

## **Tipos de evaluación para la competencia no verbal en ELE: el caso de los gestos emblemáticos**

Types of Assessment for Non-Verbal Competence in Spanish:  
The Case of Emblematic Gestures

**Helena S. Belío-Apaolaza**  
**Massachusetts Institute of Technology**  
hbelio@mit.edu



Helena S. Belío-Apaolaza es doctora en Lingüística por la Universidad de Salamanca, realizó un máster sobre la enseñanza de ELE en la misma universidad y es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad del País Vasco. Su investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE. Específicamente, se enfoca en los gestos emblemáticos, donde además de llevar a cabo investigaciones empíricas y trabajos pedagógicos relacionados con su aprendizaje, estudia teóricamente su naturaleza lingüística, ahondando en los procesos semántico-cognitivos, pragmáticos y sociolingüísticos que intervienen en el uso de estos gestos en la comunicación. En la actualidad ejerce como docente de español en el Departamento de Lenguas Globales del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en Cambridge, Estados Unidos

### **Resumen**

En este artículo se defiende la necesidad de incluir la evaluación como parte de la progresión didáctica para el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE. Para contribuir y facilitar esa incorporación en las prácticas didácticas, se reflexiona sobre los diferentes tipos de evaluación que pueden aplicarse para los signos no verbales y, más en profundidad, para los gestos emblemáticos. En concreto, se abordan diferentes opciones evaluativas en función de los elementos incluidos, las destrezas y habilidades que se desarrollan en las actividades, el momento de la evaluación y el responsable de llevarla a cabo. Así, se explican las características y aplicaciones al aula de las diferentes tipologías, así como se ofrecen ejemplos concretos para ponerlas en práctica.

### **Abstract**

This article defends the need to include evaluation as part of the didactic progression for learning non-verbal signs in the Spanish as a Foreign Language classroom. So as to contribute to and facilitate the incorporation of this type of evaluation into didactic

practices, we reflect on the different types of evaluation for non-verbal signs and, specifically, for emblematic gestures. We address evaluation options that differ according to the elements included, the skills and abilities that are developed in student activities, the time of the evaluation, and the person who carries out the assessment. Thus, we explain the characteristics and classroom applications of the different types of assessment and provide concrete examples of how to put them into practice.

### **Palabras clave**

Comunicación no verbal, evaluación, competencia comunicativa, didáctica, gestos emblemáticos, emblemas

### **Keywords**

Nonverbal communication, assessment, communicative competence, didactics, emblematic gestures, emblems

## **Introducción**

La evaluación resulta una parte muy importante del proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, pues en ella se puede observar en qué punto se encuentra el conocimiento y el control de los estudiantes y, por ende, puede guiar las prácticas didácticas posteriores. Si bien la evaluación de los elementos verbales de la lengua ha recibido la atención merecida, no sucede lo mismo con los no verbales. Actualmente, no se dispone de ningún trabajo que trate reflexiva ni sistemáticamente la evaluación de los signos no verbales de la lengua, aunque sí se han localizado algunos trabajos prácticos que incluyen, como parte final en una secuencia de contenidos donde se practican signos kinésicos, una actividad de evaluación (Corbett y Moore, 1981; Duque de la Torre, 1998; Madrigal López, 1998; Martínez Díaz, 1998; Saldaña Rosique, 2006; Busà, 2015).

A partir de la progresión didáctica establecida por Cestero (2004; 2017) para el aprendizaje de la comunicación no verbal (CNV en adelante) en ELE, según la cual el aprendiente debe pasar por un proceso natural que empieza con la presentación explícita o implícita de los signos no verbales, seguida por actividades de práctica y refuerzo y la culminación en actividades para la adquisición, consideramos apropiado añadir en último lugar actividades de evaluación donde se pueda comprobar y medir el aprendizaje de los signos no verbales en los estudiantes. Para obtener una visión completa de ese aprendizaje, es importante que estas actividades sean de diferente tipología y aparezcan en diferentes momentos del curso. La elección de un tipo de evaluación u otro deberá ser una decisión reflexionada y justificada pedagógicamente de acuerdo con los contenidos y objetivos establecidos en el aula, las necesidades y características de los alumnos y el estadio de aprendizaje donde se encuentren.

Además de contar con unas orientaciones generales que ayuden en las prácticas evaluativas de la CNV en ELE, es necesaria la presencia de estudios que se enfoquen en las singularidades de los diferentes signos no verbales para poder disponer así de aplicaciones más específicas y directas para el aula. Es por ello que este trabajo se enfoca principalmente en los tipos de evaluación para los emblemas o gestos emblemáticos, signos pertenecientes al sistema kinésico y que pueden definirse sucintamente como gestos autónomos del lenguaje verbal que poseen una transposición oral directa y cuyo uso no es ambiguo dentro de una comunidad de habla (Efron, 1941, 1972; Ekman y

Friesen, 1969; Poyatos, 1994, 2017; Payrató, 1993, 2001, 2003). Por ejemplo, el gesto donde se gira el dedo índice alrededor de la sien con significado ‘estar loco’, es un emblema. No obstante, también se harán las alusiones pertinentes sobre la CNV en general cuando se considere oportuno.

Para el cometido que nos atañe, partimos de los diferentes tipos de evaluación establecidos por el MCER (Consejo de Europa, 2002: 183-193), tomando los que se consideran más pertinentes para este trabajo: global/analítica, actuación/conocimientos, continua/en un momento concreto, formativa/sumativa y autoevaluación/por otra persona. A partir de esa clasificación, se presentan una reagrupación en cuatro categorías de técnicas para evaluar los emblemas: según el nivel de ejecución o los elementos considerados para la evaluación, según las destrezas y habilidades implicadas en las tareas de evaluación y según el agente o responsable de la evaluación.

Es importante tener en cuenta que los diferentes tipos no son excluyentes, es decir, se relacionan entre sí de manera complementaria. Por ello, deberán reorganizarse en función del grupo de estudiantes, el estadio del curso y los contenidos que se trabajen.

## Los emblemas y la competencia emblemática

Los emblemas son gestos con una forma y significado fijos y convencionalizados que poseen una correspondencia léxica directa en la lengua verbal (Ekman y Friesen, 1969; McNeill, 1992; Gullberg, 1998; Teßendorf, 2013; Poyatos, 2017; Payrató y Clemente, 2020). Algunos autores consideran que estos gestos son los signos no verbales más cercanos a las palabras (McNeill, 1992, 2005; Poggi, 2014; Payrató y Clemente, 2020) y, de hecho, han sido denominados *palabras gestuales* que “funcionan de la misma manera que las «palabras orales»” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares, 2021: 217). No obstante, es importante tener en cuenta que no son simplemente sustitutos del léxico y que cumplen funciones comunicativas y actos de habla completos (Teßendorf, 2013; Payrató y Clemente, 2020). Para un mismo emblema pueden aparecer diferentes exponentes lingüísticos asociados, por ejemplo, para /delgado/<sup>1</sup> del español de España, puede aparecer *estar muy delgado*, *estar como un palillo*, *ser un palo*, *estar como un fideo*, *ser flaquísimo*, *estar en los huesos*, etc.). Por ello, el aprendizaje de estos gestos y, por ende, el desarrollo de la competencia emblemática, se relaciona directamente con el aprendizaje del léxico y la competencia léxica.

Además, es crucial tener en cuenta que en todas las culturas existen emblemas, pero estos gestos y sus usos pueden variar de una cultura a otra, y todas las culturas poseen emblemas propios (Ekman y Friesen, 1969; Johnson, Ekman y Friesen, 1975; Kendon, 1988; Poyatos, 1994; Stam y McCafferty, 2008; Matsumoto y Hwang, 2013; Teßendorf, 2013). Además, dos emblemas pueden compartir la misma forma, pero significar algo diferente en otra cultura o incluso en la misma (Teßendorf, 2013: 90). Por ejemplo, la forma del gesto español /delgado/ anteriormente citado es compartida con otro gesto del japonés: /ガールフレンド/ (/gārufurendo/), el cual significa *novia* (Hamiru-aqui y Alieen Chang (2004: 94-97). Por ello, la competencia emblemática también está directamente asociada a la competencia intercultural y, asimismo, a las competencias sociolingüística y pragmática, puesto que los aspectos discursivos y diafásicos también pueden variar interculturalmente. Por ejemplo, en Belío-Apaolaza (2019a: 129-130) se detalla la diferencia entre dos gestos con el mismo significado en español y en japonés: ‘beber’. En ambos no solo hay una diferencia en la forma de realización (en el español se utilizan el

---

<sup>1</sup> El dedo meñique de una mano se levanta mientras que el resto de los dedos permanecen cerrados en puño. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <https://goo.gl/6wAbjy> (RTVE, 2018, minuto 4:46).

dedo meñique y pulgar estirados con el resto de dedos cerrados en puño, mientras que en japonés el pulgar y el índice se sitúan en forma de *ce*, simulando un vaso de *sake*) sino que también aparecen diferencias de uso: mientras que el gesto español no presenta restricciones de sexo o contexto dentro de un registro informal, el japonés se utiliza especialmente entre colegas hombres en un entorno de trabajo.

Así, se determina que los gestos emblemáticos son signos multimodales en cuyo proceso de codificación y decodificación intervienen cuatro elementos que se relacionan intrínsecamente: la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos asociados (Belío-Apaolaza, 2019a). Todos ellos deberán incluirse en su enseñanza para poder obtener una competencia emblemática completa en la lengua meta. De lo contrario, si solo nos centramos en las características formales y olvidamos las variaciones de carácter sociolingüístico, en el ejemplo anterior de ‘beber’, el estudiante japonés podría llevar a cabo una transferencia de uso con su lengua materna y emplear el gesto español con las mismas restricciones diafásicas que el del japonés. Asimismo, siguiendo las orientaciones de Morain (1978) y Cestero (2004; 2017), es importante que los gestos emblemáticos se enseñen dentro de una secuencia completa de aprendizaje donde se comience por una sensibilización y presentación (explícita e implícita) para pasar a actividades de comprensión y producción, tanto aisladamente como en contexto y a través de actividades dirigidas, semidirigidas y libres. Además, para finalizar esa secuencia deben incluirse actividades de evaluación que nos permitan medir y comprobar el aprendizaje de nuestros estudiantes (Belío-Apaolaza, 2021). El objetivo de este trabajo es, pues, profundizar en cómo llevar a cabo esa evaluación de acuerdo con diferentes variables como el nivel de ejecución, las destrezas y habilidades implicadas, el momento y el agente de la evaluación.

No obstante, es importante establecer previamente los objetivos en el aprendizaje y, por ende, en la evaluación de la competencia no verbal en general y la competencia emblemática en particular. En relación con el desarrollo de la competencia intercultural, debemos reflexionar hasta dónde pretendemos que lleguen los alumnos a la hora de producir los signos no verbales. Si bien la identificación y comprensión no plantea problemas, es posible que la producción entre en conflicto con la identidad (cultural e individual) de cada estudiante. Por ejemplo, para el contenido proxémico relacionado con la distancia y contacto físico en un aula de estudiantes de ELE estadounidenses anglohablantes: ¿debemos incorporar actividades de producción (por ejemplo, una dramatización o *role-play*) donde deban saludarse con uno o dos besos a pesar de la incomodidad que esto puede producirles? Algunos autores defienden la incorporación de la producción de signos no verbales progresivamente dentro de secuencias didácticas (Rivers, 1983; Antes, 1996: 447), mientras que otros consideran que la CNV debe enseñarse únicamente con el objetivo de identificación y comprensión (Taylor, 1980: 559; Betti y Costa, 2006: 372). Siguiendo a Soudek (1985), nuestra perspectiva al respecto es que el objetivo de aprendizaje variará dependiendo del contexto de enseñanza, las características de los estudiantes y, sobre todo, del sistema de CNV y el signo no verbal que se esté trabajando. Para el caso de los gestos emblemáticos, consideramos que tanto la identificación/comprensión como la producción son apropiadas en el aula, pues como se ha introducido anteriormente, su aprendizaje está relacionado con los procesos que intervienen en el aprendizaje del léxico e, igual que cuando se aprende el vocabulario de la lengua meta, la producción de estos gestos no impactará negativamente en la identidad cultural e individual de los estudiantes (Belío-Apaolaza, 2019b). Así, en el desarrollo de la competencia emblemática intervendrán tanto las destrezas de comprensión como de producción y, por ello, en la evaluación podrán incluirse ambas. Seguidamente se detallan diferentes aspectos para considerar a la hora de llevar a cabo esta evaluación.

## Nivel de ejecución o elementos considerados para la evaluación

La evaluación puede concebirse desde un punto de vista global u holístico, donde se produce una valoración sintética de un conjunto, y desde una perspectiva analítica, donde se valoran aspectos específicos por separado (Consejo de Europa, 2002: 191). Para los gestos emblemáticos, esta distinción puede aplicarse desde dos perspectivas.

En la primera, los emblemas se pueden evaluar, por un lado, en una evaluación global como parte del conjunto de elementos lingüístico-culturales. Recordemos la multimodalidad de estos gestos, la cual conlleva que la competencia emblemática esté relacionada directamente con diferentes competencias lingüísticas y generales:

- En las competencias sociolingüística y pragmática se evalúa el uso adecuado de los emblemas en función del contexto comunicativo, la situación o los interlocutores, por ejemplo, hay emblemas como /a dos velas/<sup>2</sup> (el cual pertenece a la variedad del español de España) que solo son adecuados en un contexto informal o coloquial, o como /que te jodan/<sup>3</sup> que pertenece al registro vulgar, mientras que otros como /silencio/<sup>4</sup> pueden utilizarse en todos los registros comunicativos, incluido el formal.
- En la competencia lingüística, puesto que estos gestos se caracterizan por su relación con los elementos verbales de la lengua (Efron, 1941, 1972; Ekman y Fiesen, 1969; Kendon, 1988), deben evaluarse junto con la subcompetencia léxica, donde debe prestarse atención a la relación del emblema y las unidades léxicas asociadas (Belío-Apaolaza, 2019b).
- En la competencia intercultural debe evaluarse todo lo relacionado con las diferencias culturales, puesto que, como se puede comprobar en numerosos estudios sobre estos gestos y en los ejemplos mencionados en el apartado anterior, existe una gran variación tanto inter- como intracultural (Ekman y Fiesen, 1969; Johnson, Ekman y Friesen, 1975; Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983; Kendon, 1988; Poyatos, 1994; Dominique, 2005; Stam y McCafferty, 2008; Matsumoto y Hwang, 2013; entre otros).
- En la competencia estratégica, por último, puede evaluarse la capacidad de recurrir satisfactoriamente a estos gestos como recurso no verbal para suplir las carencias y dificultades ocasionadas por o en el lenguaje verbal.

Por otro lado, el aprendizaje de los emblemas puede evaluarse aisladamente, esto es, sin tener en cuenta el resto de elementos de la lengua y la cultura que intervienen en la realización de la tarea que se evalúa. Por ejemplo, a través de una prueba donde los estudiantes comprendan o produzcan emblemas individualmente, sin un contexto.

Desde la segunda perspectiva, los emblemas pueden evaluarse globalmente si se tienen en cuenta todos los elementos que intervienen en su naturaleza o analíticamente si se consideran las diferentes dimensiones que conforman estos gestos mencionadas anteriormente (Belío-Apaolaza, 2019a): *forma* (su realización gestual), *significado* (la representación mental asociada a la forma/significante del emblema), *uso* (los rasgos pragmáticos y sociolingüísticos de su aparición en la comunicación) y *exponentes*

---

<sup>2</sup> El puño de una mano se cierra con la excepción de los dedos índice y corazón, que quedan en forma de V. Estos hacen un movimiento rápido (que puede ser repetido) partiendo de los párpados y terminando en los labios, la nariz queda en medio de los dedos. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <http://bit.ly/2YQBMek> (Subirats, 2019, minuto 17:30).

<sup>3</sup> Se levanta el dedo corazón mientras que el resto de dedos permanecen en puño cerrado. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <http://bit.ly/2HzU5PI> (Subirats, 2017, minuto 1:25).

<sup>4</sup> El dedo índice de una mano se coloca verticalmente sobre los labios. Su realización puede observarse en el minuto 27:14 de la película española *Es por tu bien* (Barrios, Agustín, Jiménez y Therón, 2017).

*lingüísticos asociados* (las diferentes unidades léxicas o elementos verbales con los que puede darse el emblema en la comunicación).

Es decir, desde esta segunda perspectiva puede realizarse una evaluación global donde se valore la producción del emblema en conjunto, esto es, si el estudiante se ha comunicado correctamente mediante el uso del emblema y ha cumplido sus necesidades comunicativas, si su interlocutor lo ha entendido, si el emblema ha contribuido a la conversación, etc., o una evaluación analítica donde se preste atención a los elementos que conforman el emblema por separado. Por ejemplo, si se evalúa la forma del emblema, el profesor debe determinar si el estudiante realiza correctamente todos los rasgos kinésicos del emblema (velocidad, número de repeticiones, dirección y orientación, del movimiento, extremidades empleadas, etc.), sin tener en cuenta su uso en la comunicación o la unidad léxica con la que el estudiante asocia el gesto.

### Destrezas y habilidades implicadas en las tareas de evaluación

Debido a la naturaleza gestual de los emblemas, lo más lógico es que se evalúen en las destrezas orales, específicamente, en la comprensión audiovisual y visual, en la exposición e interacción oral y en la mediación oral. Las anteriores pueden sintetizarse en evaluación de la producción y evaluación de la comprensión o, desde la clasificación del MCER (Consejo de Europa, 2002: 187), evaluación de la actuación frente a evaluación de los conocimientos. La evaluación de la actuación se basa en una muestra lingüística del alumno por medio de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos se lleva a cabo a través de preguntas que evidencian el grado de conocimiento y control lingüístico.

Esta distinción nos lleva a considerar el tipo de habilidades emblemáticas que se pueden evaluar a partir de la clasificación de la competencia comunicativa intercultural (CCI en adelante). En este punto, es importante subrayar la importancia de esta competencia en el desarrollo de la competencia no verbal y, por ende, en la competencia emblemática. Debido a la gran variabilidad intercultural en todos los signos no verbales, será imprescindible trabajarlos en el aula como parte del desarrollo de la competencia intercultural. Por ello, es imprescindible considerar la evaluación de los signos no verbales teniendo en cuenta los estudios de evaluación en esta competencia.

De la misma manera que sucede con la evaluación de la CNV en sí misma, la evaluación de la CCI ha sido poco estudiada y tratada hasta la fecha. Como señala Messina Albarenque (2015), ni en los manuales de ELE, ni en las pruebas de evaluación específicas “se tienen prácticamente en cuenta algunos aspectos clave en el desarrollo de esta competencia como son la conciencia intercultural o el desarrollo de una visión no etnocéntrica del mundo” (Messina Albarenque, 2015: 5-7). De hecho, y en relación con lo que explicábamos anteriormente sobre los objetivos en el aprendizaje de los signos no verbales, algunos autores han problematizado la necesidad de evaluar la competencia intercultural atendiendo a razones éticas como la falta de formación del profesorado para llevar a cabo esta evaluación y la dificultad de medir los componentes de la CCI (Borgheti, 2017). No obstante, en este trabajo adoptamos una perspectiva donde entendemos la evaluación de la CCI como un instrumento no solo para medir el aprendizaje, sino también como herramienta del aprendizaje en sí mismo. Es decir, *evaluación como aprendizaje* y no solo *evaluación del aprendizaje* (Borgheti, 2017). De esta manera, la evaluación de la CCI contribuye a destacar la importancia del contenido cultural en el aula, la conciencia metacultural y la responsabilidad del propio aprendizaje intercultural de los estudiantes (Lessard-Clouston, 1992; Lamb, 2010). Sin embargo, reconocemos la dificultad de llevar a cabo este tipo de evaluación y, por ello, es necesario

tener en cuenta no solo una evaluación global, sino también una que desgrane las diferentes habilidades involucradas en el desarrollo de esta competencia.

Junto con las competencias comunicativas tradicionales, el MCER considera las competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Lussier et al. (2007: 25-26) consideran que las dimensiones que deben tenerse en cuenta para la evaluación de la CCI son las tres primeras que recoge el MCER: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*. Los autores anteriores (Lussier et al., 2007: 29) señalan que, tradicionalmente, solo el *saber* como conocimiento o conciencia intercultural ha sido tenido en cuenta en la evaluación. En relación con lo anterior, Vilà (2003: 3) recoge la CCI basada en tres tipos de competencias: cognitivas (en cuanto al conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales), afectivas (respecto a la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas) y comportamentales (las que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto). Se puede establecer una clara conexión entre *saber* y competencia cognitiva, *saber ser* y competencia afectiva y *saber hacer* y competencia comportamental.

La CNV y, por lo tanto, los emblemas, deberán ser evaluados dentro de las tres categorías. De esta manera, las habilidades comportamentales deberán evaluarse a través de la actuación, mientras que las habilidades cognitivas se relacionan con la evaluación del conocimiento. A la dicotomía actuación-conocimiento deberemos añadir un tercer tipo que encaje con la evaluación de las habilidades afectivas, así, podríamos considerar la clasificación de actuación-conocimiento-control afectivo. Profundizamos en las tres categorías a continuación.

### Habilidades cognitivas

En las habilidades cognitivas se evalúa qué conocimientos y conciencia poseen los alumnos sobre los emblemas del español y qué saben sobre las similitudes y las diferencias entre su cultura y otras culturas. En los emblemas, este conocimiento se puede evaluar, por un lado, de manera aislada, esto es, donde aparezcan los gestos individualmente sin un contexto. Esta evaluación aislada puede darse en actividades de selección múltiple: ya sea solo con elementos no verbales, por ejemplo, el reconocimiento de gestos asociándolos con su significado, ya sea con otros elementos de la lengua y/o cultura, por ejemplo, un test de hábitos culturales. A este respecto, de los trabajos encontrados con actividades de evaluación para una secuencia didáctica de aprendizaje de signos no verbales, Saldaña Rosique (2006: 192) propone una selección múltiple donde, a partir de diferentes fotografías o vídeos, los estudiantes deben seleccionar el significado correcto. Además de la selección múltiple, también pueden aparecer los diferentes significados o exponentes lingüísticos de los emblemas en un banco de palabras para que los estudiantes los unan con la representación visual (en fotografía, dibujo o vídeo) correspondiente. O, también pueden ofrecerse solamente las representaciones visuales para que los alumnos escriban su significado.

Por otro lado, los conocimientos pueden evaluarse en contexto, de manera que los estudiantes identifiquen y comprendan los emblemas en una conversación. Para ello existen múltiples opciones de actividades: crear textos para fotogramas, ilustraciones o vídeos sin sonido o con mucho ruido de fondo donde aparecen emblemas; visualizar un vídeo sin sonido donde aparecen gestos e imaginar el contenido del mismo o escoger entre uno de los contenidos que se ofrecen; visualizar un vídeo con sonido donde aparecen emblemas sin co-aparición verbal y determinar su significado; visualizar un vídeo con sonido e identificar si el uso del gesto es correcto (errores pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos), etc. Además, si se evalúan los emblemas junto con otros elementos lingüísticos, también se puede incluir el análisis de una interacción entre nativos, donde

se comenten y compararen los aspectos no verbales de la lengua meta con los de su cultura materna (si se evalúa la CNV aisladamente) o aspectos culturales (si se evalúa junto con otros elementos culturales) que observen. En este punto resulta muy interesante la introducción de materiales que contengan prejuicios o estereotipos para evaluar si el estudiante puede analizarlos reflexivamente a través del conocimiento adquirido sobre CNV en el aula.

Asimismo, las habilidades cognitivas se pueden evaluar en las actividades que se recogen seguidamente para las habilidades comportamentales. En ese caso se evaluará el *saber* de manera indirecta, ya que para *saber hacer* hay que primero poseer unos conocimientos que se lleven a la práctica.

### Habilidades comportamentales

En las habilidades comportamentales se evalúa la producción de los emblemas en la comunicación. Por lo tanto, en esta categoría el tipo de evaluación más coherente es el de la actuación, a través de actividades como simulaciones y juegos de rol (Lussier et al., 2007: 36). De hecho, en los trabajos encontrados con actividades de evaluación para signos no verbales, Corbett y Moore (1981: 98), Duque de la Torre (1998: 72), Martínez Díaz (1998: 87), Madrigal López (1998: 103) y Busà (2015) proponen una dramatización o representación donde se practican los signos kinésicos aprendidos. En ellas, como se ha apuntado anteriormente, el conocimiento emblemático también puede evaluarse indirectamente en la actuación, puesto que para usar correctamente un emblema se necesitará un conocimiento previo.

Como paso previo a la evaluación de la producción en la comunicación, también se pueden crear pequeñas actividades que evalúen la producción aislada de estos gestos para que tanto el profesor como el estudiante sean conscientes del grado de control kinésico del que se dispone a la hora de producir estos gestos y, por ello, comprueben su grado de preparación antes de su uso en la comunicación. Esto puede llevarse a cabo a través de la representación de diálogos (donde aparezcan unidades léxicas asociadas con emblemas) utilizando solo gestos o pidiendo que produzcan determinados emblemas aisladamente.

Además de la producción general de estos gestos, también se puede evaluar cómo los estudiantes actúan en situaciones donde se puedan producir malentendidos culturales fruto de la CNV, donde cobra importancia la capacidad de identificar y utilizar estrategias, así como de actuar como intermediarios culturales. Es importante tener en cuenta el papel del mediador intercultural, el cual es recogido tanto por el Consejo de Europa (2002, 2021), el Instituto Cervantes (2006) y ACTFL (2011) en sus enfoques curriculares como parte importante del desarrollo de la competencia intercultural. Así, en las simulaciones o dramatizaciones se podría incluir una situación donde se produjera un malentendido para que se pudiera evaluar el papel de mediador de los estudiantes.

Asimismo, más allá de simulaciones, se debería establecer una conexión clara con la realidad de la lengua a través de tareas finales como, por ejemplo, grabar un vídeo para estudiantes de intercambio que van a viajar a un país hispanohablante y necesitan consejos o grabar un *vlog* (video-blog) de *youtube* con la misma temática. En este tipo de tarea, no solo se evalúa el conocimiento (*saber*), sino también la actuación comunicativa: aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y lingüísticos. Por último, las habilidades comportamentales no verbales pueden evaluarse en trabajos relacionados directamente con el intercambio comunicativo con hablantes nativos, por ejemplo, en conversaciones (presenciales o por videollamada) previamente organizadas por el profesor.

## Habilidades afectivas

En las habilidades afectivas se evalúan las actitudes y valores del estudiante frente a los diferentes elementos de la CNV del español, cómo controla sus actitudes negativas y relativiza su perspectiva cultural. Estos valores y actitudes hacia la CNV del español en contraste con la cultura materna pueden ser evaluados a través de portafolios reflexivos y autoevaluaciones guiadas. Este tipo de actividades son muy importantes como evaluación formativa a lo largo del curso, ya que los valores y actitudes son la base para después llevar a cabo intercambios comunicativos efectivos en los que el estudiante esté preparado para afrontar y resolver malentendidos culturales y evitar prejuicios y estereotipos.

Messina Albarenque (2015: 16-17) propone una autoevaluación guiada y formativa para evaluar la conciencia intercultural (donde se podrían incluir diferentes ítems con elementos de la CNV), la cual considera que debe realizarse al principio de curso, de manera que sirva al profesor como información para revisar, modificar o ajustar los contenidos dependiendo del grado de desarrollo de la conciencia intercultural de sus alumnos. Esta autora plantea la posibilidad de que se vuelva a realizar a mitad o final del curso si hubiera tiempo para ello. Según nuestro criterio, aunque resulta interesante como elemento de diagnóstico para el comienzo, también debería repetirse a lo largo del curso, ya que, además de diagnóstico, serviría como instrumento de reflexión y autocrítica sobre el propio proceso de aprendizaje. Profundizaremos más adelante a este respecto en los diferentes momentos de evaluación.

Las habilidades afectivas también pueden evaluarse adaptando la propuesta de Parra (2013) sobre la identidad y conciencia cultural de los estudiantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos. Esta autora propone como parte de la evaluación final de un curso de ELH (español como lengua de herencia) la creación de un proyecto de arte individual escogido por los estudiantes (por ejemplo, pintura, música, poesía, etc.) donde los alumnos representen cómo ha evolucionado su identidad y su conciencia cultural desde que tomaron ese curso.

Para concluir con la evaluación de la CNV en la CCI, es interesante tener en cuenta la escala *Aprovechamiento del repertorio pluricultural* desarrollada en nuevo volumen del MCER (Consejo de Europa, 2021: 140) dentro de la *Competencia Plurilingüe y pluricultural*. Esta escala incluye en el nivel B1 la actuación adecuada de acuerdo con las convenciones no verbales en posturas, contacto visual y distancia. Estos descriptores podrían ampliarse incluyendo los elementos no verbales de forma más detallada para cada nivel lingüístico.

Por último, además de concebir las habilidades afectivas desde el punto de vista intercultural, también pueden evaluarse desde la perspectiva del desarrollo emocional de los estudiantes hacia su aprendizaje de los emblemas. Así, será conveniente que el profesor diseñe autoevaluaciones donde los estudiantes reflexionen sobre su actitud hacia la comprensión y producción de mensajes donde intervienen estos gestos (con el propósito de que cultiven una actitud positiva de éxito para ese cometido), sobre la seguridad a la hora de utilizar emblemas para comunicarse con los compañeros y con hablantes nativos de la lengua, hacia sus emociones ante las dificultades a la hora de utilizar emblemas en español (con el cometido de que no se desanimen, reduzcan la ansiedad de producir gestos en público y entiendan que los errores no son un fracaso sino que son comunes y necesarios para aprender) y sobre su confianza para aprender estos gestos y el resto de signos no verbales (con el propósito de que se estimule esa confianza en su capacidad de aprendizaje).

## Momento de la evaluación

La temporalidad de la evaluación puede concebirse desde dos perspectivas complementarias: por un lado, la dicotomía de evaluación continua-en un momento concreto y, por otro lado, la evaluación formativa-sumativa. La evaluación continua recoge diferentes actuaciones, trabajos o tareas realizadas a lo largo de todo un curso, mientras que la evaluación en un momento concreto se realiza en un lugar y día puntual y suele tener forma de examen o prueba. La evaluación formativa consiste en un proceso continuo de evaluación de elementos no cuantificables y en la cual la retroalimentación por parte del profesor resulta imprescindible, mientras que la sumativa es el aprovechamiento final del curso que se refleja en una calificación (Consejo de Europa, 2002: 186). De esta manera, la formativa es un tipo de evaluación continua mientras que la sumativa se produce en un momento concreto.

Las habilidades afectivas, siguiendo las orientaciones de Lussier et al. (2007: 30) para la evaluación de la CCI, es recomendable que se evalúen de manera continua y formativa en lugar de sumativamente. Las habilidades cognitivas y comportamentales de los emblemas pueden evaluarse de ambas formas, es decir, no solo atendiendo a un producto final sino también prestando atención a las diferentes tareas desarrolladas para su aprendizaje. Es conveniente que no solo se evalúen en un momento concreto, el cual se asocia generalmente al final de la instrucción, sino que también se produzcan otras ocasiones a lo largo del proceso para que tanto los estudiantes como el profesor puedan medir y valorar el desarrollo del aprendizaje y, consecuentemente, se puedan diseñar diferentes actividades en función de los resultados de esas evaluaciones. Asimismo, la evaluación continua y sumativa permite observar la interlengua emblemática, de manera que a partir de este tipo de evaluación se pueden observar las dificultades de los estudiantes y las diferentes etapas de su aprendizaje.

Además, en relación con la propuesta de Messina Albarenque (2015) recogida anteriormente, también es conveniente realizar una pre-evaluación, antes de comenzar la instrucción, que sirva como diagnóstico y guíe las prácticas didácticas. Para fomentar un aprendizaje significativo y emocional, se debe partir de las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas que los estudiantes posean antes de comenzar la instrucción. Para ello, en función de los emblemas que se van a incluir en el curso, es imprescindible que el profesor diseñe una pre-evaluación para acceder a las habilidades que los alumnos han desarrollado previamente. Con el objetivo de ser consecuentes con lo anteriormente señalado, en esa pre-evaluación deberían incluirse preguntas que reflejaran tanto el conocimiento como la práctica y las actitudes hacia estos signos no verbales. Además, basándonos en la propuesta de Morain (1978) sobre actividades de sensibilización, donde los estudiantes deben reflexionar sobre los signos no verbales de su lengua materna y sobre la importancia de la CNV en la comunicación, también podrían incorporarse preguntas para recibir información sobre la conciencia que los estudiantes poseen sobre su propio código no verbal y sobre su uso en los intercambios comunicativos. Si bien cuando aprendemos una lengua nueva somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos con la lengua meta, no lo somos tanto de nuestro código cultural, por lo que para ser conscientes de las diferencias no verbales será importante reflexionar previamente sobre el sistema materno. Estas preguntas podrían administrarse de nuevo en algún momento posterior del curso (o tras finalizar la instrucción) para que los alumnos reflexionaran no solo sobre su aprendizaje de los emblemas del español, sino también acerca de su conciencia emblemática desde una perspectiva global.

La información que ofrezca esta pre-evaluación guiará las prácticas didácticas. A pesar de que no parece muy viable que las actividades del curso se diseñen partiendo de

cero tras realizar la pre-evaluación (puesto que para que sea un buen material debe dedicársele un periodo de tiempo de creación mayor que el que transcurriría de una clase a la siguiente), esta pre-evaluación ayudará a realizar las modificaciones necesarias en los materiales: por ejemplo, añadiendo actividades de sensibilización previa sobre la CNV y los emblemas si se detecta que los estudiantes no han reflexionado nunca explícitamente sobre ello. Además, servirá para poder crear grupos de trabajo en función del diferente grado de dominio previo.

### Agente o responsable de la evaluación

En último lugar, se tiene en cuenta quién lleva a cabo la evaluación, donde se pueden concebir dos opciones: por un lado, la evaluación puede realizarse por una persona diferente a quien desempeña la tarea evaluada, es decir, el evaluador puede ser el profesor, el examinador, el investigador o, incluso, los compañeros de aula; por otro lado, se puede producir la autoevaluación, esto es, la misma persona que realiza la tarea valora su propio dominio y aprendizaje. Lo más frecuente en los cursos de ELE es que sea el profesor quien evalúe, puesto que es quien dispone de las herramientas y la formación necesaria para medir rigurosamente el aprendizaje. No obstante, la evaluación por parte de los compañeros y la autoevaluación son alternativas muy útiles que pueden contribuir muy satisfactoriamente al proceso. A continuación, se comentan algunas características y beneficios de ambas en el caso de los emblemas.

La autoevaluación puede aplicarse a todas las habilidades emblemáticas, si bien desempeñará un papel clave en las afectivas, así como en la conciencia intercultural y la conciencia sobre el propio aprendizaje. Para que la autoevaluación sea verdaderamente útil para los estudiantes, los docentes deben crear unos instrumentos efectivos que les guíen a la hora de reflexionar sobre los procesos subyacentes de su aprendizaje. Además, es apropiado que los alumnos se autoevalúen a lo largo del curso en diferentes ocasiones para que ellos mismos puedan observar sus reflexiones previas en las diferentes etapas. Deben diseñarse en función de las características y necesidades del curso y del alumnado, pero es conveniente que dentro de las mismas aparezcan diferentes habilidades para que los estudiantes puedan obtener una visión global sobre su nivel de capacidad y dominio. Asimismo, también pueden incluirse aspectos que se relacionen con sus prácticas y hábitos de aprendizaje, por ejemplo, cuánto y cómo practican los gestos emblemáticos fuera y dentro del aula o qué tipo de actividades les resultan más efectivas para aprender las diferentes dimensiones del emblema.

La evaluación entre compañeros o co-evaluación puede resultar también muy provechosa, ya que, por un lado, al evaluar a otro compañero el estudiante es consciente de que no solo él comete errores, sino que en el proceso de aprendizaje de una L2/LE los errores son comunes y necesarios, de manera que esta evaluación puede concebirse como estrategia afectiva. Por otro lado, los errores en los emblemas de los compañeros les pueden servir para no cometerlos ellos mismos, puesto que ya habrán estado expuestos explícita y medítadamente a ellos. Además, para evaluar a sus compañeros deberán reflexionar sobre todos los elementos que intervienen en el gesto (*¿ha hecho mi compañero la forma del gesto bien: el número de repeticiones, la velocidad, etc.?, ¿es correcto el uso de esa expresión para ese gesto?, ¿lo ha usado en una situación apropiada?, etc.*). Por último, es importante que se resalte la importancia de observar lo que el compañero *hace bien* y no solo los errores, ya que, en ocasiones, los alumnos son demasiado duros y exigentes entre ellos, lo cual puede negativamente acarrear consecuencias afectivas. Respecto a lo anterior, este tipo de evaluación debe ser cuidadosamente considerada por el profesor, de manera que se aplique en grupos donde haya lazos afectivos y en momentos donde no haya mucho estrés y carga lectiva para los

alumnos. También es fundamental que se expliquen los beneficios didácticos de esta práctica: el objetivo no es juzgar a los compañeros, sino aprender los unos de los otros.

## Conclusiones

La evaluación, además de concebirse como instrumento de calificación en su sentido más tradicional, puede entenderse como herramienta para valorar y comprobar el aprendizaje de los alumnos en función de los contenidos y objetivos establecidos en el aula. Para ese cometido, es importante aplicar diferentes tipos de evaluación que permitan obtener una visión completa del aprendizaje y que, además, ayuden a mejorarlo.

Por ello, para contribuir a la reflexión sobre las prácticas didácticas para el aprendizaje de los signos no verbales y, más específicamente, de los gestos emblemáticos, en este trabajo se han presentado diferentes tipos de evaluación bajo las siguientes perspectivas complementarias: (1) los emblemas pueden evaluarse globalmente, con el resto de elementos lingüísticos, o analíticamente, donde se mida el aprendizaje de estos gestos de manera aislada, sin tener en cuenta otros elementos de la comunicación; también puede realizarse una evaluación holística en la producción de estos gestos o una evaluación más específica de las dimensiones que los configuran: forma, significado, uso y exponentes lingüísticos asociados; (2) estos gestos deben considerarse dentro de las destrezas orales (comprensión, interacción, exposición y mediación), las cuales se evaluarán a través de la producción (evaluación de la actuación) y de la comprensión (evaluación de los conocimientos y de la conciencia intercultural) y, en relación con lo anterior, teniendo en cuenta las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas de los alumnos; (3) la evaluación debe llevarse a cabo en diferentes momentos del aprendizaje (ya sea sumativa, ya sea formativamente) e, incluso, antes de que este empiece mediante una pre-evaluación que sirva como diagnóstico inicial y como comparación para observar el progreso; (4) y, por último, la evaluación puede realizarse tanto por el profesor como por los compañeros y los propios estudiantes (esto es, mediante la autoevaluación), siempre teniendo en cuenta que estas dos últimas deberán ser guiadas y supervisadas por el docente para asegurarse de que son una herramienta provechosa y no una tarea que provoque un conflicto emocional en los estudiantes.

## Obras citadas

ACTFL-P21 (2011). *21st Century Skills Map*. Washington, DC: The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Disponible en: <https://bit.ly/3ngLoMW> [30/04/2021]

ANTES, T.A. (1996). "Kinesics: The Value of Gesture In Language and in the Language Classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 2, nº 3, pp. 173-176.

BELÍO-APAOLAZA, H. S. (2019a). "La naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas: una propuesta de representación", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, nº 80, pp. 115-134.

BELÍO-APAOLAZA, H. S. (2019b). "La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 12, pp. 1-25.

BELÍO-APAOLAZA, H. S. (2021). "La comunicación no verbal en ELE: progresión didáctica para los gestos emblemáticos", *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 32, pp. 1-21.

- BETTI, S. y V.V. COSTA (2006). “Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual”, en E. Balsameda Maestu (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja (27–30 /09/2006 Logroño). Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 365-377.
- Borghetti, C. (2017). “Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues”, *Journal of Intercultural Communication*, nº 44, s. p.
- BUSÀ, G. M. (2015). “Teaching learners to communicate effectively in the L2. Integrating body language in the student’s syllabus”, *Linguae e Linguaggi*, nº 15, pp. 83-98.
- CESTERO, A. M. (2004). “La comunicación no verbal”, en J. Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 593-618.
- CESTERO, A. M. (2017). “La comunicación no verbal”, en A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 1051-1122.
- CONSEJO DE EUROPA e INSITUTO CERVANTES (Trad.) (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. ISBN: 8466716181
- CONSEJO DE EUROPA e INSITUTO CERVANTES (Trad.) (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CORBETT, S. y J. MOORE (1981). “Teaching non verbal communication in the Second Language Classroom”, en M. W. Conner (ed.), *A Global Approach to Foreign Language Education*. Skokie: National Textbook Company, pp. 83-92.
- DOMINIQUE, N. N. (2005). “Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil”, *Linred: Revista electrónica de lingüística*, nº 2, pp. 1-14.
- DUQUE DE LA TORRE, A. (1998). “Repertorio de gestos en una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 53-78.
- EFRON, D. (1941). *Gesture and Environment*. Nueva York: King’s Crown Press. ISBN: 0598652604, 9780598652607
- EFRON, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton Press. ISBN: 0066-5576
- EKMAN, P y W. FRIESEN (1969). “The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding”, *Semiótica*, nº 1, pp. 49-98.
- GULLBERG, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- HAMIRU-AQUI y A. CHANG (2004). *70 Japanese Gestures. No Language Communication*. Tokio: IBC Publishing. ISBN: 1933330015, 9781933330013

- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. y J. VALENZUELA MANZANARES (2021). *Lenguaje y cognición*. Madrid: Síntesis. ISBN: 9788413571287
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. ISBN: 8497428005
- JOHNSON, H. G., P. EKMAN y W. V. FRIESEN (1975) “Communicative body movements: American emblems”, *Semiotica*, vol. 15, nº 4, pp. 335-353.
- KENDON, A. (1988). “How gestures can become like words”, en F. Poyatos (ed.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*. Nueva York: Hogrefe, pp. 131-141.
- LAMB, T. (2010). “Assessment of autonomy or assessment for autonomy? Evaluating learner autonomy for formative purposes”, en A. Paran A. y L. Sercu (eds.), *Testing the untestable in language education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 98-119.
- LESSARD-CLOUSTON, M. (1992). “Assessing culture learning: Issues and suggestions”, *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, nº 2, pp. 326-341.
- LUSSIER, D., K. GOLUBINA, D. IVANUS, S. CHAVDAROVA KOSTOVA, G. DE LA MAYA RETAMAR, L. SKOPINSKAJA, S. WIESINGER (2007). “Guidelines for the assessment of intercultural communicative competence (ICC)”, en I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei y C. Peck (eds.), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: Council of Europe Publishing, pp. 23-40.
- MADRIGAL LÓPEZ, M. J. (1998). “Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 89-104.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. P. (1998). “Maneras y posturas: su inclusión en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 79-88.
- MATSUMOTO D. y H. C. HWANG (2013). “Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures”, *Journal of Nonverbal Behaviour*, vol. 37, nº 1, pp. 1-27.
- MCNEILL, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press. ISBN: 9780226561349
- MCNEILL, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press. ISBN: 9780226514635
- MEO-ZILIO, G. y S. MEJÍA (1980). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol I*. Bogotá: Insituto Caro Cuervo. ISBN: 008002575540
- MEO-ZILIO, G. y S. MEJÍA (1983). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol II*. Bogotá: Insituto Caro Cuervo. ISBN: 008002575540
- MESSINA ALBARENQUE, C. (2015). “Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada”, *MarcoELE*, nº 20, pp. 1-31.

- MORAIN, G. (1978). *Kinesics and Cross-Cultural Understanding. Language in Education: Theory and Practice* 7. Arlington: Center for Applied Linguistics. ISBN: 87281-Q89-5
- PARRA, M. L. (2013). “Expanding Language and Cultural Competence in Advanced Heritage—and Foreign—Language Learners through Community Engagement and Work with the Arts”, *Heritage Language Journal*, vol. 10, nº 2, pp. 115-142.
- PAYRATÓ, L. (1993). “A pragmatic view on autonomous gestures: A first repertoire of Catalan emblems”, *Journal of Pragmatics*, nº 20, pp. 193-216.
- PAYRATÓ, L. (2001). “Methodological remarks on the study of emblems: The need for common elicitation procedures”, en C. Cavé, I. Guaitela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux dans la Communication*. Paris: Harmattan, pp. 262-265.
- PAYRATÓ, L. (2003). “What does ‘the same gesture’ mean? A reflection on emblems, their organization and their interpretation”, en M. Rector, I. Poggi y N. Trigo (eds.), *Gestures, Meaning and Use*. Porto: Fernando Pessoa University Press, pp. 73-81.
- PAYRATÓ, L. y I. CLEMENTE (2020). *Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. ISBN: 9781501516757
- POGGI, I. (2014). “Semantics and pragmatics of symbolic gestures”, en C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill, J. Bressemer (Eds.), *Body, Language, Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction II*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 1481-1496.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo. ISBN: 8470902806, 9788470902796
- POYATOS, F. (2017). “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera”, en A. M. Cestero (dir.), *E-eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- RIVERS, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language: theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 10: 0521274176
- SALDAÑA ROSIQUE, A. (2006). “Signos no verbales alemanes y españoles: estudio comparativo”, *RedEle*. Disponible en: <https://goo.gl/ufKYFe> [30/04/2021]
- STAM, G. y S. G. McCAFFERTY (2008). “Gesture studies and second language acquisition: A review”, en S. G. McCafferty y G. Stam (eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. Londres: Routledge, pp. 3-24.
- SOUDEK, M. y L.I. SOUDEK (1985). “Nonverbal channels in language learning”, *ELT Journal*, vol. 3, nº 2, pp. 109-114.
- TAYLOR, H. M. (1980). “Beyond words: nonverbal communication in EFL”, en K. Croft (ed.), *Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher Trainees*. Cambridge, MA: Winthrop, pp. 559-551.

TEßENDORF, S. (2013). “Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements”, en C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill & S. Teßendorf (eds.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction I*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 82-99.

VILÀ, R. (2003). “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación”, en J. Perera (ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE. Disponible en: <https://goo.gl/uPHjsY> [30/04/2021]

### Recursos audiovisuales

BARRIOS, G., A. AUGUSTÍN, E. JIMÉNEZ (prods.) y C. Therón (dir.) (2017). *Es por tu bien* [cinta cinematográfica]. España: Telecinco Cinema y Quexito Films.

SUBIRATS, X. (prod. ejec.) (12/12/2017). “LocoMundo: La historia de Europa, raptos y peleíllas [archivo de vídeo], en *Loco Mundo* [programa de televisión]. España: El Terrat y Movistar+. Disponible en: <http://bit.ly/2HzU5PI> [30/04/2021]

SUBIRATS, X. (prod. ejec.) (23/01/2019). “La Resistencia: Entrevista a Laia Sanz” [Archivo de vídeo]. En *La Resistencia* [programa de televisión]. España: El Terrat y Movistar+. Disponible en: <http://bit.ly/2YQBMek> [30/04/2021]

RTVE (2018). «Paquita Salas entrega el Goya a Actriz Revelación» [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/6wAbjy> [30/04/2021]