

M. Isabel Amor Almedina
Mercedes Osuna Rodríguez
Elisa Pérez Gracia
(eds.)

Fundamentos de
enseñanza y aprendizaje
para una educación
universal, intercultural
y bilingüe

Octaedro 

Colección Universidad

Título original: *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*

Primera edición: enero de 2018

© M. Isabel Amor Almedina, Mercedes Osuna Rodríguez, Elisa Pérez Gracia

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-938-7

Depósito legal: B. 2529-2018

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

| | |
|-----------------------|----|
| Prólogo | 11 |
| LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA | |

I

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

| | |
|--|----|
| 1 Necesidad de los elementos no verbales en la comunicación | 17 |
| JOSÉ FERNANDO ALBERCA DE CASTRO INMACULADA SACO LORENZO, M. AMOR MARTÍN FERNÁNDEZ | |
| 2 ¿Cómo se concibe la educación física bilingüe? Valoración del aprendizaje obtenido según alumnado y docentes | 23 |
| DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ, ALEJANDRA HERNANDO GARIJO, ÁNGEL PÉREZ PUEYO | |
| 3 Content and language integrated in nature: trekking CLIL .. | 29 |
| ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA | |
| 4 La competencia en comunicación lingüística (CCL) y su desarrollo en el alumnado de Educación Primaria | 35 |
| IRENE DIOS SÁNCHEZ, M. ISABEL AMOR ALMEDINA | |
| 5 The influence of the family context in the second language learning | 45 |
| SARA RODRÍGUEZ PARAMIO | |
| 6 Gender within CLIL: Design and validation of a template to analyze Primary Education textbooks | 53 |
| M. ELENA GÓMEZ PARRA, CRISTINA A. HUERTAS ABRIL | |
| 7 A case study of PBL in a school linguistic project | 59 |
| M. ISABEL VELASCO MORENO | |
| 8 El juego en Educación Infantil como estrategia de aprendizaje | 65 |
| ANTONIO J. CARPIO, JOSÉ OTEROS, LARS HILLSTRÖM, M. ISABEL AMOR, ROCÍO SERRANO | |
| 9 English for social purposes: A new approach to language learning | 73 |
| CRISTINA A. HUERTAS ABRIL, M. ELENA GÓMEZ PARRA | |

| | | |
|----|--|-----|
| 10 | Enseñanza de gramática de ELE a través de inferencias | 79 |
| | ALEJANDRO DELGADO ROJAS | |
| 11 | Digitus 2.0: software para el aprendizaje de la dactilología | 85 |
| | M. JOSEFA VILCHES VILELA, FERNANDO AGUILERA MADUEÑO, NICOLÁS LUIS FERNÁNDEZ GARCÍA, ELOÍSA RECHE URBANO | |
| 12 | Motivation to study Russian language in Lithuanian Higher Education: Do university students regard Russian as lingua franca? | 95 |
| | NIJOLĖ ČIUČIULKIENĖ, IRINA GOLUBEVA | |
| 13 | Las estrategias de aprendizaje como elemento facilitador del proceso de adquisición de L2: percepciones de un grupo de docentes de inglés como LE | 103 |
| | MACARENA MURADÁS SANROMÁN | |
| 14 | A small scale intervention exploring the potential of content and language integrated learning (CLIL) to promote/foster deeper conceptual understanding in mathematics | 109 |
| | SARAH LISTER, PAULINE PALMER | |
| 15 | App para el desarrollo de la competencia comunicativa y emocional del alumnado con TEA y TEL | 119 |
| | MARÍA DEL CARMEN TRILLO LUQUE, JAVIER AGUDO RUIZ | |
| 16 | Factores que condicionan e intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua | 127 |
| | WASHINGTON MACÍAS, KATIA RODRÍGUEZ MORALES, MÓNICA VALENZUELA ORTIZ | |

II

PLANES Y PROGRAMAS BILINGÜES

| | | |
|----|---|-----|
| 17 | EFL learners' self-concept: Repercussions of native speakerism | 137 |
| | M. A. CHRISTIAN FALLAS ESCOBAR | |
| 18 | Del plan de fomento del plurilingüismo al plan estratégico para el desarrollo de las lenguas en Andalucía | 143 |
| | GERMÁN PALOMO FRAGA | |
| 19 | El auxiliar lingüístico como recurso esencial en el programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid | 149 |
| | CÉSAR HERRERO RÁMILA | |

| | | |
|----|---|-----|
| 20 | Los MOOC como instrumentos para la formación en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria. | 155 |
| | FRANCISCO JAVIER PALACIOS HIDALGO | |
| 21 | La formación lingüística del estudiante extranjero en las universidades. | 161 |
| | ESTHER CORTÉS BUENO, MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS | |
| 22 | Manitas: un proyecto piloto en Córdoba. | 167 |
| | M. SALUD JIMÉNEZ ROMERO | |
| 23 | Proyecto bilingüe (lengua de signos-lengua oral) en el CEIP Colón de Córdoba. | 175 |
| | MARÍA DEL MAR MOLINA HERRERA, M. ELENA PEDRAZA PÉREZ | |
| 24 | Bilingüismo y educación infantil. | 181 |
| | FRANCISCO J. POYATO LÓPEZ, MARGARITA RICO ROMERO, ELENA GONZÁLEZ ALFAYA | |

III FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE

| | | |
|----|---|-----|
| 25 | Aspectos que mejoran el desarrollo de la identidad profesional docente en el profesorado de inglés. | 189 |
| | ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ, ALFONSO PONTES PEDRAJAS, M. ISABEL AMOR ALMEDINA | |
| 26 | Estudio sobre las necesidades formativas del futuro maestro en torno a la potenciación de lenguas extranjeras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. | 199 |
| | PILAR COUTO-CANTERO, MARÍA BOBADILLA-PÉREZ | |
| 27 | Valoración, creencias y actitudes de los estudiantes de Grado de Primaria en torno a la enseñanza y la evaluación de AICLE en el contexto universitario: estudio de caso. | 207 |
| | M. VICTORIA GUADAMILLAS, GEMA ALCARAZ MÁRMOL | |
| 28 | La formación del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas: hacia una educación plurilingüe de calidad. | 213 |
| | BEATRIZ MARTÍNEZ SERRANO | |
| 29 | CLIL versus FL instruction: Degree choice and affective factors. | 219 |
| | PATRICIA ARNAIZ-CASTRO, JOSÉ A. MEDINA SUÁREZ | |

| | | |
|----|--|-----|
| 30 | Percepciones del futuro profesorado de Secundaria respecto a la enseñanza bilingüe | 225 |
| | INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ | |
| 31 | Actuaciones en la formación del profesorado universitario de la Región de Murcia | 233 |
| | DAVID JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, SERGIO SÁNCHEZ FUENTES, JOSÉ ANTONIO CASAS | |
| 32 | Implementing instructional coaching using a partnership philosophy model to train teachers in reading skills | 241 |
| | M. ROSSANA RAMÍREZ AVILA, MARIUXI KARINA BRIONES HUAYAMAVE | |

IV

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN BILINGÜE

| | | |
|----|---|-----|
| 33 | Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente | 253 |
| | IRENE DIOS, ANTONIO JESÚS RODRÍGUEZ-HIDALGO, JUAN CALMAESTRA | |
| 34 | Erasmus+ en un mundo políglota y multicultural: educación bilingüe y aprendizaje de lenguas | 261 |
| | LEONOR MARÍA MARTÍNEZ SERRANO | |
| 35 | The implementation of the intercultural axis of CLIL through curricular objectives in Primary Education | 267 |
| | ELISA PÉREZ GRACIA | |
| 36 | AICLE: un impulso a la educación intercultural | 275 |
| | JOSÉ MANUEL ALMODÓVAR ANTEQUERA | |
| 37 | Reflexiones sobre las implicaciones de la interculturalidad en la enseñanza de las ciencias | 281 |
| | TATIANA E. VERGARA, VERÓNICA ALBANESE | |
| 38 | Características y dificultades de aprendizaje del español en los alumnos de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística según su país de procedencia y su lengua materna | 287 |
| | M. L. MARTOS CRUZ, M. M. BEAMUZ TEJERO | |
| | Índice | 293 |

Prólogo

LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA

Cátedra Intercultural, Universidad de Córdoba

¿Qué se entiende por *competencia intercultural* sin obviar la competencia lingüística? Queremos demostrar que una dimensión intercultural no significa otro método nuevo de enseñanza de las lenguas, sino más bien una extensión natural de lo que la mayoría de docentes reconocen como importante, sin necesidad de haber leído mucha teoría. La educación intercultural no supone una innovación, ya que es un paradigma que se ha venido trabajando desde hace algunas décadas con el objetivo de conseguir la inclusión social. Es cierto que no todos los países tienen la misma experiencia en dicho ámbito, pero todos coinciden en la necesidad de dar respuesta al hecho de que la enseñanza del idioma debería dejar de centrarse meramente en un dominio lingüístico para introducir una dimensión de tipo social no solo basada en el encuentro personal, sino, sobre todo, en la ética social.

Cualquier proceso innovador en el ámbito de la educación supone riqueza educativa, pero también tiene que asumir dos cuestiones cruciales: la profesionalización (capacitar al docente) y la respuesta de la ética global en un mundo en crisis de populismo actual. En este sentido, la educación debe prestar atención al desarrollo de la ciudad inclusiva, que no puede quedarse simplemente en el ámbito del aula, sino que debe servir como instrumento de socialización y respeto a la diversidad, como una aportación sustancial a una sociedad pacífica y de diálogo intercultural.

El panorama que nos presenta la sociedad actual está caracterizado por ciertos rasgos que son clara consecuencia de la globalización en la que estamos sumergidos. Cabe destacar que este proceso ha supuesto un incremento de diversidad cultural que, en algunas ocasiones y en contextos determinados, da lugar a tendencias deshumanizadoras, elitistas y discriminatorias. Todo ello implica un nuevo sistema social, político y económico en el que la educación debe desempeñar un papel fundamental para lograr intensificar y mantener la cohesión social y establecer un equilibrio entre las distintas culturas, sin necesidad de forzar la pérdida de identidad y los valores propios de cada nación.

En este sentido, existen dos tendencias cuyas sinergias son imprescindibles para conseguir la formación integral del alumnado y su capa-

citación para una inserción activa en la sociedad del siglo XXI: la educación bilingüe y la educación intercultural.

Asimismo, el enfoque educativo no puede quedarse en el hecho de mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes en una lengua extranjera, con el fin de poder comunicarse con poblaciones de distintos rincones del mundo y conocer su cultura, sino que debe ir más allá y desarrollar una conciencia intercultural. Esta consiste simplemente en tener una comprensión tanto de la propia cultura de uno mismo como de otras, así como de las posibles similitudes y diferencias entre ellas en cuanto a actitudes, valores, creencias, habilidades, etc.

Cuando dos personas hablan entre sí, no solo hablan para intercambiar información, sino que también ven al otro como un individuo y como alguien que pertenece a un grupo social específico, por ejemplo, un «maestro» y un «alumno». Esto tiene una influencia en lo que dicen, cómo lo dicen, qué respuesta esperan y cómo interpretan la respuesta. En otras palabras, cuando las personas están hablando entre sí, sus identidades sociales son inevitablemente parte de la interacción social entre ellas. En la enseñanza de las lenguas, el concepto de *competencia comunicativa* tiene en cuenta este hecho al enfatizar que los aprendices de lenguas necesitan adquirir no solo la competencia gramatical, sino también el conocimiento del lenguaje «apropiado». Así, el desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas implica reconocer los siguientes objetivos:

- Garantizar a los alumnos el desarrollo de competencias interculturales y competencias lingüísticas.
- Formarlos para interactuar con personas de otras culturas para poder comprenderlos y aceptarlos como individuos con perspectivas, valores y comportamientos distintos.
- Ayudarlos a entender que esa interacción es una experiencia enriquecedora.

El papel del docente supone, por lo tanto, desarrollar habilidades, actitudes y valores, así como el conocimiento de una cultura o país en particular.

Ambas tareas deben ir de la mano, ya que el dominio de segundas lenguas propicia el desarrollo de la conciencia y la competencia comunicativa intercultural. Ya en 1997, Michael Byram definió esta competencia como necesaria para todas aquellas situaciones comunicativas que tienen lugar a través de las fronteras lingüísticas y comunicativas, es decir, aquellas en las que se establece un diálogo entre personas que pertenecen a culturas diferentes y cuya lengua de comunicación difiere.

Una dimensión intercultural involucra al alumnado a compartir sus conocimientos entre sí y discutir sus opiniones. Es necesario establecer normas acordadas para esas discusiones, basadas en una comprensión de los derechos humanos y en el respeto por los demás. Los aprendices aprenden tanto entre ellos como a través de su contacto con el docente, comparando su propio contexto cultural con los contextos desconocidos a los que los introduce el aprendizaje de otras lenguas. El profesorado no puede ser neutral en cuestiones culturales, ya que debe responder a otras culturas como ser humano, y no solo como profesor o profesora. Necesitan, por lo tanto, considerar cómo sus propios estereotipos y prejuicios pueden influir en su enseñanza subconscientemente y cuáles pueden ser los efectos de esto sobre los estudiantes. También necesitan reflexionar sobre cómo responden y desafían los prejuicios que puedan aparecer en el alumnado, no solo como educadores y educadoras, sino también como seres humanos con experiencias interculturales previas.

Por lo tanto, la educación bilingüe brinda la oportunidad de aunar las sinergias previamente comentadas, y así se ve reflejado en los distintos capítulos del libro que aquí presento. En él podréis disfrutar y aprender de la mano de expertos que han centrado su atención en el proceso de innovación en el aula bilingüe, la formación del profesorado que se enfrenta a dicho reto, así como en el rol que tiene la educación bilingüe hoy en día, desde una perspectiva intercultural.

I ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Necesidad de los elementos no verbales en la comunicación

JOSÉ FERNANDO ALBERCA DE CASTRO

C. M. Sagrado Corazón, Universidad de Córdoba
j.alberca@magisteriosc.es

INMACULADA SACO LORENZO

C. M. Sagrado Corazón, Universidad de Córdoba
i.saco@magisteriosc.es

M. AMOR MARTÍN FERNÁNDEZ

C. M. Sagrado Corazón, Universidad de Córdoba
m.martin@magisteriosc.es

Resumen

El lenguaje verbal es muy limitado en comparación con los deseos y necesidades expresivas del ser humano. En una sociedad cada vez más bilingüe, como en toda situación de lenguas en contacto, la lengua utilizada y sus referentes se reducen a una zona común de intersección lingüística. Junto al lenguaje verbal, el hombre y la mujer se han apoyado siempre en un lenguaje muy expresivo y natural compuesto por un sistema de signos propio: los elementos de la comunicación no verbal. Esta se hace más necesaria si se desea mantener una mejor comunicación en circunstancias de bilingüismo.

En nuestro aprendizaje comunicativo, a menudo se ha obviado el aprendizaje consciente del uso de los elementos que intervienen en la comunicación no verbal, de forma que para comunicarse, desde la Educación Infantil hasta la universitaria, el ser humano aprende de una forma intencionada solo los elementos de la comunicación verbal: con un sistema de signos, un código, lingüístico, dos en el caso bilingüe. Pero estos elementos son cada vez menos expresivos, el ser humano siente a menudo una expresión más limitada y una comunicación más pobre, un mayor aislamiento...; en consecuencia, frustración y soledad.

La comunicación más eficaz depende de conocer y controlar bien los elementos de la comunicación no verbal, aprendiéndolos no solo de forma natural y pobre como hasta ahora, sino intencionada, completa y más rica, y logrando transmitir a los receptores deseados el mensaje que se pretende.

Palabras clave: comunicación verbal; comunicación no verbal; bilingüismo; necesidad expresiva.

Abstract

Verbal language is a very limited system having in mind the desires and expression needs of human beings. In a more and more multilingual society, as in every situation of languages in contact, the language used and its referents are reduced to a common zone of linguistic intersection. Besides verbal language, men and women have always relied in a very expressive and natural language made up of a system of proper signs: the elements of non-verbal communication. This becomes more necessary if we wish to keep a better communication in bilingual circumstances. But these elements are increasingly less expressive, the In our communicative learning, the conscious acquisition of the use of the elements that take part in non-verbal communication has been often avoided, in such a way that humans only learn in a deliberate manner the elements of verbal communication from kindergarten to university to communicate: with a sign system, a linguistic code, two in the case of bilingual human being feels each time a more limited expression and a poorer communication, a deeper isolation and, consequently, frustration and loneliness.

More efficient communication depends on knowing and controlling properly the elements of non-verbal communication, acquiring them not only in a natural and poor way as until now, but also deliberate, complete and richer, achieving transmitting the dear hearers the message we intended to send.

Keywords: verbal communication; non-verbal communication; bilingualism; expressive need.

Introducción

Desde la llegada de internet a la comunicación humana se vive una era digital en la que adquiere cada día más importancia la comunicación no verbal (Alberca, 2016).

La comunicación empezó siendo ideográfica en el Neolítico, mediante grabados, pinturas en el cuerpo y en las cuevas donde el ser humano habitaba. Pasó después a ser predominantemente alfabética y alcanzó su auge con la expansión de los libros en la Edad Media en Europa y de la imprenta en el siglo xv, para acabar recobrando, en la actualidad, la importancia de la combinación visual, de modo que a la comunicación alfabética se incorporan hoy ideogramas que ya se usaban en África hace 5000 años; logogramas, como en la China de hace 3500 años; o la importancia de la caligrafía, como en el Renacimiento, hasta llegar a los primeros vídeos en los años cincuenta del siglo xx, el diseño gráfico en la publicidad a partir de los sesenta, la fotogra-

fía digital de los ochenta y la representación visual de nuestros días. En ella, estética y funcionalidad, belleza y pragmatismo, se unen en mutua necesidad. Sirva como ejemplo la filosofía de representantes de éxito empresarial y cultural como Jobs y su Apple-Mac. Una evolución que, con la difusión y proliferación de internet, provoca que se extiendan en la comunicación chats, gráficos de barras, mapas conceptuales, gráficos de dispersión, climogramas, diagramas de Gantt, iconos, emoticonos..., como medios de expresión no verbal eficaz.

Lo que empezó con los primeros gestos comunicativos, en los primeros grabados del Neolítico y con las primeras representaciones gráficas en las cuevas hace 40 000 años, ha llegado a generar, en 2011, más de 131 billones de dólares en ventas directas por ordenador siguiendo iconos y gráficos, y ha hecho procesar al ser humano 60 000 veces más rápido un icono que la lectura de una palabra (Chaney y Blei, 2012).

Primacía comunicativa no verbal

La comunicación humana en la actualidad recupera –si realmente la perdió en algún momento– la hegemonía de la comunicación no verbal sobre la verbal (Mehrabian, 1972; Birdwhistell, 1979; Boothman, 2001; Pease y Pease, 2010). Además, el lenguaje verbal se muestra muy limitado en comparación con los deseos y necesidades expresivas del ser humano en la sociedad actual (Alberca, 2012), en la que «la percepción del mundo se realiza en buena medida a través de los medios y tecnologías de la información y de la comunicación: prensa, radio, televisión, internet... –provistos de nuevos códigos, nuevos lenguajes–, junto al lenguaje verbal, que sigue siendo el sustrato común a todos los demás códigos comunicativos» (Pérez, 2002: 4).

Por otra parte, la sociedad es cada vez más bilingüe por imperativo europeo (UNESCO, 2000) y, como en toda situación de contacto de varias lenguas, la norma lingüística utilizada se reduce a la zona común de intersección lingüística de todas ellas (Demonte, 2000). Digamos que se empobrece por limitarse el lenguaje verbal al uso reducido de una norma de hablantes de diferentes lenguas de origen. En este escenario, el lenguaje se hace cada vez menos verbal y se apoya más en los aspectos no verbales de la comunicación.

Hay que mencionar la tendencia natural e instintiva del ser humano que le hace recurrir a la comunicación no verbal (entonación, voz, volumen, expresividad gestual...) ante una situación de bilingüismo. Emplear gestos expresivos ha sido, de forma natural, el recurso que dos seres humanos que notan dificultad verbal emplean para comunicarse. Como recuerda Kinsey (2008: 122), «los seres humanos estamos gené-

ticamente programados para buscar señales faciales y de conducta, y para entender rápidamente su significado».

La necesidad de formación en la comunicación no verbal

Es claro que, en la enseñanza de una segunda lengua o en toda situación bilingüe, la comunicación no verbal se muestra importante, motivante y esencialmente comunicativa.

De la necesidad comunicativa más bilingüe que nunca en nuestro país, se deriva que, en la formación docente, especialmente en quienes puedan dedicarse a una enseñanza bilingüe en España, debería asegurarse el conocimiento de los elementos no verbales si se desea mantener una mejor comunicación en circunstancias de bilingüismo.

A esta necesidad responde la competencia comunicativa intercultural que Aguado (2003: 141) define como «habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural», ya que «muchas formas de comunicación no verbal solo pueden ser interpretadas a través del marco de referencia cultural que las sostienen» (Vilà, 2005: 82).

A menudo, en el aprendizaje comunicativo se obvia el aprendizaje consciente del uso de los elementos que intervienen en la comunicación no verbal, de forma que, para comunicarse desde la Educación Infantil hasta la universitaria, el ser humano aprende de una forma intencionada solo los elementos de la comunicación verbal (Alberca, 2016). Según Poyatos (2012: 294-295), se oculta así a quien aprende la verdadera realidad de su propia forma de hablar, que es, como mínimo, una realidad tripartita formada por palabras (lenguaje verbal), por el cómo las emiten oralmente (paralenguaje) y por el cómo visualmente utilizan su cara, ojos, manos y todo el cuerpo (kinésica) para decir lo que dicen y hasta cuando no dicen nada, pero quieren hacerse entender.

La comunicación más eficaz bilingüe depende, por tanto, de conocer y controlar los elementos de la comunicación no verbal y de su aprendizaje –no solo espontáneo, natural y pobre, sino intencionado y completo– con el fin de lograr transmitir a los receptores el mensaje –que es más complejo en situaciones bilingües–, minimizando la sensación de impotencia, limitación o frustración comunicativa.

Conclusión

Es preciso que los futuros docentes encuentren en sus planes de estudios universitarios la formación suficiente para poder asegurar una comunicación completa con el alumnado, al tiempo que resulta esencial en la motivación y la percepción satisfactoria de los docentes en su desempeño profesional. Una comunicación que, para ser realmente completa, conlleva el dominio de los rasgos propios de la comunicación no verbal en una cultura cada vez más visual y gestual.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Alberca, F. (2012). *Todo lo que sucede importa*. Vitoria: Desclée de Brower.
- Alberca, F. (2016). *Aprender a interpretar a un niño*. Córdoba: Toromítico.
- Birdwhistell, R. L. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Boothman, N. (2001). *Cómo caer bien a los demás en menos de 90 segundos*. Barcelona: Oniro.
- Chaney, A.; Blei, D. (2012). *Visualizing topic models Princeton University*. Disponible en: www.cs.princeton.edu/achaney/proiects/papers/ChaneyBlei2012.pdf.
- Demonte, V. (2000). «Gramática, variación y norma. Una tipología». *Estudios Hispánicos. Revista de la Sociedad Coreana de Hispanistas*, 17 (12): 3-49.
- Kinsey, C. (2008). *Sin palabras. La fuerza de la comunicación no verbal en el trabajo*. Barcelona: RBA Integral.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Pease, A.; Pease, B. (2010). *El lenguaje del cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de los gestos*. Barcelona: Amat.
- Pérez, M. A. (2002). «Un nuevo lenguaje para una comunicación global». *Agora Digital*, 32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963178>.
- Poyatos, F. (2012). «La integración curricular de la comunicación no verbal en la Enseñanza Primaria y en la Secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24: 291-316.
- Unesco (2000). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Disponible en: <http://www.unesco.org>.
- Vilà, R. (2005). *Competencia comunicativa intercultural*. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2345>.

Índice

| | |
|---------------|----|
| Prólogo | 11 |
|---------------|----|

I ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

| | |
|--|----|
| 1 Necesidad de los elementos no verbales en la comunicación | 17 |
| Introducción | 18 |
| Primacía comunicativa no verbal | 19 |
| La necesidad de formación en la comunicación no verbal .. | 20 |
| Conclusión | 21 |
| Referencias | 21 |
| 2 ¿Cómo se concibe la educación física bilingüe? Valoración del aprendizaje obtenido según alumnado y docentes | 23 |
| Consideraciones previas sobre la educación física bilingüe .. | 24 |
| Materiales y método | 25 |
| Participantes | 25 |
| Instrumentos | 25 |
| Diseño y procedimiento | 26 |
| Análisis empleado | 26 |
| Resultados | 26 |
| Cuantitativos | 26 |
| Cualitativos | 27 |
| Discusión y conclusiones | 27 |
| Referencias | 28 |
| 3 Content and language integrated in nature: trekking CLIL .. | 29 |
| Introduction | 30 |
| Objectives | 30 |
| Methodology | 30 |
| Results | 32 |
| Conclusion | 32 |
| References | 33 |
| 4 La competencia en comunicación lingüística (CCL) y su desarrollo en el alumnado de Educación Primaria | 35 |
| Las competencias clave | 36 |
| La competencia en comunicación lingüística (CCL) .. . | 38 |

| | |
|--|----|
| Método | 39 |
| Participantes | 39 |
| Instrumentos | 39 |
| Análisis estadísticos | 40 |
| Resultados | 40 |
| Conclusiones | 42 |
| Referencias | 43 |
| | |
| 5 The influence of the family context in the second language learning | 45 |
| Study case development | 46 |
| Justification | 46 |
| Objectives. | 47 |
| Theoretical basis | 47 |
| Academic context. | 47 |
| Methodology | 48 |
| Analysis | 48 |
| Surveys analysis | 48 |
| Comparison of students and family data. | 50 |
| Recommendations | 50 |
| References | 51 |
| | |
| 6 Gender within CLIL: Design and validation of a template to analyze Primary Education textbooks | 53 |
| Introduction | 54 |
| Methodology | 55 |
| Discussion | 56 |
| References | 56 |
| | |
| 7 A case study of PBL in a school linguistic project | 59 |
| Introduction | 60 |
| Our Project: The Wax Museum | 61 |
| Aims | 61 |
| Methodology | 61 |
| Pre stage. | 62 |
| On stage. | 63 |
| Post stage | 63 |
| Conclusions | 64 |
| References | 64 |
| | |
| 8 El juego en Educación Infantil como estrategia de aprendizaje | 65 |
| Introducción | 66 |
| Método. | 67 |

| | |
|---|----|
| Diseño experimental y descripción del juego | 67 |
| Método de recopilación de datos | 68 |
| Análisis estadístico | 68 |
| Resultados | 68 |
| Puntuaciones obtenidas en los test | 68 |
| Correlación entre las puntuaciones del juego y del test . . . | 69 |
| Conclusiones | 70 |
| Referencias | 71 |
| | |
| 9 English for social purposes: A new approach to language learning | 73 |
| Introduction | 74 |
| English for specific purposes (ESP) | 75 |
| Absolute and variable characteristics of ESP | 75 |
| A new approach: English for social purposes (ESoP) | 76 |
| Main guidelines for the design of ESoP materials | 77 |
| Discussion & conclusion | 77 |
| References | 78 |
| | |
| 10 Enseñanza de gramática de ELE a través de inferencias | 79 |
| Enseñar gramática de ELE mediante inferencias | 80 |
| Referencias | 83 |
| | |
| 11 Digitus 2.0: software para el aprendizaje de la dactilología | 85 |
| Introducción | 86 |
| Descripción del programa | 88 |
| Recursos de software | 88 |
| Tipos de usuarios | 88 |
| Diseño de la interfaz | 88 |
| Tutorial | 89 |
| Cuestionarios | 89 |
| Traductor | 91 |
| Ayuda | 91 |
| Módulo la gestión de las bases de datos | 91 |
| Conclusiones y futuras mejoras | 93 |
| Referencias | 94 |
| | |
| 12 Motivation to study Russian language in Lithuanian Higher Education: Do university students regard Russian as lingua franca? | 95 |
| Introduction | 96 |
| Theoretical framework | 97 |
| Russian as a lingua franca in Lithuania: Scientific analysis of attitudes towards Russian language | 97 |

| | |
|--|-----|
| Methods, techniques, and data sources. | 98 |
| Results and discussion. | 99 |
| Conclusion. | 99 |
| References | 100 |
| | |
| 13 Las estrategias de aprendizaje como elemento facilitador del proceso de adquisición de L2: percepciones de un grupo de docentes de inglés como LE. | 103 |
| Introducción | 104 |
| Las estrategias de aprendizaje | 105 |
| Objetivos | 105 |
| Instrumentos y muestra. | 106 |
| Resultados | 106 |
| Conclusiones | 107 |
| Referencias | 108 |
| | |
| 14 A small scale intervention exploring the potential of content and language integrated learning (CLIL) to promote/foster deeper conceptual understanding in mathematics. | 109 |
| Introduction. | 110 |
| The intervention | 113 |
| Results and conclusions. | 115 |
| References | 116 |
| | |
| 15 App para el desarrollo de la competencia comunicativa y emocional del alumnado con TEA y TEL | 119 |
| Introducción | 120 |
| Descripción de la aplicación | 121 |
| Perfil de usuarios | 121 |
| Diseño de la interfaz. | 122 |
| Registro de usuarios | 123 |
| Menú principal de la aplicación. | 123 |
| Conclusiones | 124 |
| Referencias | 125 |
| | |
| 16 Factores que condicionan e intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua | 127 |
| Introducción | 128 |
| Clasificación de los factores. | 128 |
| Factores internos | 129 |
| Factores externos. | 131 |
| Conclusiones | 132 |
| Referencias | 133 |

II PLANES Y PROGRAMAS BILINGÜES

| | | |
|----|--|-----|
| 17 | EFL learners' self-concept: Repercussions of native speakerism | 137 |
| | Introduction | 138 |
| | Methodology | 139 |
| | Analysis | 139 |
| | Conclusions and recommendations | 140 |
| | References | 141 |
| 18 | Del plan de fomento del plurilingüismo al plan estratégico para el desarrollo de las lenguas en Andalucía | 143 |
| | Introducción | 144 |
| | El plan estratégico de desarrollo de las lenguas | 144 |
| | Conclusiones | 146 |
| | Referencias | 147 |
| 19 | El auxiliar lingüístico como recurso esencial en el programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid | 149 |
| | Introducción | 150 |
| | Método | 152 |
| | Resultados | 152 |
| | Conclusiones | 153 |
| | Referencias | 154 |
| 20 | Los MOOC como instrumentos para la formación en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria | 155 |
| | Justificación e importancia del tema | 156 |
| | Objetivo del estudio | 157 |
| | Procedimiento seguido | 157 |
| | Conclusiones | 158 |
| | Referencias | 159 |
| 21 | La formación lingüística del estudiante extranjero en las universidades | 161 |
| | Contexto | 162 |
| | Políticas lingüísticas en la educación superior: el caso de la Universidad de Córdoba | 163 |
| | Propuesta para los estudiantes de movilidad acogidos en la Universidad | 164 |
| | Análisis y conclusiones | 165 |
| | Referencias | 165 |

| | | |
|----|--|-----|
| 22 | Manitas: un proyecto piloto en Córdoba | 167 |
| | Introducción | 168 |
| | Fundamentación teórica | 169 |
| | El proyecto | 170 |
| | Resultados | 171 |
| | Conclusiones | 172 |
| | Referencias | 172 |
| 23 | Proyecto bilingüe (lengua de signos-lengua oral) en el CEIP Colón de Córdoba | 175 |
| | Qué es el bilingüismo en la educación del alumnado sordo | 176 |
| | Bilingüismo en la práctica docente del CEIP Colón | 177 |
| | Intervención individual | 177 |
| | Intervención en el aula | 178 |
| | Intervención en el centro | 178 |
| | Relación del proyecto bilingüe (LSE-LO) y otras lenguas | 179 |
| | Conclusiones | 179 |
| | Referencias | 180 |
| 24 | Bilingüismo y educación infantil | 181 |
| | La idoneidad de los programas bilingües | 182 |
| | El bilingüismo en la etapa de Infantil | 183 |
| | Referencias | 185 |

III FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE

| | | |
|----|--|-----|
| 25 | Aspectos que mejoran el desarrollo de la identidad profesional docente en el profesorado de inglés | 189 |
| | Introducción | 190 |
| | Método | 191 |
| | Enfoque | 191 |
| | Objetivos | 192 |
| | Descripción de la muestra | 192 |
| | Características del cuestionario | 192 |
| | Proceso de análisis de datos | 193 |
| | Resultados | 193 |
| | Análisis textual del contenido | 193 |
| | Análisis conceptual del contenido | 194 |
| | Conclusiones | 195 |
| | Referencias | 196 |

| | | |
|----|---|-----|
| 26 | Estudio sobre las necesidades formativas del futuro maestro en torno a la potenciación de lenguas extranjeras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. | 199 |
| | Introducción | 200 |
| | Potenciación de las lenguas extranjeras en Educación Infantil y Educación Primaria en Galicia | 201 |
| | Plan de estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC | 203 |
| | Conclusiones | 204 |
| | Referencias | 205 |
| 27 | Valoración, creencias y actitudes de los estudiantes de Grado de Primaria en torno a la enseñanza y la evaluación de AICLE en el contexto universitario: estudio de caso. | 207 |
| | Introducción | 208 |
| | Metodología. | 208 |
| | Resultados | 209 |
| | Conclusiones | 211 |
| | Referencias. | 211 |
| 28 | La formación del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas: hacia una educación plurilingüe de calidad. | 213 |
| | Introducción | 214 |
| | Formación del profesorado de áreas lingüísticas y áreas no lingüísticas. | 215 |
| | Conclusión. | 217 |
| | Referencias | 218 |
| 29 | CLIL versus FL instruction: Degree choice and affective factors. | 219 |
| | Introduction. | 220 |
| | Method. | 221 |
| | Participants. | 221 |
| | Instruments. | 221 |
| | Procedure. | 221 |
| | Data analysis | 221 |
| | Results | 222 |
| | Discussion and conclusions. | 222 |
| | References | 223 |
| 30 | Percepciones del futuro profesorado de Secundaria respecto a la enseñanza bilingüe. | 225 |
| | Introducción | 226 |

| | |
|--|-----|
| Metodología | 227 |
| Resultados | 227 |
| Conclusiones | 229 |
| Referencias | 230 |
| | |
| 31 Actuaciones en la formación del profesorado universitario de la Región de Murcia | 233 |
| Introducción | 234 |
| Formación del profesorado universitario | 234 |
| Metodología | 236 |
| Análisis | 236 |
| Resultados | 236 |
| Discusión | 237 |
| Referencias | 238 |
| | |
| 32 Implementing instructional coaching using a partnership philosophy model to train teachers in reading skills | 241 |
| Introduction | 242 |
| Literature review | 243 |
| Instructional coaching using a partnership philosophy model. | 243 |
| Beliefs about teaching reading | 244 |
| Reading strategies | 244 |
| Research questions | 245 |
| Methodology | 245 |
| Description of participants | 245 |
| Instruments and procedures. | 245 |
| Observations | 245 |
| Surveys on teacher's beliefs about reading | 246 |
| Results | 246 |
| Class observations | 246 |
| Discussion | 248 |
| References | 249 |

IV

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN BILINGÜE

| | |
|--|-----|
| 33 Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente | 253 |
| Introducción | 254 |
| Método | 255 |
| Participantes | 255 |

| | |
|---|-----|
| Instrumentos | 256 |
| Análisis de datos | 257 |
| Resultados | 257 |
| Conclusiones | 258 |
| Referencias | 259 |
| | |
| 34 Erasmus+ en un mundo políglota y multicultural: educación bilingüe y aprendizaje de lenguas | 261 |
| Hacia una ciudadanía europea plurilingüe y pluricultural. | 262 |
| El Programa Erasmus+ (2014-2020) y el aprendizaje de lenguas | 264 |
| Referencias | 266 |
| | |
| 35 The implementation of the intercultural axis of CLIL through curricular objectives in Primary Education | 267 |
| Introduction | 268 |
| Intercultural axis within CLIL | 268 |
| Methodology | 269 |
| Results | 270 |
| Textual analysis of the content | 270 |
| Conceptual analysis of the content | 272 |
| Conclusions | 272 |
| References | 272 |
| | |
| 36 AICLE: un impulso a la educación intercultural | 275 |
| Introducción | 276 |
| El fenómeno migratorio se refleja en el aula | 277 |
| La educación intercultural como respuesta a la diversidad cultural | 277 |
| AICLE como una oportunidad | 278 |
| Conclusiones | 279 |
| Referencias | 279 |
| | |
| 37 Reflexiones sobre las implicaciones de la interculturalidad en la enseñanza de las ciencias | 281 |
| Introducción | 282 |
| Sobre la interculturalidad | 282 |
| ¿Existen referencias teóricas que nos permitan construir un nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias a partir de la interculturalidad? | 283 |
| Conclusión | 284 |
| Referencias | 285 |

| | |
|---|-----|
| 38 Características y dificultades de aprendizaje del español en los alumnos de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística según su país de procedencia y su lengua materna | 287 |
| Introducción | 288 |
| Alumnos chinos | 289 |
| Alumnos árabes | 289 |
| Alumnos rumanos | 290 |
| Metodología y recursos para el aprendizaje del español | 291 |
| Metodología utilizada con el alumnado según su nacionalidad | 291 |
| Conclusiones | 292 |
| Referencias | 292 |