia de la CNV en varios manuales ELE de este nivel, en material complementario y dos de las webs más reputadas para la búsqueda de material didáctico y bibliografía sobre la enseñanza de lenguas modernas en secundaria ellos (objetivo específico 3). La búsqueda ha sido un poco decepcionante en los manuales y sitios web, pero un poco más fructífera en el material complementario.
- En la propuesta didáctica hemos probado que es posible integrar la enseñanza de la CNV en KS3 y KS4 para todos los tipos de CNV (objetivo específico 4) y hemos cumplido también los objetivos que nos planteamos al inicio de la misma: hemos visto que se pueden desarrollar los contenidos claves del currículo inglés y los exámenes GCSE a la vez que se trabaja la concienciación de la importancia de lo no verbal en el alumnado. Hemos incluido actividades lúdicas, con elementos de recompensa y competición, así como con herramientas TIC. También hemos trabajado la capacidad intercultural.

- Hemos elaborado un capítulo de limitaciones que nos hemos encontrado durante la elaboración de nuestro TFM y que han dado pie a la elaboración de un listado de líneas de investigación en el futuro (objetivo específico 5). La brevedad de este estudio nos invita a seguir investigando sobre este tema. En el siguiente epígrafe proponemos unas líneas de investigación para el futuro.
- Hemos creado una extensión digital por medio de la creación de una página web que sirva de repertorio de recursos para el profesor de ELE. El presente TFM es el comienzo de un proyecto de creación de syllabus de CNV en los niveles KS3 y KS4 que sirva de guía al docente de español en Inglaterra.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Las limitaciones propias de este tipo de investigación no nos han permitido tratar con más detenimiento los problemas que pueden surgir de la enseñanza de la CNV en ELE: falta de repertorios, falta de un acuerdo sobre qué incluir, comparativa exhaustiva entre los diferentes NC, visitas a escuelas inglesas para filmar clases reales y analizar en qué medida se integra la CNV en la enseñanza, etc.

Algunas de estas propuestas fueron probadas en clases reales, pero muchas de ellas es posible que cambien al ponerse en práctica. En ese caso, tendríamos que añadir ajustes para corregir posibles errores o problemas que surjan en clase.

Las limitaciones apuntadas arriba nos han llevado al planteamiento de varias líneas de investigación que nos gustaría desarrollar en el futuro:

- Investigación de las creencias del profesor sobre la enseñanza de la comunicación no verbal: ¿ocupa el mismo espacio en las enseñanzas regladas y no regladas? ¿Es de importancia para los profesores? ¿Los alumnos tienen conciencia de su importancia? ¿Se incorpora como información suplementaria o se integra dentro de otras destrezas? ¿Los profesores reciben formación sobre su enseñanza en sus cursos de preparación?
- Investigación sobre la nivelación de los contenidos no verbales en este currículo. ¿Es posible crear un syllabus de la enseñanza de la comunicación no verbal que se integre con el lingüístico? ¿Cómo se podría hacer esa nivelación? ¿Qué criterios se utilizarían: lenguaje no verbal del español de España o panhispánico? ¿Qué elementos se podrían enseñar y cuáles no? ¿Hay algunos en particular que causen un mal comportamiento por parte de nuestros estudiantes? ¿Qué componentes de la CNV serían adecuados para trabajar con los adolescentes?
- Investigación sobre la enseñanza de la literatura en la clase de ELE de KS3 y 4. ¿Es posible integrar todavía más las destrezas? ¿La literatura podría dar pie a la elaboración de materiales que pudiesen integrar los contenidos no verbales como se ha visto en otras investigaciones? ¿Qué materiales serían adecuados para ese nivel?

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Referencias bibliográficas

AQA (2016). *GCSE Spanish Specification 8698*. London: AQA. Recuperado en febrero del 2016 de <http://filestore.aqa.org.uk/resources/spanish/specifications/AQA-8698-SP-2016-V1-0.PDF>

BBC News (2010). *Devolution: A beginner's guide*. London: BBC. Recuperado en enero del 2016 de http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/election_2010/first_time_voter/8589835.stm

BBC News (2014). *How is the national curriculum changing?* London: BBC. Recuperado en enero del 2016 de <http://www.bbc.co.uk/news/education-28989714>

Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, D.C.: Dept. of State, Foreign Service Institute.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.

Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.

Cestero, A. M. (2004). La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En J. Sánchez e I. Santos (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (593-616). Madrid: SGEL.

Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz, ELUA 28, pp. 125-150.

CGP (s.f). *Key Stage Three Spanish*. London: CGP Books.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes. Recuperado en enero de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Davies, S. (2010). *The Essential Guide to Secondary Teaching*, London: Pearson Education.

DfE- Department for Education (s.f.). *Education System in the UK*. Londres: Department for Education. Recuperado en enero de 2016 de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf

DfE- Department for Education (2013). *Languages programmes of study: Key Stage 3. National Curriculum in England*. Londres: Department for Education. Recuperado el enero de 2016 de <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study>

DfE- Department for Education (2015). *GCSE subject content for modern foreign languages*. Londres: Department for Education. Recuperado en enero del 2016 de <http://www.gov.uk/government/publications/gcse-modern-foreign-languages>

Fontela, C. (2013). *Cómo enseñar a moverse en español: La kinésica y la proxémica en la clase de E/LE*. Universidad de Oviedo. Material no publicado. Recuperado en enero del 2016 de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18305/6/TFM_FontelaGonz%C3%A1lez.pdf

Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City: Doubleday and Company, Inc.

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 3 vol. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kidd, W. y Czerniawski, G. (2011). *Teaching Teenagers. A toolbox for Engaging and Motivating Learners*. London: SAG.
- Landa, M., y Sánchez, J. (2007). Estrategias extraverbales en la interacción comunicativa: la interculturalidad en el aula. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 2, 721-736. Recuperado en enero del 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0721.pdf
- Lindstromberg, S. (2004). *Language Activities for Teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, J., and Reeves, L. (2013). *Revise Edexcel GCSE Spanish*. London: Pearson.
- Majfud, E. (2015). El lenguaje Gestual en las Diferentes Culturas, entrada del blog *El silencio habla mucho*. Recuperado en enero del 2016 de <https://elsilenciohablamucho.wordpress.com/2015/07/08/el-lenguaje-gestual-en-las-diferentes-culturas/>
- Martin, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- McLachlan, A. (2007): *Mira Express 2. Pupil Book*, London: Heinemann. Unidad de muestra recuperada en febrero del 2016 de http://assets.pearsonglobalschools.com/asset_mgr/current/201224/MiraExpress_sample.pdf
- McLachlan, A. (2007): *Mira Express 2. Teacher Book*, London: Heinemann. Recuperado en enero del 2016 de <https://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Secondary/ModernLanguages/Spanish11-14/MiraForYear7Starters/Resources/Mira2PreviewofTeacherGuide/Mira2TGM0d%201-2.pdf>
- McLachlan, A., Reeves, L. and Prosser, C. (2009). *Edexcel GCSE Spanish*. London: Pearson Education.

- McLachlan, A. (2014): *¡Viva! 2. Student Book*, London: Pearson.
- Moreno, C. (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Ofqual (2015). *GCSE Subject Level Guidance for Modern Foreign Languages (French, German and Spanish)*. London and Belfast: Crown. Recuperado en enero del 2016 de http://www.gov.uk/government/uploads/system/attachment_data/file/402156/gcse-subject-level-guidance-for-mfl-french-german-spanish.pdf
- Pachler, N, Barnes, A. and Field, K. (2009). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Oxon: Routledge.
- Pérez, A. (2009). ¿Cuál es la distancia interpersonal o proxémica? *Blog 20 minutos*. Recuperado en enero del 2016 de <http://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/la-distancia-interpersonal-o-proxemica/>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (3 volúmenes). Madrid: Istmo.
- Rienzo, C., y Vargas, C. (2015). Migrants in the UK: An Overview. *Migration Observatory briefing*, Oxford: COMPAS-University of Oxford. Recuperado en enero del 2016 de <http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/sites/files/migobs/Migrants%20in%20the%20UK-Overview.pdf>
- Reeves, L., and Traynor, T. (2013). *Revise AQA GCSE Spanish*. London: Pearson.
- Roberts, N. (2014). *National Curriculum Review*. London: House of Commons Library. Recuperado en febrero del 2016 de <http://www.parliament.uk/briefing-papers/SN06798.pdf>
- Sánchez, G. (2009). La comunicación no verbal, *Suplementos Marcoele*, 8. Recuperado en enero del 2016 de

http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

Shepherd, J. (2009, 10 de febrero). Fertile minds need feeding. *Guardian. Digital Edition*. Recuperado de

<http://www.theguardian.com/education/2009/feb/10/teaching-sats>

Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: SGEL.

TES (2014). *Guide to the New National Curriculum. Key Stage 3*. London: TES, p. 10. Recuperado en enero del 2016 de

https://info.tes.co.uk/files/1914/0534/8412/TES_KS3_Curriculum_Guide.pdf

Tomlinson, B. et al. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury Academic.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VV. AA. (1988): *Education Reform Act*. London: The National Archives. Recuperado en enero de 2016 de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

6.1. Bibliografía

Aguaded, A., Cuenca, B., y Lorente, P. (2014). ¡Oye, mira, que te estoy hablando! La comunicación no verbal en la clase de ELE. *Mosaico*, 32, 6-15. Recuperado en enero del 2016 de

https://www.academia.edu/15915634/Oye_mira_que_te_estoy_hablando_La_comunicaci%C3%B3n_no_verbal_en_la_clase_de_ELE.2014_Mosaico_32_6-12

Álvarez, H. (2002). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje, *Revista de educación*, 334, 21-32.

Benítez, P. (1992). La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros. *Cable*, 9, 9-14.

- Betti, S. (2007). Comunicación no verbal y gestualidad: "El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice". Estudio contrastivo español e italiano. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, 57 - 69. Recuperado en enero del 2016 de http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Betti_cuadernos_italia_gre.pdf
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion*. Pennsylvania: Penn Press.
- Bruneau, T. J. (1980). Cronemics and the Verbal-Nonverbal Interface, en M. Key (Ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague: Mouton.
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. *Hesperia, Anuario de filología hispánica*, X, 83-97. Recuperado en enero del 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=183389>
- Cestero, A. M. y Gil M. (1995). Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I, *Cuadernos Cervantes*, 4, 49-53.
- Cestero, A. M. y Gil. M. (1995). Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, II, *Cuadernos Cervantes*, 5, 62-66.
- Cestero, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero, A. M. (2000). Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, *Carabela*, 47, 69-86.
- Cestero, A. M. (2007). La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: apuntes para su enseñanza, *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 34, pp. 15-21.

- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ekman, P. y Sherer, K. P. (eds.) (1982). *Handbook of Methods in Nonverbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forment, M. M. (1997). La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE, *Frecuencia-L*, 4, 27-31.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Garden City: Doubleday and Company, Inc.
- Hidalgo, V. (2011). Cultura y Comunicación no verbal en la clase de ELE/L2 con estudiantes sinófonos, Las Palmas de Gran Canaria. TFM, documento no publicado. Recuperado en enero del 2016 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_55Ana_Vanesa_Hidalgo.pdf?documentId=0901e72b81430175
- Hayes, A. S. (1964). Paralinguistics and Kinesics: Pedagogical Perspectives, en T. A. Sebeok, Hayes, A. and Bateson, M. C. (eds.). *Approach to Semiotics: Cultural Anthropology, Education, Linguistics, Psychiatry, Psychology*. (pps. 145-172). The Hague: Mouton.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Pike, K. (1954). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Glendale: Cal, Summer Institute of Linguistics.
- Poyatos, F. (1970). Kinésica del español actual, *Hispania*, 53, 444-452.
- Poyatos, F. (1975). Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III, *Yelmo*, 22, 14-16.
- Poyatos, F. (1992). Nonverbal Communication in Foreign-Language Teaching: Theoretical and Methodological Perspectives, en A. Helbo (ed.), *Evaluation and*

Language Teaching: Essays in Honor of Frans van Passel. Peter Lang AG: Bern/New York/Paris.

Poyatos, F. (1993). *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. Amsterdam: John Benjamins.

Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines*, 3 Vols. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Poyatos, F. (2006). La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal, en A. M. Cestero (2006), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 27-46.

Raffler-Engel, R. von (1980). Kinesics and Paralinguistics: A Neglected Factor in Second-Language Research and Teaching, *The Canadian Modern Language Review*, 36.2, 225-237.

Sebeok, A. Hayes and M. C. Baterson (1972). *Approaches to Semiotics: Cultural Anthropology, Education, Linguistics, psychiatry, Psychology*. La Haya: Mouton.

Scherer, K. R. and P. Ekman (1982). *Methods of Research in Nonverbal Behavior*. New York: Cambridge University Press.

Soler-Espiauba, D. (1989). La comunicación no verbal. *Cable*, 3, 33-38.

Wolfgang, A. (1984). *Nonverbal Behavior: Applications and Cultural Implications*. Toronto, C. J. Hogrefe.

Watson, O. M. (1970). *Proxemic Behavior: A Cross Cultural Study*. The Hague: Mouton.

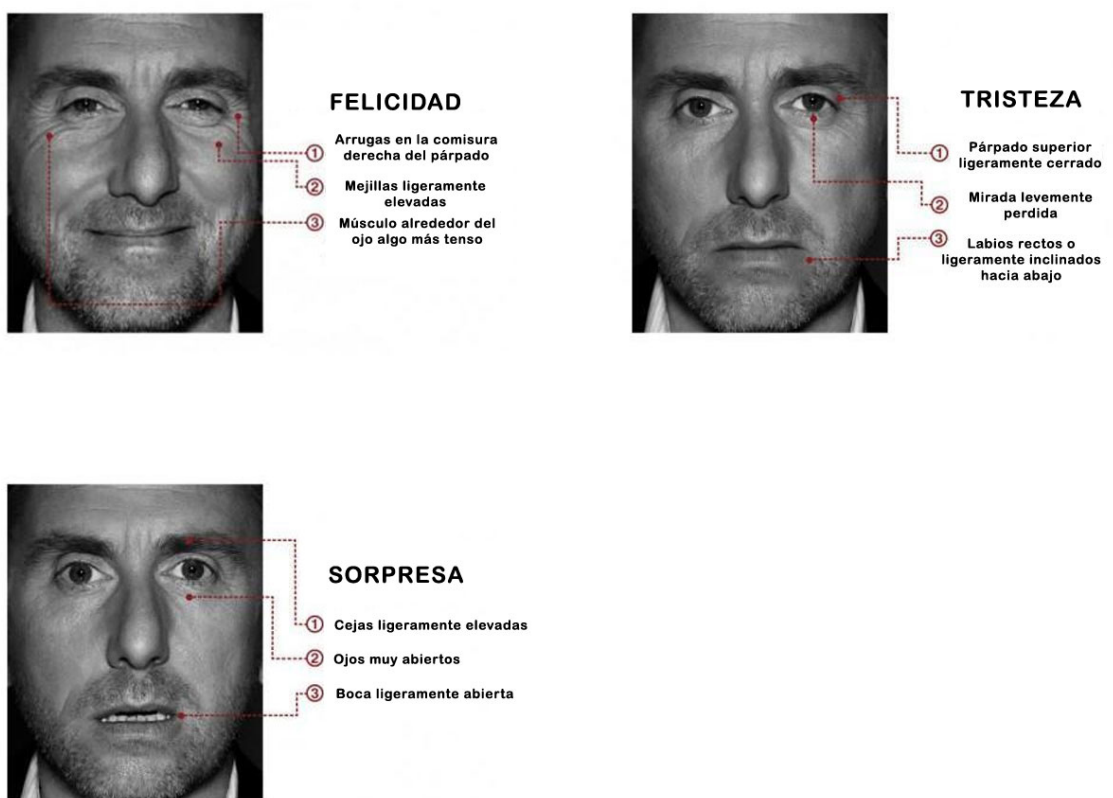
7. ANEXOS

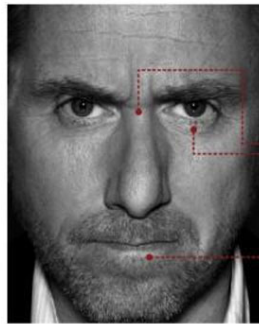
Para visualizar mejor los documentos empleados en la propuesta didáctica y poder actualizarlos con información extra, hemos creado una página web donde encontrarán las actividades, las fichas, los vídeos y los audios (apartado Materiales TFM):

<http://cnveneale.weebly.com/>. Los materiales mencionados en la parte práctica y que no aparezcan aquí estarán en esta web.

La página recogerá además la bibliografía que vayamos encontrando sobre el tema, seleccionará un repertorio de banco de recursos para trabajar la CNV y será el inicio de un proyecto de syllabus para KS3 y 4 con niveles para la enseñanza de la CNV.

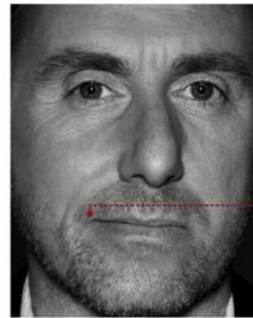
7.1. Anexo 1





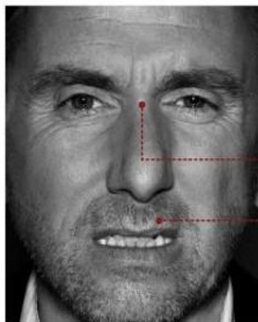
ENFADO - IRA - RABIA

- ① Ceño fruncido, cejas hacia abajo
- ② Mirada fija y ojos con brillo
- ③ Labios apretados



DESPRECIO

- ① Comisura de los labios ligeramente elevada pero solo se levanta a un lado de la cara
- ② Mirada fija y algo perdida



ASCO - DESAGRADO REPUGNANCIA

- ① Entrecejo arrugado y ojos ligeramente cerrados
- ② Labio superior ligeramente levantado



IEDO PÁNICO

- ① Cejas levantadas y ligeramente hundidas
- ② Ojos muy abiertos y párpados superiores arqueados hacia arriba
- ③ Párpados inferiores tensos
- ④ Labios ligeramente entreabiertos

Foto Alba García Alcántara. Expresiones faciales. Recuperado de:
https://www.protocolo.org/social/conversar_hablar/la_kinesica_y_sus_gestos.html

7.2. Anexo 2



Estados Unidos
Excelente



Alemania
Eres un lunático



Grecia
Un símbolo obsceno de un orificio del cuerpo



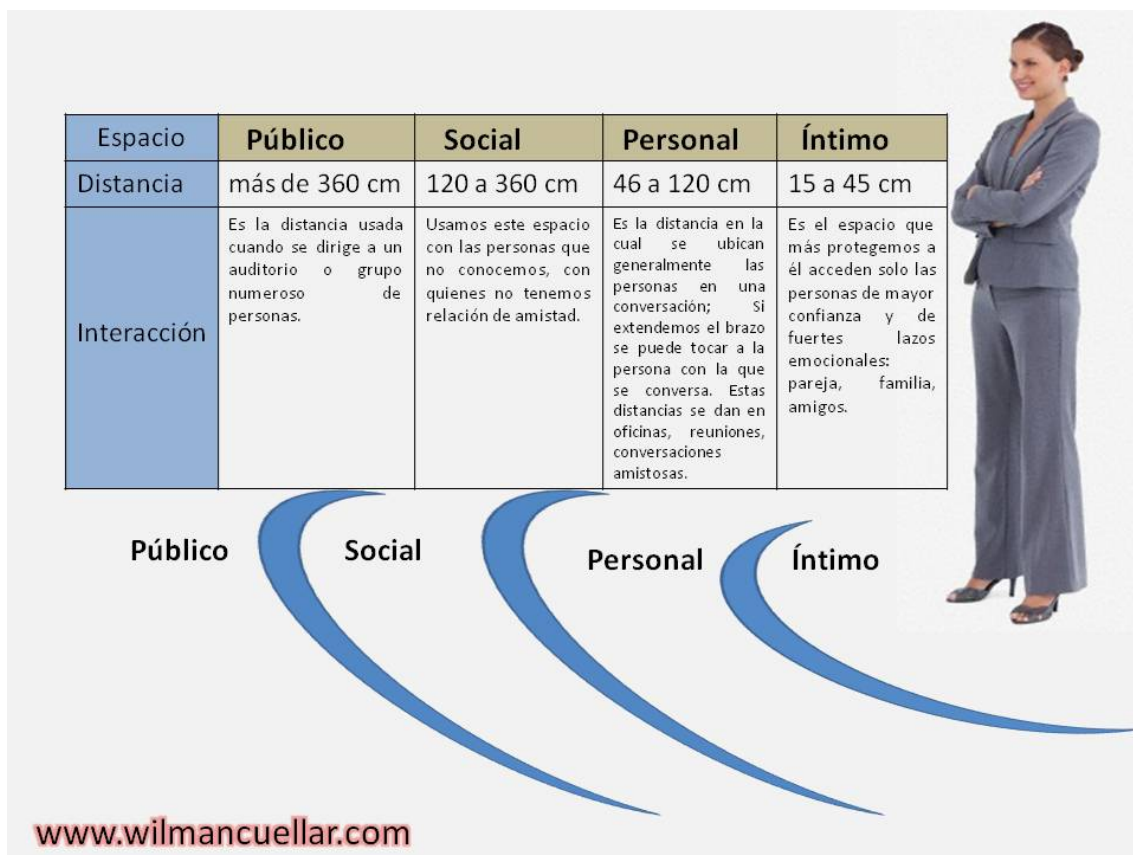
Francia
Cero o sin valor



Japón
Dinero, especialmente cambio

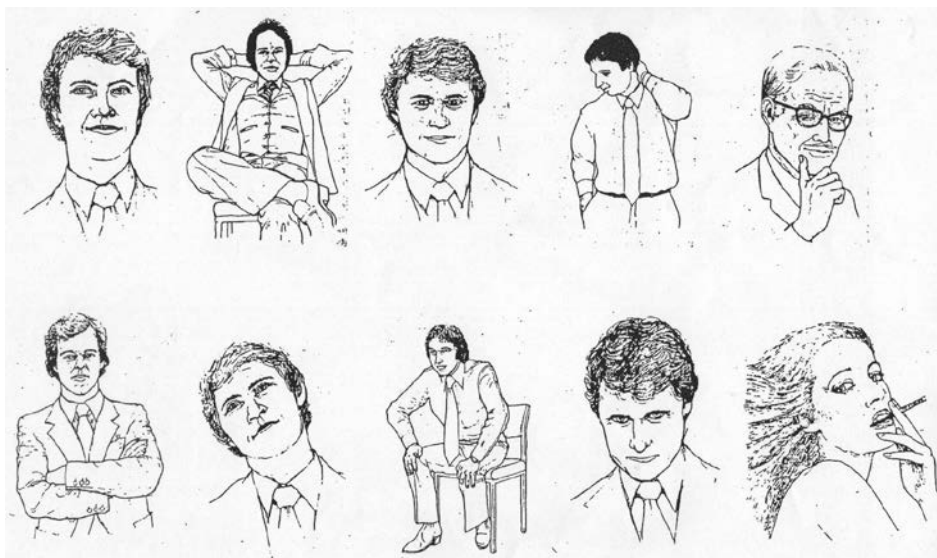
Diferentes significados según la cultura (ilustración de Majfud, 2015)

7.3. Anexo 3



Fuente: <http://wilmancuellar.com/la-proxemia-no-te-acerques-tantooo/>

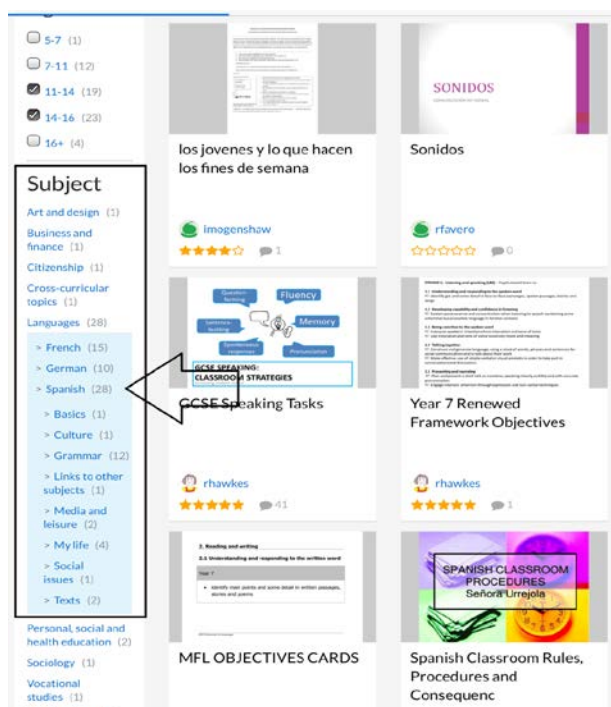
7.4. Anexo 4



Roles según posturas. Recuperado de:

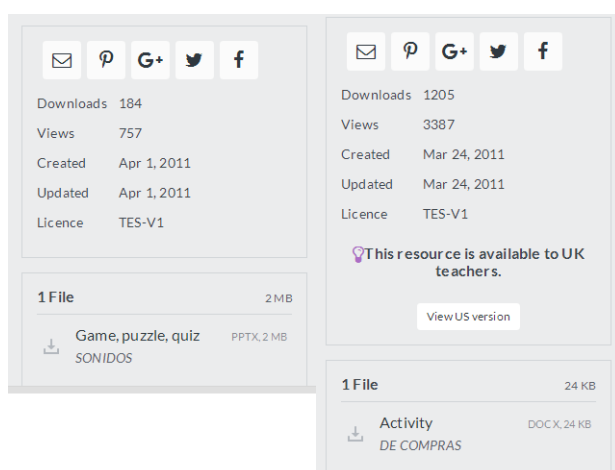
http://educacionfisicaitzair.blogspot.co.uk/2012_01_01_archive.html

7.5. Anexo 5



Fotografía 1: Resultado de búsqueda "non-verbal"

7.6. Anexo 6



Fotografía 2: Comparativa de recursos

7.7. Anexo 7



Fuente: www.tes.co.uk

7.8. Anexo 8

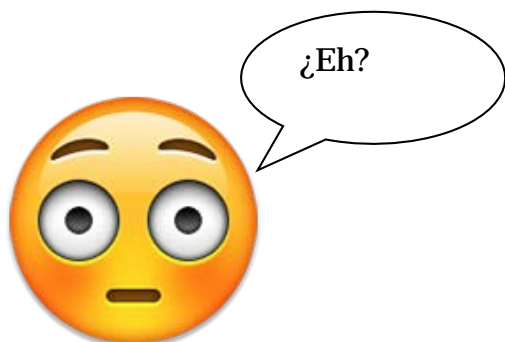
Ficha de *emojis* con interjecciones y onomatopeyas para la actividad 1. El profesor seleccionaría los *emojis* según los adjetivos sobre el estado de ánimo que se hayan trabajado en clase. Incluimos algunos incluidos en el syllabus de este nivel.



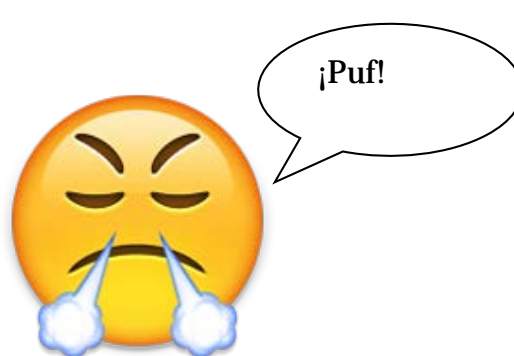
Está contento porque...



Está enfermo porque...



Está sorprendido porque...



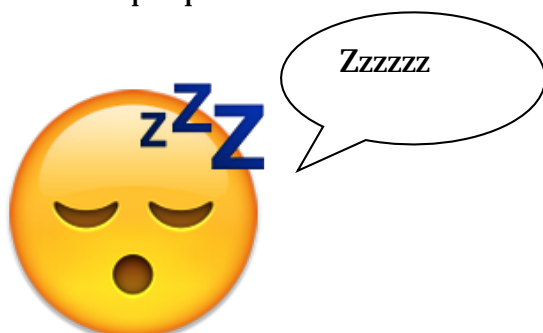
Está enfadado porque...



Está triste porque...



Está preocupado porque...



Está cansado porque...



Está feliz porque...

Ejemplos de pegatinas:



ISBN: 9789951103503

Cortesía de Scholastic UK

7.9. Anexo 9

Ejemplos de rúbricas para GCSE.

Spontaneity and fluency

Level	Mark	Spontaneity and fluency
5	5	Generally good exchange in which the speaker shows some spontaneity, but also relies on pre-learnt responses. Sometimes hesitates and may not be able to respond to some questions.
4	4	Reasonable exchange in which the speaker shows a little spontaneity, but much of what is said involves pre-learnt responses. The flow is often broken by hesitation and delivery can be quite slow at times.
3	3	Basic exchange in which the speaker shows little or no spontaneity and relies heavily on pre-learnt responses. The flow is broken by hesitations, some of them long, and delivery is quite slow.
2	2	Limited exchange in which the speaker may show no spontaneity and all successful responses may be pre-learnt. Hesitates frequently, and often at length, before answering questions. Slow delivery means that the conversation lacks any flow.
1	1	Poor exchange in which the speaker hesitates at length before answering most questions, which makes the conversation very disjointed. Often cannot answer questions, while at other times there may be pre-learnt responses.
0	0	Spontaneity and fluency do not meet the standard required for Level 1 at this tier.

Range of language

Level	Mark	Response
4	10–12	Very good variety of appropriate vocabulary and structures. More complex sentences are handled with confidence, producing a fluent piece of coherent writing. The style and register are appropriate.
3	7–9	Good variety of appropriate vocabulary and structures. More complex sentences are regularly attempted and are mostly successful, producing a mainly fluent piece of coherent writing with occasional lapses. The style and register are appropriate.
2	4–6	Some variety of appropriate vocabulary and structures. Longer sentences are attempted, using appropriate linking words, often successfully. The style and register may not always be appropriate.
1	1–3	Little variety of appropriate vocabulary. Structures likely to be short and simple. Little or no awareness of style and register.
0	0	The range of language produced does not meet the standard required for Level 1 at this tier.

Range and accuracy of language

Level	Mark	Range and accuracy of language
5	9–10	Generally good language which involves mainly simple linguistic structures and vocabulary, with some repetition, but with attempts to use more complex linguistic structures and more varied vocabulary. There is some success in making reference to past and future, as well as present, events. Although there may be errors they do not generally impede comprehension.
4	7–8	Reasonable language which uses simple structures and vocabulary and may be repetitive at times. Any attempts to make reference to past or future events may have only limited success. There may be frequent errors, which may occasionally impede communication.
3	5–6	Basic language which uses simple structures and vocabulary and may often be repetitive. There is little or no success in making reference to past or future events. There are likely to be frequent errors, which sometimes impede communication.
2	3–4	Limited language which uses very simple structures and vocabulary and is likely to be repetitive. There is little or no success in making reference to past or future events. There are likely to be frequent errors which regularly impede communication.
1	1–2	Very poor language which may show little understanding of how the language works. There are likely to be errors in the vast majority of sentences, or there may be so little said that it is impossible to make a judgement.
0	0	The language does not meet the standard required for Level 1 at this tier.

Level	Mark	Communication
5	13–15	The speaker replies to all questions clearly and develops most answers. He/she gives and explains an opinion.
4	10–12	The speaker replies to all or nearly all questions clearly and develops some answers. He/she gives and explains an opinion.
3	7–9	The speaker gives understandable replies to most questions and develops at least one answer. He/she gives an opinion.
2	4–6	The speaker gives understandable replies to most questions but they may be short and/or repetitive.
1	1–3	The speaker replies to some questions but the answers are likely to be short and/or repetitive.
0	0	Communication does not meet the standard required for Level 1 at this tier.

Pronunciation and intonation

Level	Mark	Pronunciation and intonation
5	5	Generally good but some inconsistency at times.
4	4	Pronunciation generally understandable with some intonation.
3	3	Pronunciation is understandable, with a little intonation, but comprehension is sometimes delayed.
2	2	Pronunciation very anglicised with almost no intonation, making comprehension difficult at times.
1	1	Pronunciation is only just understandable making comprehension difficult.
0	0	Pronunciation and intonation do not meet the standard required for Level 1 at this tier.

For the Role-play overall:

Mark	Knowledge and use of language
5	Very good knowledge and use of language.
4	Good knowledge and use of language.
3	Reasonable knowledge and use of language.
2	Limited knowledge and use of language.
1	Poor knowledge and use of language.
0	No language produced is worthy of credit.

Communication

Level	Mark	Communication
5	9–10	A speaker who usually gives quite short responses but occasionally gives extended responses. Occasionally narrates events briefly when asked to do so. Usually gives clear information but lacks clarity from time to time. Gives opinions, some of which are explained.
4	7–8	A speaker who tends to give quite short responses, but with occasional attempts at longer responses. He/she has only limited success in narrating events. There may be a few occasions when he/she is unable to answer successfully or where responses are very unclear. Gives opinions.
3	5–6	A speaker who gives short responses. Attempts at longer responses or at narrating events require an effort of concentration to be understood and some responses may be unintelligible. Gives at least one opinion.
2	3–4	A speaker who is able only to give very short responses. Any attempts at slightly longer responses or at narrating events tend to be very unclear or even unintelligible. There may be occasions where the speaker is unable to respond.
1	1–2	A speaker who is able to communicate very little, either because most of the time he/she is unable to respond, and/or because most of what is said is unintelligible.
0	0	Communication does not meet the standard required for Level 1 at this tier.

Fuente: AQA

7.10. Anexo 10

Audio y ejemplo de ficha de *role-play* para que los estudiantes sigan el modelo GCSE.

Actividad de audio online: <http://goo.gl/n7mdqn>

Modelo de *role-play* (ver más ejemplos en la web del TFM)

B6 En la estación de trenes

You are at a railway station in Spain. Your examiner will play the part of the employee and start the conversation. Mention the following:

1. Say you want to go to Barcelona



Barcelona

2. Ask what time the train leaves



3. Answer the question



4. Say you want to go to **one** of the following



Modelo de tarjeta de *role-play* en GCSE. Fuente:

http://sevenkingsmfl.typepad.com/gcse_spanish/b_role_plays/

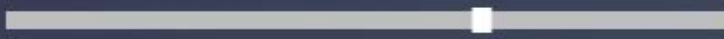
7.11. Anexo 11

Captura de pantalla del vídeo “Madrid y los madrileños” (*Mary Glasgow Magazines*), que adaptaríamos para este nivel (disponible en nuestra web de TFM). Recuperado de: <http://es.maryglasgowplus.com/videos/169561>

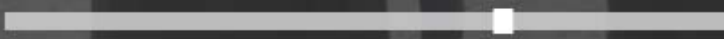




¿Cómo saludarías a una persona mayor
que no conoces?

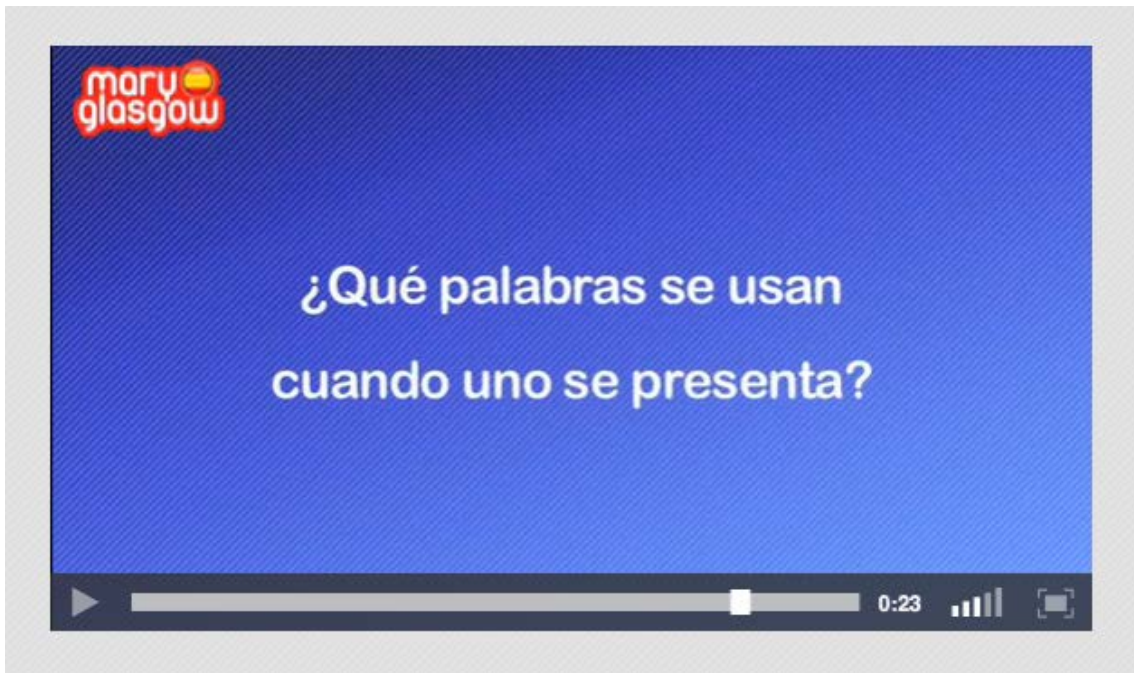


0:49



0:45





Cortesía de Mary Glasgow Magazines.

7.12. Anexo 12

- Ejemplo de vídeo que podríamos presentar en formato guion:

<https://www.youtube.com/watch?v=Xvs464D3-DQ>

- Ejemplo de gestos del vídeo que trabajaremos en clase y que los estudiantes tienen que transformar en un diálogo relacionado con las funciones comunicativas en un bar o restaurante.

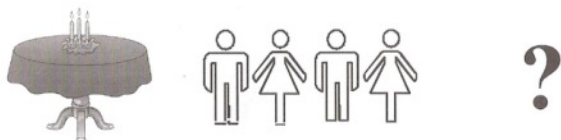


- Ejemplo de *role-play* que podrían elaborar siguiendo el modelo del examen GCSE.

B5 Llamando al restaurante

You are telephoning a restaurant in Spain. Your examiner will play the part of the waiter / waitress and start the conversation. Mention the following:

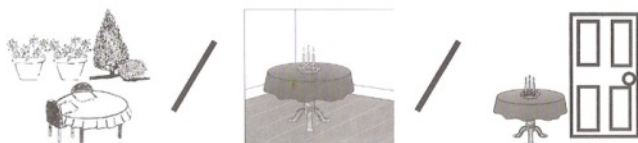
1. Ask if there is a table for 4



2. Answer the question



3. Say where you want to sit



4. Say it is for a birthday

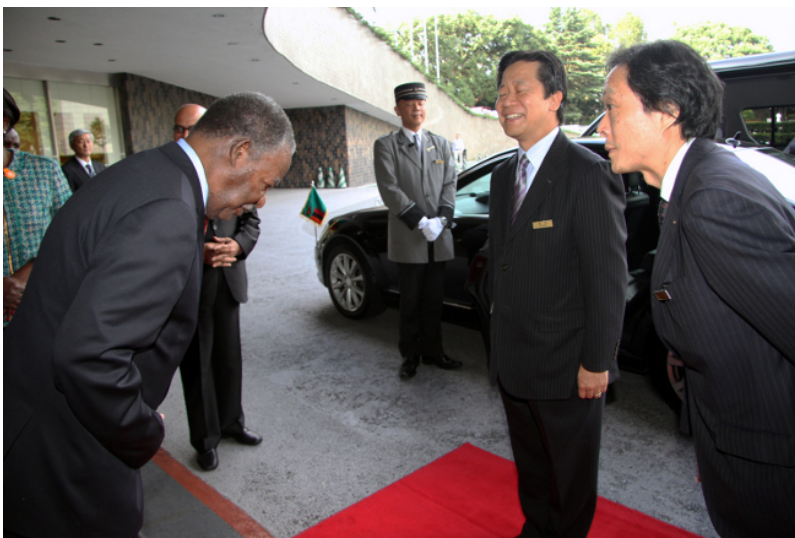


Imagen recuperada de:

http://sevenkingsmfl.typepad.com/gcse_spanish/b_role_plays/

7.13. Anexo 13

Banco de imágenes que se podrían usar en ambas actividades y que darían pie a comparaciones culturales y el debate sobre lo que expresa la distancia y el contacto.







7.14. Anexo 14

Modelo de tarjeta de examen GCSE que adaptaríamos con preguntas relacionadas sobre la proxémica y lo que comunica.

Card O Candidate's Photo card

- Look at the photo during the preparation period.
- Make any notes you wish to on an Additional Answer Sheet.
- Your teacher will then ask you questions about the photo and about topics related to **life at school/college**.



Your teacher will ask you the following three questions and then **two more questions** which you have not prepared.

- ¿Qué hay en la foto?
- Aparte del uniforme, ¿cuál es la regla más importante en el colegio en tu opinión? ... ¿Por qué?

Ficha recuperada de: <http://filestore.aqa.org.uk/resources/spanish/AQA-86982H-SPC-O.PDF>

7.15. Anexo 15

Infografía

Horarios de los españoles

¿Sabes a qué hora suelen* desayunar los españoles?
¿Y a qué hora suelen comer y cenar? Mira nuestra comparación sobre los horarios de los españoles y la media* de los europeos.

Desayuno

7:00-7:30
Desayuno típico: café, tostadas, zumo, jamón y huevos.

7:30
Desayuno típico: café.

Leemos: Los españoles suelen desayunar a las **siete y media** de la mañana.

Comida

12:00-13:00
Comida típica: sándwich y fruta

14:00-16:00
Comida típica: dos platos, postre y café

Leemos: Los suelen usar un hora para comer.

Cena

19:00-20:00
Cena típica: dos platos y postre.

Desde las 22:00
Cena típica: un plato.

Leemos: Los suelen cenar a las diez.

Dormir y levantarse*

Dormir desde las **22:00**
Levantarse desde las **6:00**

Dormir desde las **24:00**
Levantarse desde las **7:00**

Leemos: Los suelen levanta a las 6 de la mañana.

DEBATIMOS

¿A qué hora sueles comer? ¿Y cenar? ¿Es muy diferente tu rutina a la de los españoles? ¿Cómo?

PALABRAS respuestas en la página 15 5 Cs: Comparaciones | Comunicación | Conexiones

* **el horario** – time – l’horaire * **solier** – usually – avoir l’habitude de * **la media** – average – la moyenne
* **levantarse** – to get up – se lever

Fuente: El Correo de Vizcaya.

Escaneado del material de la *Ahora*. Cortesía de Mary Glasgow Magazines.

7.16. Anexo 16

Ejemplos de tarjetas para practicar el condicional y abrir el debate sobre la concepción del tiempo en España y en la cultura de la L/1 o lengua materna.

Tu amigo te manda un WhatsApp para decirte que te llamará a eso del mediodía, pero finalmente te llama por la tarde. ¿Qué le dirías?

Reflexión: ¿qué significa “a eso del mediodía”? ¿Hay alguna expresión similar en tu país?

Estás en una tienda y una dependienta te dice “En un minutito estoy contigo”. Después de 10 minutos sigues esperando. ¿Qué harías?

Reflexión: ¿qué significa “en un minutito”? ¿Hay una expresión similar en tu país?

Estás en España y has quedado con un amigo a las 4 para ir a un concierto. Tu amigo llega 10 minutos tarde, pero no se disculpa. ¿Qué harías?

Reflexión: ¿es importante la puntualidad en tu país? ¿Crees que los españoles son puntuales o no? Justifica tu respuesta.

Actividad online en: <http://goo.gl/m5GNaA>