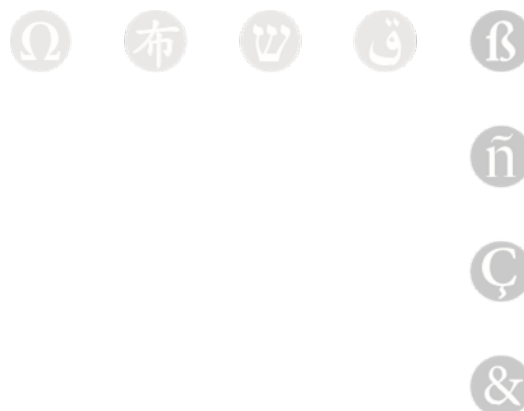




V Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo

Libro de resúmenes





Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Comunicaciones



Asensio Ferreiro, María Dolores

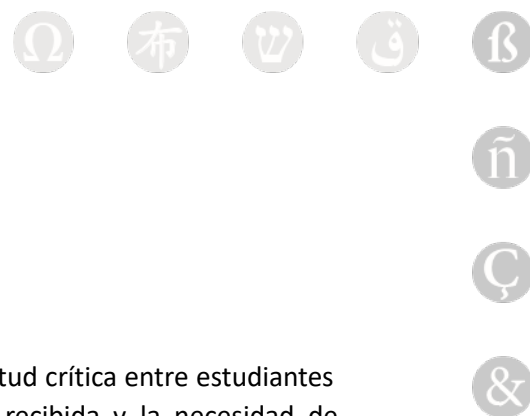
Universidad Complutense de Madrid

Estudio del lenguaje oral infantil (LOI) en aprendientes bilingües y trilingües

Las lenguas tienen especial relevancia para cualquier individuo y cualquier sociedad en general, pero, en particular, para la educación. Por ello, el aprendizaje de varias lenguas extranjeras (LE) se ha convertido en una necesidad y una obligación en la sociedad actual, caracterizada por ser un escenario globalizado e interconectado en proporciones incomparables con otras épocas. Esto exige más que nunca el conocimiento y dominio de dos LE además de la lengua materna (LM/L1). En consecuencia, el contacto de la LM/L1 con una segunda lengua (L2) en contextos de aprendizaje formal representa una realidad asumida en la mayoría de los sistemas escolares. Sin embargo, no resulta fácil encontrar modelos educativos que incorporen la presencia de una tercera lengua (L3) en edades tempranas. Las causas, en gran medida, se deben a las reticencias de la sociedad ante los posibles perjuicios derivados de la implantación de un trilingüismo precoz en contextos formales, pero también a los escasos estudios e investigaciones al respecto de la adquisición de terceras lenguas (ATL) en edades tempranas. A pesar de ello, las instituciones europeas demandan el aprendizaje de más de una LE y recomiendan que éste comience a nivel preescolar.

A la luz de estas cuestiones, hemos realizado una investigación con el objetivo de comprobar si el aprendizaje simultáneo de la LM/L1, una L2 y una L3 en edades tempranas afecta al normal desarrollo del lenguaje oral infantil en LM/L1. Para ello, hemos llevado a cabo un estudio con aprendientes bilingües (LM/L1+L2) y trilingües (LM/L1+L2+L3), analizando tres aspectos del lenguaje: forma, contenido y uso, integrando las competencias comunicativas del lenguaje, en concreto, la competencia fonológica, la competencia morfológico-sintáctica, la competencia léxico-semántica y la competencia pragmática. Se ha tomado como hipótesis de partida que los alumnos en aprendizaje trilingüe obtendrían mejores resultados en el desarrollo de su lenguaje oral en LM/L1 que los alumnos en aprendizaje bilingüe. Las conclusiones alcanzadas revelan datos esclarecedores en el ámbito de las investigaciones en ATL y suponen una aportación significativa en el campo de la enseñanza de LE y del multilingüismo educativo.





Atienza, Encarna

Aznar, Joan

Universidad Pompeu Fabra

Un enfoque crítico desde la interculturalidad en ELE

Se parte de una doble problemática: la necesidad de desarrollar una actitud crítica entre estudiantes de español como lengua extranjera ante la cantidad de información recibida y la necesidad de desarrollar la competencia intercultural desde una perspectiva crítica. Esta doble problemática pone en marcha un proceso de investigación-acción, de carácter longitudinal, durante un curso de 45 horas lectivas, con un grupo de 16 estudiantes universitarios de ELE, en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). Se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera puede llevarse a cabo un modelo para el desarrollo de la actitud y la competencia intercultural desde una perspectiva crítica en el aula?, ¿cómo valoran los agentes implicados, esto es, docente y estudiantes, el modelo propuesto? Como instrumentos de recogida de datos, se han utilizado cuestionarios y diarios de campo de los estudiantes, y el diario de clase de la docente, que han sido sometidos a un análisis relacional y temático. Los resultados arrojan satisfacción por la propuesta, con aspectos que deben mejorarse, como la evaluación y las dinámicas de grupo planteadas, lo que puede ayudar a reajustar el modelo en etapas posteriores del proceso de investigación acción.

Atienza, E. 2020. "El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción". *Lenguaje y Textos* 52: 35–46.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>



Atienza, E. y J. Aznar. 2020. "Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica". *Journal of Spanish Language Teaching* 7: 137-149.

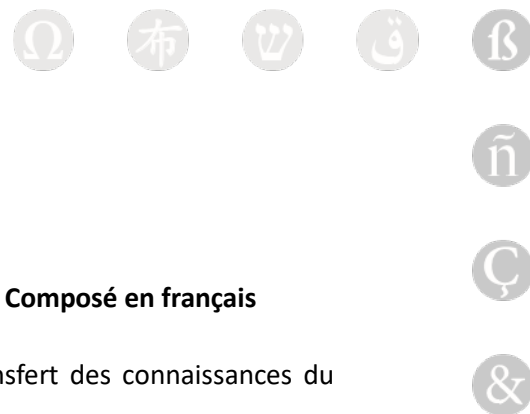
Dervin, F. (2010). Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts. En F. Dervin y E. Suomela-Salmi (Eds), *New Approaches to Assessing Language and (Inter)cultural Competences in Higher Education* (pp. 157-174). Frankfurt: Peter Lang.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.

Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Londres: SAGE.

Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication. An advanced resource book for students*. Nueva York: Routledge.





Ayestaran, Ilunber
Dmitrenko, Violetta

Universidad Pública de Navarra

Le transfert des connaissances du basque dans l'apprentissage du Passé Composé en français

Cette communication présente les résultats de la recherche sur le transfert des connaissances du basque dans l'apprentissage du français.

L'étude a été réalisée à Pampelune (Espagne) dans un établissement secondaire du Modèle D immersif en langue basque. L'objectif était d'explorer le transfert des connaissances des langues des élèves, en particulier du basque, pour apprendre le Passé Composé en français.

Les participants étaient 25 élèves de 13-14 ans de deux groupes de la deuxième année du Secondaire, tous multilingues avec plusieurs langues dans leurs répertoires linguistiques: espagnol, basque, anglais (A2-B1) et français (A1-A2).

L'étude comprenait deux phases. Dans la phase initiale, tous les élèves ont réalisé une activité grammaticale afin de vérifier s'ils utilisaient la stratégie de transfert entre le basque et le français spontanément, sans l'activer au préalable en classe. Le taux de transfert a été analysé en relation avec les facteurs qui peuvent influencer le transfert: caractéristiques du répertoire linguistique, fréquence de l'utilisation et degré d'activation des langues, statut du basque comme première ou deuxième langue, ainsi que le niveau de conscience linguistique des participants.

Dans la deuxième phase, les deux groupes d'élèves ont suivi les cours selon deux méthodes différentes. La séquence didactique du groupe expérimental (n=16) était basée sur la comparaison du français avec le basque, tandis que la séquence du groupe de contrôle (n=9) utilisait d'autres méthodes et la comparaison du français avec l'espagnol, sans faire référence à la langue basque. À la fin de la séquence, les participants ont rempli un test de jugement de grammaticalité et un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage.



Dans la première activité, les élèves ayant les niveaux plus élevés de conscience linguistique, d'activation et de connaissance du basque avaient les taux les plus élevés de correction et d'utilisation du basque comme base de comparaison et de transfert. À la fin de la séquence, le groupe expérimental (initialement moins avancé en français) a surpassé le groupe de contrôle dans le test et dans sa préférence pour le basque afin de construire et mémoriser le Passé Composé. Les résultats de cette étude semblent indiquer que le transfert en tant que stratégie d'apprentissage peut être bénéfique, même entre les langues de différentes familles linguistiques. Cependant, afin de tirer avantage du transfert, il est nécessaire de l'activer et de le stimuler en classe.

Bibliographie utilisée

Cenoz, J. et Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195–207. doi.org/10.1017/S0142716400005324

Ferrer, V. (2002). The mother tongue in the classroom: Cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. Dans P. Lindsay (dir.), *Teaching English Worldwide*. Alta English Publishers.

Fournier, A. (2013). La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. *Education* 2013.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 dans L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (p. 21-41). *Multilingual Matters*.

Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2), 1-21. doi.org/10.7916/salt.v3i2.1625



Bartolomé Rodríguez, Rocío

Universidad Autónoma de Madrid

Emociones y aprendizaje en la adquisición de habilidades de expresión oral y escrita en español como L1

¿Es importante hablarles a los estudiantes de emociones? ¿Deben saber cómo funciona su cerebro para optimizar el aprendizaje o esto no es algo necesario? ¿Se cultivan diferentes emociones en clase? Las emociones que suscitamos a nuestros estudiantes con los contenidos que les enseñamos o con las metodologías didácticas utilizadas en clase no son algo que se suela tener en cuenta a la hora de diseñar una programación. Y, sin embargo, las emociones inundan toda nuestra vida y la de nuestros estudiantes, son la puerta de entrada al aprendizaje. Como dice el neurocientífico Francisco Mora: “son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria”.

El objetivo de esta comunicación es comprobar si informar a los estudiantes sobre cómo funcionan las emociones y cómo se relacionan con los contenidos lingüísticos de manera explícita en el aula favorece el clima de aprendizaje necesario para adquirir habilidades de expresión oral y escrita en español como L1. El punto de partida son los metaanálisis de John Hattie y su propuesta de conocer el impacto que ejercemos en nuestros estudiantes para saber si estamos generando verdadero aprendizaje.

Se ha explicado a los estudiantes cómo funciona su cerebro y sus emociones y cómo influyen en su aprendizaje. Pero también se ha relacionado todo ello con la influencia que ejercen esas emociones en las habilidades de expresión oral y escrita en su L1. Al final del curso se les pasará a los estudiantes un cuestionario siguiendo la escala Likert donde se buscarán respuestas a las preguntas de partida.



Bibliografía:

- Bradbury, N. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 40, 509-513. <http://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Pedro Cifuentes, trad.). Taurus.
- Cowen, A. S. y Keltner, D. (2017). Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. *Proceedings of the National Academy of the United States of America* 114(38), pp. E7900-E7909. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114>
- Dawson, D. y Reid, K. (1997). Fatigue, alcohol and performance impairment. *Nature*, 388, 235. <https://www.nature.com/articles/40775>
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. Teachers College, Columbia University. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.128366/page/n77/mode/2up>
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morgado Bernal, I. (31 mayo 2021). *Cómo debe ser el sueño para mejorar el rendimiento académico*. El País. <https://elpais.com/ciencia/2021-05-31/como-debe-ser-el-sueno-para-mejorar-el-rendimiento-academico.html>
- Okano, K., Kaczmarzyk, J.R., Dave, N., Gabrielli, J.D.E. y Grossman, J.C. (2019). Sleep quality, duration, and consistency are associated with better academic performance in college students. *NPJ Science of Learning* 4(16). <https://doi.org/10.1038/s41539-019-0055-z>
- Siegel, D.J. y Bryson, T.P. (2021). *El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Alba.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje, neurociencia y la escuela de la vida*. Ediciones Omega.



Belda-Medina, José

Universidad de Alicante

Lengua y migración: análisis de los conocimientos y actitudes de futuros docentes españoles sobre la acreditación lingüística y la política migratoria europea.

Varios gobiernos europeos han adoptado diferentes políticas, estándares y procedimientos de acreditación lingüística por razones migratorias en las dos últimas décadas (Rocca et al., 2020), lo cual ha dado lugar a numerosos estudios sobre estas pruebas de nivel (Canagarajah, 2017; Curdt-Christiansen, 2018) así como a la aparición de diversos grupos de interés (SIG) en el seno de distintas organizaciones internacionales como la Association of Language Testers in Europe (ALTE) o la European Association for Language Testing and Assessment (EALTE). Estos estudios realizados mayoritariamente desde una perspectiva sociopolítica responden a una necesidad actual ante la incertidumbre causada por la creciente movilidad migratoria debido a razones políticas, económicas o sociales. No obstante, apenas existen trabajos sobre el grado de conocimiento y la formación de los futuros docentes en este aspecto pese a que tendrán que hacer frente a esta realidad en el ámbito educativo. Esta investigación tiene como objetivo evaluar el conocimiento y las actitudes de los futuros docentes españoles hacia la situación migratoria y las pruebas de idiomas en un contexto europeo. Para ello, 142 estudiantes de Educación de la Universidad de Alicante (España) participaron en esta investigación longitudinal desarrollada a lo largo de dos años (2020-2022), estructurada en cinco fases: observación, análisis, discusión, evaluación y reflexión. Los participantes consultaron diferentes artículos e informes sobre las tendencias actuales en migración y pruebas de idiomas, posteriormente tuvieron acceso a varios materiales audiovisuales y testimonios en primera persona de inmigrantes con distinto contexto cultural y nivel de competencia lingüística. Mediante esta investigación basada en un método mixto se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos a través de un pre-post-test, que incluía preguntas sobre políticas europeas migratorias y acreditación lingüística, observación en clase y debates semiestructurados. El análisis de los datos cuantitativos (SPSS) y cualitativos reveló concepciones erróneas sobre las tendencias migratorias actuales y un desconocimiento de las políticas lingüísticas así como una correlación estadística entre los antecedentes culturales y personales de cada participante y las actitudes hacia los requisitos lingüísticos para la obtención de la residencia o la ciudadanía. Los futuros docentes coincidieron en la necesidad de proporcionar una mejor formación



lingüística y apoyo a los inmigrantes para adaptarse al nuevo contexto pero mostraron ciertas discrepancias sobre las diferentes medidas a adoptar a tal fin, por ejemplo, estándares lingüísticos y culturales, cursos de formación y recursos para su financiación. Los participantes abogaron por una mejor preparación respecto a la situación migratoria y la formación pedagógica así como sobre las pruebas de evaluación lingüística y oportunidades en tanto futuros educadores.

Canagarajah, S. (Ed.). (2017). The Routledge handbook of migration and language. Taylor & Francis.

Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Engaging language policy from Macro to Micro level: migration and language in Europe. *Language and Education*, 32(5), 391-393.

Rocca, L., Hamnes Carlsen, C., & Deygers, B. (2020). Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants.



Belío-Apaolaza, Helena S.

Massachusetts Institute of Technology

Análisis evolutivo y contrastivo en el aprendizaje de gestos del español L2/LE

La comunicación humana es multimodal y, por lo tanto, en el desarrollo de la competencia comunicativa en una L2/LE intervienen elementos verbales y no verbales (Escandell Vidal, 2014; Cestero, 2017; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares, 2021). Sin embargo, los estudios empíricos sobre el aprendizaje de los signos no verbales son escasos y, como consecuencia, su incorporación en las aulas de L2/LE es limitada (Cestero, 2017). En esta comunicación se presenta una investigación sobre el aprendizaje de los gestos emblemáticos o emblemas en estudiantes de español L2/LE estadounidenses anglohablantes. Estos gestos se caracterizan por poseer una forma y significado fijos y convencionalizados, una correspondencia léxica directa en la lengua verbal y una interpretación no ambigua dentro de una comunidad de habla y cultura (Ekman y Friesen, 1969; McNeill, 1992; Teßendorf, 2013; Poyatos, 2017; Payrató y Clemente, 2020). Por ejemplo, el gesto español donde la palma o el dorso de la mano golpea la mejilla con significado 'caradura' es un emblema.

La investigación consta de un análisis evolutivo intra-sujetos formado por un pretest, un periodo de intervención en el aula y un postest, donde se estudia el aprendizaje de tres tipos de gestos desde una perspectiva contrastiva entre la lengua meta y la lengua materna: gestos comunes (misma forma y significado), diferentes (distinta forma, pero significado compartido) y únicos (gestos de la L2/LE sin equivalencia ni formal ni semántica en la L1). El estudio se lleva a cabo a través de cuatro pruebas que evalúan su comprensión y producción, de manera aislada y en contexto. El análisis estadístico confirma una evolución significativa del pretest al postest y, por ende, el aprendizaje de los emblemas tras un periodo de instrucción, aunque esta evolución varía tanto entre los distintos gestos evaluados como en las cuatro pruebas diseñadas. A partir de los resultados obtenidos, se extraen una serie de conclusiones pedagógicas para la enseñanza de estos gestos en el aula de español L2/LE.

Cestero, A. M. (2017). Comunicación no verbal y diversidad cultural: necesidades y recursos en EL2 y ELE. En D. G. Níklea (Ed.), *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 339-382). Peter Lang.

Ekman, P. y W. Friesen. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage, and coding". *Semiotica*, 1, 49-98.



- Escandell Vidal, M.V. (2014) La comunicación: Lengua, cognición y sociedad. Akal.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela Manzanares. (2021). Lenguaje y cognición. Síntesis.
- McNeill, D. (1992). Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought. The University of Chicago Press.
- Payrató, L. y I. Clemente (2020). Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures. De Gruyter Mouton.
- 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. Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- Teßendorf, S. (2013). Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill y S. Teßendorf (eds.), Body – Language–Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction I (pp. 82-99). De Gruyter Mouton.



Benito Rey, Marisol

Universidad Autónoma de Madrid

Sprachliche und interkulturelle Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) im universitären Kontext.

Tal y como recoge el MCER (2001), la mediación, es considerada actualmente como la quinta destreza, y cuya finalidad principal, es posibilitar la comunicación entre personas que no son capaces de comunicarse entre sí, en contextos multilingües (Arriba y Cantero, 2004). La figura del mediador actúa, por lo tanto, adaptando el contenido, tanto oral como escrito, a un destinatario o fines concretos. Mientras en las enseñanzas de idiomas de régimen especial, sí se evalúan y forma parte de los contenidos de la asignatura, en la enseñanza universitaria en el ámbito de las lenguas, apenas se desarrolla. Esto hace que nos planteemos algunas cuestiones tales como ¿qué se conoce como mediación?, ¿cómo se lleva a cabo? o ¿cómo conseguir desarrollar la capacidad de mediación lingüística y cultural en los diversos contextos universitarios? El objetivo principal de la presente comunicación es intentar comprender la importancia de la inclusión de la mediación en el caso concreto de las asignaturas de Deutsch als Fremdsprache, para lo cual presentaremos algunos proyectos sobre mediación comunicativa llevados a cabo en algunas universidades europeas.

Se presentarán conclusiones basadas en la propia experiencia, del mismo modo, se mostrarán propuestas de mejora que surgen dentro del aula y del marco de enseñanza superior que se ve influido por los contextos digitales en los que se desarrolla la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Arriba, C., y Cantero F.J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. Didáctica. Lengua y literatura. Ediciones complutense, pp. 9-14.

Carbonell, O. (1998): Traducción y cultura: de la ideología al texto. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

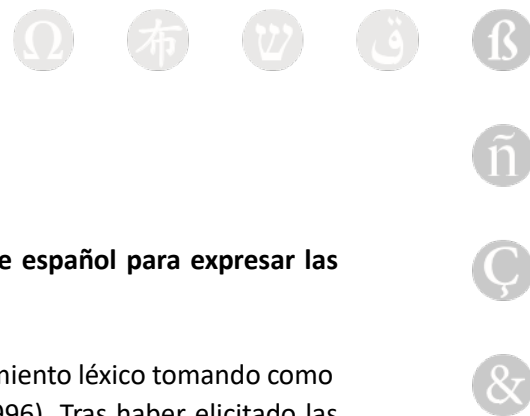
Chita, A. Link, R. & Kraus, B. (2021). Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt: Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops. En: H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen, L. Kääntä & H. Salovaara. Workplace Communication IV. Vaasa: VAKKI Publications 13. 29-45. Disponible en: <https://vakki.net/index.php/2021/12/21/workplace-communication-iv/>. ISBN 978-952-69732- 0-3.



Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Disponible en: www.coe.int/lang-cefr.

Königs, F. (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!, En: Fremdsprache Deutsch: Übersetzen im Deutschunterricht. Heft 23. - Stuttgart: Klett, pp. 6-13.





Blanco Ruiz, Mónica

Universidad Nebrija

Reconocimiento léxico del vocabulario emocional usado por nativos de español para expresar las emociones de alegría y tristeza en turcohablantes aprendices de ELE

El objetivo del presente trabajo es la creación de una prueba de reconocimiento léxico tomando como referencia el Vocabulary Knowledge Scale (VKS) (Wesche y Paribakht, 1996). Tras haber elicited las emociones de alegría y tristeza a un grupo de 20 arabófonos aprendices de español nivel B1 en contexto de no inmersión y a un grupo de 20 nativos de español surge la necesidad de comprobar qué grado de familiaridad respecto a las palabras usadas con mayor frecuencia por el grupo de nativos presenta un grupo de 20 turcohablantes aprendices de español nivel B1 en contexto de no inmersión. Para ello se extrajeron las veinte palabras emocionales usadas con mayor frecuencia por un grupo de nativos en un relato autobiográfico elicited tras la visualización de dos secuencias de películas que inducían emociones de valencia positiva y negativa. Los resultados revelan que los aprendices turcohablantes tienen un alto grado de reconocimiento léxico de estas palabras emocionales. No obstante, los resultados muestran mayor reconocimiento de palabras positivas que negativas, lo que da cuenta de la importancia de la incorporación de vocabulario emocional en la enseñanza del español prestando especial atención a la inclusión de vocabulario emocional negativo en los manuales de enseñanza del español.

Palabras clave: reconocimiento léxico, vocabulario emocional, alegría, tristeza.

Breve bibliografía:

Hinojosa, J. A., Martínez-García, N., Villalba-García, C., Fernández-Folgueiras, U., Sánchez-Carmona, A., Pozo, M. A., y Montoro, P. R. (2016). Affective norms of 875 Spanish words for five discrete emotional categories and two emotional dimensions. *Behavior Research Methods*, 48(1), 272–284. En línea: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0572-5>

Rottenberg, J., Ray, R.D., y Gross, J.J. (2007). Emotion elicitation using films. En: Coan J.A. y Allen J.J.B. (Eds.), *Series in affective science. The handbook of emotion elicitation and assessment*, (pp. 9-28). New York, NY US: Oxford University Press.

Strauf, R.W. (2000). Bilingual autobiographical memory: experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology*, 6, 387-417.



The jamovi project (2020): jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Recuperado de: En línea: <https://www.jamovi.org>

Wesche M & Paribakht TS (1996) "Assessing Second Language Vocabulary Knowledge".

WordSmith Tools (2021): (Version 8.1) [Computer Software]. Recuperado de: En línea: <https://www.lexically.net/wordsmith/>

Bozhinova, Krastanka

American University in Bulgaria

Appropriation du lexique et pratiques translangagières chez les apprenants de français langue additionnelle

Pour les apprenants d'une langue additionnelle, mémoriser des blocs lexicalisés est une stratégie particulièrement utile dans les premières phases de l'apprentissage. Même si la capacité de comprendre et d'employer couramment les unités phraséologiques reflète la compétence avancée des apprenants, elle se construit dès les phases initiales de l'apprentissage (Gonzalez-Rey 2018, Mešková et Kubeková 2019). Les problèmes des apprenants consistent dans un emploi rare ou, au contraire, trop fréquent d'un répertoire limité d'expressions. Certaines erreurs sont dues à la créativité des apprenants qui utilisent des séquences erronées et fossilisées (Wray 2007). Des facteurs, tels que la proximité psychotypologique, le statut, le niveau et l'utilisation active des langues influent sur la manière dont se manifeste l'activation d'autres langues dans le discours (Granger 1998, Lindqvist 2010). Il est donc utile de prendre en compte le déjà-là dans la production en langue additionnelle. Par exemple, la langue initiale facilite l'apprentissage d'autres langues car l'apprenant repère plus rapidement les propriétés récurrentes d'une langue nouvelle grâce à son entraînement antérieur et à son système cognitif développé (Randall 2007 : 131).

En ce qui concerne l'appropriation des unités phraséologiques (semi-)figées, notre interrogation consiste à savoir quelle est la nature des pratiques translangagières dans la production des apprenants de français ayant une langue slave comme langue initiale. L'objectif de cette étude sera d'examiner l'activation d'éléments d'autres langues dans un corpus constitué de productions d'apprenants de français en contexte institutionnel. Parmi les phénomènes translinguistiques seront observés l'ordre des mots au sein des structures, ainsi que les activations-calques utilisées pour exprimer le sens d'une expression existant en anglais ou dans la langue initiale de l'apprenant. Seront discutées ensuite des



proposiciones pour l'enseignement des unités phraséologiques (semi-)figées qui tiennent compte du plurilinguisme des apprenants et s'appuient sur l'apprentissage sur corpus (Boulton et Tyne 2014).

Bibliographie

Boulton, A. et Tyne, H. (2014). Des documents authentiques aux corpus – Démarches pour l'apprentissage des langues. Paris : Didier.

González-Rey, Ma Isabel (2018). Comment acquérir un savoir grammatical en FLE par le biais de la phraséologie. In Nikodinovski, Z. (dir.). Actes du Colloque international, Le même, le semblable et le différent au sein de la langue, de la littérature et de la culture dans les pays francophones, Skopje, 04 - 05 novembre 2016.

Granger, S. (1998). « Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae ». In: Cowie, A. P. (Ed.), Phraseology: theory, analysis and applications. Oxford Clarendon Press, pp. 145-160.

Lindqvist, C. (2010). « Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production ». International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, n. 48 2-3, pp.131-157.

Mešková, L. et Kubeková, J. (2019). « Les enjeux de l'intercompréhension pour la phraséologie en langues romanes en comparaison avec les langues slaves », Repères

DoRiF, n. 18 – Phraséodidactique : de la conscience à la compétence.

Randall, M. (2007). Memory, Psychology and Second Language Learning. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Wray, A. (2007). Formulaic language and the lexicon. Cambridge UK: Cambridge University Press.





Campo, Judit
Alava, María Eugenia

Universidad Isabel I

An improvement proposal using the Web 2.0 in Online Higher Education: the learning of articles in a subject of English for Specific Purposes

Según la literatura sobre ASL, el uso de los artículos por parte de los estudiantes de inglés como segunda lengua es particularmente difícil por varias razones: "a/an", "the" y la ausencia de artículo expresan en inglés significados diferentes sin ninguna razón semántica particular y estos significados no son fáciles de explicar (Swan, 2016, p. 131); y el uso del castellano, en este caso, interfiere con la L2. En este trabajo se han revisado algunas actividades aportadas por alumnos de la Universidad Isabel I en una tarea oral en inglés para obtener resultados significativos sobre el aprendizaje en torno al uso de los artículos en inglés como L2. Así, se han analizado sus dificultades para aprender la ausencia de artículo y el artículo definido "the" y después se han contrastado con los estudios actuales en dicho campo. A continuación, se ha propuesto una actividad útil para el desarrollo de la actividad comunicativa oral de la lengua que puede ser implementada en un contexto de e-Learning totalmente online para ayudar al desarrollo o adquisición del artículo en ASL. Se puede concluir que la actividad propuesta puede ser útil para reforzar su lenguaje de estructuración del artículo y, junto a ello, que puede ser útil para potenciar el sentido de comunidad en un entorno online, que es uno de los principales inconvenientes de los actuales procesos de e-Learning.

Palabras clave: Artículos, SLA, e-Learning, comunidades online.

Referencias

- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el diálogo didáctico mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Mayo, P. (2009). Article choice in L2 English by Spanish speakers: Evidence for full transfer. In García Mayo, P., Hawkins, R. (Eds.), *Second Language Acquisition of Articles. Empirical findings and theoretical implications*, John Benjamins Publishing Company, 13-35.
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.



- Haythornthwaite, C. and Andrews, R. (2011). E-Learning: Theory & Practice. Sage Publications Ltd.
- Mitchell, R., Miles, F. and Marsden, E. (2013). Second language learning theories. Third Edition. Routledge.
- Piña, A., Lowell, V. and Harris, B. R. (Eds.) (2018). Leading and Managing e-Learning. springer.
- Sun, G. (2016). The Acquisition of English Articles by Second Language Learners: The Sequence, Differences, and Difficulties. SAGE Open January. 1-8.
- Swan, M. (2016). Practical English Usage. Fourth edition. Oxford.
- Yang, N. (2020). E-learning for quality teaching in higher education. Springer.
- Young-Scholten, M. (2015). Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? Writing Systems Research, 7(1), 1-3.



Castelo Garrido, Ana

Université de Lille SHS y Université Paris-Est Créteil

La danza y el teatro sensorial en el aprendizaje de lenguas

Esta investigación se apoya en la continuidad de los trabajos del grupo LANGUenACT (dir. Aden) y especialmente en los trabajos de Aden y Voise que introducen en didáctica de lenguas el paradigma de la enacción (Varela, 1989) y el referencial cognitivo de Trocmé-Fabre, L'arbre du savoir apprendre (1996). Aden y Eschenauer proponen una pedagogía enactiva-performativa de las lenguas vinculando las raíces biológicas del lenguaje (Maturana & Varela, 1986) y las raíces estéticas de los lenguajes poéticos (Lecoq et al., 1997). Las investigadoras introducen así el paradigma de la enacción a través de la performatividad, tanto en su dimensión lingüística (Austin 1970) como artística (Fischer-Lichte 2004). El objetivo de este estudio es comprender cómo puede un docente (artista-practicante, pedagogo e investigador) transformar su pedagogía y proponer un aprendizaje experiencial relacionando los lenguajes sensoriales y el aprendizaje de lenguas. ¿Y cuál sería el impacto de esas transformaciones en la concepción del aprendizaje de las lenguas en los discentes? Para ello, inspirada por mi práctica en danza contemporánea y teatro sensorial, llevé a cabo una investigación con 160 estudiantes en la Universidad de Lille SHS (2016-2019). Estas me permitieron crear un dispositivo para el aprendizaje de la lengua española y las culturas hispánicas que propuse a un grupo de máster en Ciencias de la Educación (2018-2019).

Las técnicas de investigación creadas por Vermersch (1996), la entrevista de explicitación y la auto-explicitación, fueron las principales herramientas elegidas para la recogida de datos. En esta ponencia mostraré, por un lado, cómo la técnica de la auto-explicitación puede permitir a un docente tomar consciencia de sus gestos intuitivos emergentes para transformar su pedagogía; y, por otro lado, como las entrevistas de explicitación permiten favorecer la reflexividad de los discentes, futuros docentes y educadores. Para ello, presentaré algunos extractos de las auto-explicitaciones de la docente y de los relatos fenomenológicos (Paillé, Mucchielli 2016; van Manen 2003; Morais 2012) de los discentes, creados a partir de las entrevistas de explicitación.

Bibliografía



- ADEN, Joëlle, 2020. Lenguas y lenguaje en un paradigma enactivo. CASTELO GARRIDO, Ana (trad.), Didáctica. Lengua y Literatura [En línea]. 1 octubre 2020. Vol. 32, pp. 85-93. DOI 10.5209/dida.71786. Disponible en la dirección : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/71786>
- ADEN, Joëlle y ESCHENAUER, Sandrine, 2020. Translanguaging: An Enactive-Performative Approach to Language Education. In : Emilee Moore, Jessica Bradley, James Simpson (eds.): Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities. Clevedon, Multilingual Matters. [En línea]. Disponible en la dirección: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956723>
- ADEN, Joëlle, 2013a. Apprendre les langues par corps. In : Pour un ThéâtreMonde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission, pp. 109-123.
- ADEN, Joëlle, 2013b. De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. In : Langues. Vol. 192, n° 4, pp. 101.
- ADEN, Joëlle y ESCHENAUER, Sandrine, 2014. Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? In : Les Langues Modernes, n° 4, pp. 69-77.
- ADEN, Joëlle, 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. Éla. Études de linguistique appliquée. [En línea]. 2012. Vol. n°167, n° 3, pp. 267. DOI 10.3917/ela.167.0267.
- CASTELO, Ana, (A paraître) « La spirale de surprises d'une pédagogie éactive, sensorielle et poétique ». In Aden J, Eschenauer S. et Maître de Pembroke E. (Ed.). Actes du colloque Empathie et Bienveillance au cœur des apprentissages. Éditions Le Manuscrit, France.
- CASTELO, Ana, 2022. Chapitre « Une pédagogie transdisciplinaire : vers une prise de conscience de l'expérience vécue ». In Créer pour éduquer, en faveur de la persévérance scolaire. Ed. Delatour, France.
- CASTELO, Ana, 2019. Explicitar la (trans)formación de prácticas pedagógicas a través de enfoques performativos en educación. AINCIBURU, María Cecilia (éd.), Madrid: Nebrija Procedia. 16 diciembre de 2019. Vol. 1, pp. 42-52. [En línea]. Disponible en la dirección: https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/procedia.php
- LECOQ, Jacques, CARASSO, Jean-Gabriel y LALLIAS, Jean-Claude, 1997. Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale. Arles, France : Actes Sud. ISBN 978-2-7427-0454-5.
- PAILLÉ, Pierre y MUCCHIELLI, Alex, 2016. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Malakoff, France : Armand Colin. ISBN 978-2-200-61470-6.
- PEMBROKE, Emmanuelle Maître de, 2019. Un estudio fenomenológico: posicionamiento y gestos en clase. CASTELO GARRIDO, Ana (trad.), Educatio Siglo XXI [En línea]. 15 juillet 2019. Vol. 37, n° 2 Julio, pp. 205-222. DOI 10.6018/educatio.387081. Disponible en la dirección : <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387081>



- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco, 1986. El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. 2a. ed. Santiago : Universitaria. Colección fuera de serie. 11A;(57-45).
- MORAIS, Sylvie, 2012. L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique. Thèse de doctorat. S.I. : Paris 13.
- TROCMÉ-FABRE, Hélène, 1996. L'Arbre du savoir apprendre: vers un référentiel cognitif. . La Rochelle, France : Ed. Etre & Connaître. ISBN 978-2-911198-02-1.
- VAN MANEN, Max, 2003. Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. (Trad.) Barcelona : IDEA Educación.
- VARELA, Francisco J., 1989. Connaître les sciences cognitives: tendances et perspectives. . Paris, France : Éditions du Seuil. ISBN 978-2-02-010474-6.
- VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan y ROSCH, Eleanor, 1993. L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine. . Paris, France : Éditions Points. ISBN 978-2-7578-6718-1.
- VERMERSCH, Pierre, 1996. L'entretien d'explicitation. 9e édition augmentée [1996-2e tirage avec un nouveau titre]. Paris, France : ESF éditeur. ISBN 978-2-7101-3856-3.
- VOISE, Anne-Marie, 2018. Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut [en ligne]. 30 octobre 2018. N° Vol. 37 N°2. DOI 10.4000/apliut.6345. Disponible en la dirección : <http://journals.openedition.org/apliut/6345>



Chen, Xiaoyu

Universidad de Salamanca

La percepción y la realización del enlace fonético del español por los estudiantes sinohablantes

El estudio trata sobre el enlace de naturaleza fonética, cuyo objetivo principal consiste en investigar la percepción y la realización del enlace en español por parte de los estudiantes sinohablantes.

En primer lugar, realizamos un estudio contrastivo entre español y chino sobre este fenómeno, con el fin de comparar los rasgos fónicos relacionados con el enlace en ambas lenguas, conocer la definición, la clasificación y las características del enlace en español y explorar las causas por las que en chino no es fácil producirse enlace entre palabras o caracteres sucesivos.

En segundo lugar, llevamos a cabo un experimento compuesto por una prueba de dictado y una prueba de lectura en voz alta con 40 estudiantes sinohablantes del nivel B2 y C1 que aprendieron o aprenden español en universidades chinas. A través de analizar los errores relativos al enlace cometidos en el dictado, hemos descubierto que, entre todos los tipos de enlace en español, los estudiantes sinohablantes fallan más en el encadenamiento entre consonante y vocal, la sinalefa con diptongo y la sinalefa de tres vocales. Asimismo, por medio de analizar la lectura en voz alta grabada con Praat y SPSS, hemos obtenido conclusión de que estos estudiantes suelen pronunciar con enlace en sinalefa y articular separadamente sin resilabear la consonante final de una palabra y la vocal inicial de la palabra que la sigue. Además, no se ha detectado la correlación lineal entre la enseñanza del enlace, la conciencia del enlace y la discriminación léxica, la realización del enlace, pero sí encontramos la correlación negativa entre los errores cometidos y la realización del enlace. En otras palabras, cuantos más enlaces realizan los participantes, menos errores relativos al enlace cometen, y viceversa.

Por último, intentamos ofrecer nuestras opiniones sobre la enseñanza del enlace para el alumnado sinohablante y algunos métodos concretos que nos parecen útiles.

Bibliografía:

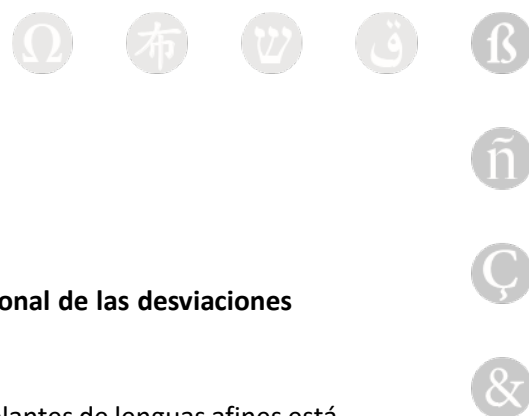
Huang, B y Liao, X. (2017). Chino moderno, volumen I. Beijing: Editorial de educación superior.

Quilis, A. y Fernández J.A. (2003). Curso de fonética y fonología españolas, C.S.I.C., Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.



Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa.

Uribe Guarín, G. (2013). La enseñanza explícita de la sinalefa y del encadenamiento en la clase de español lengua extranjera y su impacto sobre la discriminación lexical y la producción oral de los estudiantes. Universidad de Quebec en Montreal (Tesis de maestría).



Chenoll, Antonio

Navas, Grauben

Universidade Católica Portuguesa

La Lengua de los portugueses: hacia una categorización práctica y funcional de las desviaciones en la interlengua en hablantes lusófonos de español.

La recepción, categorización y producción de una lengua extranjera en hablantes de lenguas afines está siempre, en mayor o en menor medida, supeditado a su lengua materna y es a través de los errores donde ese proceso se transluce. No obstante, no parece existir una categorización extensa y, sobre todo, funcional de estos errores que nos ayude a (1) entender cuáles son los procesos que han llevado a la desviación de un texto determinado y (2) reflexionar objetiva y profunda sobre estos procesos con el objetivo de optimizar las intervenciones didácticas en este perfil tan particular de hablantes.

Al mismo tiempo, el docente no puede simplemente confiar en su experiencia para analizar los errores de este perfil ya que es fácil caer en un sesgo de confirmación indeseable en cualquier intento de objetivación del proceso de aprendizaje.

Con este objetivo, durante dos años académicos fueron estructuradas pruebas escritas en diferentes niveles y sin apoyos a herramientas lingüísticas de apoyo o traducción para obtener datos fiables de la producción. Posteriormente estos textos fueron analizados y etiquetados de una manera pedagógica y funcional a través de la aplicación de Atlas.ti.

El resultado de esta investigación fue un corpus real de 959 producciones escritas de lusohablantes, con 23944 etiquetados que se organizaron en 547 códigos mínimos de en diferentes niveles.

En esta comunicación, veremos los principales resultados arrojados del análisis de este corpus y, principalmente el uso didáctico que podemos aplicar para mejorar nuestro entendimiento del proceso



de enseñanza y aprendizaje no solo en hablantes lusófonos, como hablantes de lenguas próximas y lenguas generales.



Contreras Izquierdo, Narciso M.

Universidad de Jaén

El Paisaje Lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE/L2

El paisaje lingüístico (PL) está formado por manifestaciones de lengua escrita presentes en el espacio público de nuestras ciudades. Landry y Bourhis (1997: 25), autores a los que se atribuye la creación de dicho término, lo definen como “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration”.

El interés por el estudio del PL es bastante reciente, pero en las últimas décadas se está desarrollando como una nueva disciplina en el ámbito de la sociolingüística (Moustauoui, 2019). Igualmente, se está comenzando a aprovechar todas sus potencialidades en el campo educativo (Malinowski, 2015), especialmente en el ámbito de la ASL, ya que permite desarrollar actividades de concienciación lingüística y sensibilización a la diversidad, tanto dentro del contexto escolar como fuera de él (Calví, 2018: 36), aunque se evidencia todavía la escasez de propuestas para su aplicación a la pedagogía lingüística en el ámbito hispánico.

Concretamente, el PL constituye para los aprendices de lenguas una fuente diaria y accesible de conocimiento auténtico y contextualizado de distintos tipos textuales, contribuyendo a despertar la conciencia sobre las lenguas (language awareness) y la diversidad cultural, propiciando igualmente el aprendizaje incidental (Calví, 2018; Cenoz y Gorter, 2008; Esteba, 2013, 2016; Ma, 2018).

Nuestra propuesta se centra en el empleo del amplio volumen informativo lingüístico que ofrece el PL para trabajar en clase de ELE el conocimiento sociocultural, pues cuando los alumnos pasean por las calles, pueden desconocer los códigos pragmáticos y comunicativos necesarios para comprender los signos que ven, y que forman solo la punta del iceberg que esconde los códigos etnopragmáticos de interpretación (Esteba, 2013, 2016).

Referencias

Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2008): “The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287.
Esteba Ramos, Diana (2013): “¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera”. En Leonel Ruiz



Miyares et al. (eds.), Actualizaciones en Comunicación Social (pp. 474-479). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.

Esteba Ramos, Diana (2016): "Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural". En Juan José Leiva Olivencia y Estefanía Almenta López (coords.), Actas II Seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela "la Educación Intercultural a debate" (pp. 10-20). Málaga: SICOE Universidad de Málaga.

Landry, Rodrigue y Bourhis, Richard (1997): "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study". Journal of language and Social Psychology, 16 (1), 23-49.

Ma, Yujing (2018): "El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE". Foro de Profesores de E/LE, 14, 153-163

Malinowski, David (2015): "Opening spaces of learning in the linguistic landscape". Linguistic Landscape, 1:1, 95-113.

Moustaoui Srhir, Adil (2019): "Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico". Signo y Seña, 35, 7-26.



Criado Torres, Lucía

Universidad de Granada

Actitudes lingüísticas de los profesores de ELE andaluces hacia las variedades cultas del español

La política lingüística panhispánica actual pone de relieve que la realización de la lengua española es un poliedro con múltiples caras, y la publicación de obras normativas de la RAE y la ASALE que adoptan el pluricentrismo del español, dan cuenta de la necesidad de dar valor y difusión a todas sus variedades.

Por otra parte, los miembros de una comunidad de habla tienen consciencia del uso lingüístico de una variedad, así como creencias y/o actitudes y que, dependiendo de si estas son positivas o negativas, la convertirán o no en modelo de uso y de enseñanza. La valoración que de ellas hace el colectivo de profesores de ELE andaluces es el centro de este estudio.

Para ello, se ha utilizado el cuestionario de PRECAVES-XXI (Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI) en profesores de ELE (Español como Lengua Extranjera) de las ocho provincias de Andalucía.

Con los datos obtenidos hasta ahora podemos afirmar que, basándonos en las creencias y actitudes asociadas a las variedades del español de España, los profesores de ELE andaluces consideran que:

- a) No existe una jerarquía de prestigio entre variedades del español.
- b) Respecto a las creencias y actitudes hacia las variedades del español, en un primer esbozo del estudio comparativo, podemos afirmar que:
 - I) La variedad castellana es valorada como la más urbana y la más sencilla; la más rural es la mexicana. La más complicada es la variedad rioplatense.
 - II) La variedad caribeña es valorada como la más bonita, y la castellana como la más fea.
 - III) Con respecto a la valoración socioeconómica, con respecto al puesto de trabajo, nivel de ingresos y nivel de estudios, la variedad con peores resultados es la mexicana. La variedad castellana es la mejor considerada en puesto de trabajo, nivel de ingresos y nivel de estudios.

Caravedo, R. (2013). La valoración como modo de percepción y de significación. En Antonio Narbona (coord.), Conciencia y valoración del habla andaluza (pp. 45-71). Universidad Internacional de Andalucía

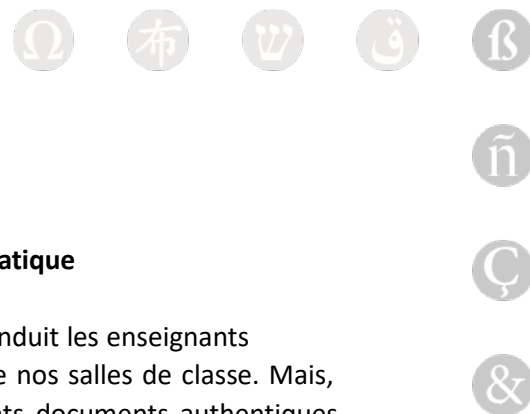


Cestero Mancera, Ana María y Paredes García, Florentino. 2018. Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. Boletín de filología 53, 2, 11-43.

Cestero Mancera, Ana María y Paredes García, Florentino. (s. f.). Metodología. PRECAVES-XXI. Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI. Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, Francisco. 2017. Variedades del español y su enseñanza en ELE. En Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), Manual del profesor de ELE, 357-405. Alcalá: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.





De Olivera, Ana Paula

Universidad de Salamanca

Acquisition et apprentissage de la langue à travers le Traitement Automatique

La technologie n'a cessé de croître au cours du siècle dernier, ce qui a conduit les enseignants et chercheurs à s'interroger toujours plus sur la place du TAL au sein de nos salles de classe. Mais, comment exploiter favorablement ces ressources ? Partant de différents documents authentiques (articles de presse de la première guerre mondiale) nous nous sommes attachés à construire une proposition d'enseignement des langues et de la linguistique à travers le prisme de l'informatique, de l'intelligence artificielle, mais également de l'histoire. Nous nous proposerons, à travers une étude comparative de ces articles de presse, de mettre en place un enseignement de la langue en ASC (Apprentissage sur corpus) par le biais d'approches lexicométriques et textométriques réalisées au moyen de notre logiciel multiplateforme TXM. Cette analyse exhaustive et assistée par ordinateur nous offrira une approche originale du corpus qui nous permettra, peut-être, d'aller vers une possible informatisation de l'enseignement.



De Vega-Díez, Marta

Universidad de Alicante

Estrategias de translenguaje en el aula de ELE. Análisis de creencias y actitudes del alumnado

El término translenguaje ha pasado a ser muy frecuente en los contextos de la lingüística aplicada y de la enseñanza de lenguas. Canagarajahn define translenguaje como la capacidad de los hablantes multilingües de moverse entre idiomas, tratando los diversos idiomas que forman su repertorio como un sistema integrado (2011, p. 401). Desde el punto de vista pedagógico, translenguaje es un término paraguas que cubre una variedad de prácticas de los hablantes bilingües, así como de propuestas pedagógicas (Cenoz y Gorter, 2020, p. 305), pudiéndose destacar el proceso de crear significado, obtener comprensión y conocimiento a través del uso de dos idiomas (Baker, 2011, p. 288), el despliegue del repertorio lingüístico completo de un hablante sin tener en cuenta los límites social y políticamente definidos de los nombres de los idiomas (Otheguy, García Y Reid's, 2015, p. 283), o del uso de estrategias de instrucción planificadas del repertorio de los alumnos para desarrollar la conciencia metalingüística (Cenoz y Gorter, 2020, p. 301)

El MCER en su versión del 2001 se refería a la competencia plurilingüe y pluricultural como parte de la competencia lingüística al señalar que “todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Sección 1.3, MCER de 2001). Por su parte, el volumen complementario de 2018 desarrolla en profundidad estos aspectos y ha comenzado a considerar las prácticas de translenguaje como prácticas comunes en el hablante multilingüe. En efecto, se proporcionan unas escalas de descriptores referidas al aprovechamiento del repertorio cultural, a la comprensión plurilingüe y al aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Igualmente, la reciente atención a la mediación lingüística como actividad de lengua considera el intercambio de textos e información en distintas lenguas como una práctica habitual del hablante plurilingüe y el estudiante de lenguas.

La presente investigación analiza la valoración de distintas prácticas de translenguaje en el aula por parte de un grupo de estudiantes extranjeros, todos de nacionalidad norteamericana, en un programa de inmersión en España. El estudio tiene los siguientes objetivos:

- Determinar las creencias del alumnado en torno a las prácticas de translenguaje más comunes y frecuentes en el aula de lengua extranjera.



- Analizar las ventajas e inconvenientes de dichas prácticas.
- Conocer las actividades que los alumnos consideran más beneficiosas.

Las herramientas utilizadas han sido un cuestionario con una serie de preguntas de valoración de acuerdo con una escala Likert, así como otras preguntas abiertas que permitan una interpretación más completa de las creencias del alumnado.

Bibliografía

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.

Consejo de Europa (2020): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.



Dehler, Svenja

Georg-August-Universität Göttingen

"Think global, act local" – Educación global en las clases de español como lengua extranjera mediante una unidad didáctica interdisciplinaria con el tema feminismo en países hispanohablantes

Global Education, es según el Consejo Europeo, „un enfoque pedagógico que debe promover la multiperspectividad [...] y una conciencia crítica para retos globales” (Consejo Europeo 2022). Conocido desde los años setenta (Scheunpflug 2010, 10), este enfoque debería recibir más atención que nunca por su crucial importancia en el aprendizaje y la enseñanza escolar sobre temas diversos y globales (Benk 2019). La educación global, en los ojos de algunas expertas, es la “respuesta pedagógica” (De Florio-Hansen 2017, 111) a las preguntas originadas por y con la globalización. Sin embargo, los estudios en este campo de investigación son todavía escasos (Asbrand & Scheunpflug 2014, 408).

La autora parte de esta necesidad urgente de dedicarse a la temática, y más específicamente, al desarrollo de un pensamiento crítico, profundizado en su tesis doctoral. Haciendo investigación en acción, la científica-profesora investiga con la unidad didáctica bilingüe “feminismo, violencia contra mujeres y feminicidios en países hispanohablantes” el potencial de aquellos proyectos AICLE para la enseñanza de español como lengua extranjera en Alemania. El proyecto ha sido realizado en la secundaria de un Gymnasium alemán, entre octubre 2020 y junio 2022, en que cada ciclo duró aproximadamente diez semanas.

Según el lema „think global, act local”, el alumnado se acerca a la temática global, si bien con un foco explícito a nivel hispanohablante-cultural, para tomar conciencia de los efectos en su propia vida diaria a nivel local. Para formarse una perspectiva y posición crítica, la unidad didáctica ofrece varias tareas y ejercicios que animan a pensar y a analizar ciertas circunstancias y hechos presentes en la vida cotidiana de los jóvenes.

Desde un enfoque etnográfico, esta ponencia presenta una selección de los resultados de las tareas de aprendizaje: reflexiones escritas, poemas oncitos, una imagen fija después del ejercicio “un paso adelante” con papeles diversos (Büter 2018, 17) o extractos de un episodio del podcast producido como tarea final de la unidad didáctica. Además, se analiza en qué productos y cuándo aparecen una conciencia crítica y un pensamiento crítico del alumnado. A modo de conclusión, se hará una valoración de cómo ocurre ese pensamiento crítico en cuanto al tema global de la unidad didáctica. El proyecto



de la tesis doctoral puede dar primeras respuestas y nuevas propuestas para los retos actuales a los que se enfrenta la didáctica de lenguas extranjeras.

Bibliografía:

Asbrand, Barbara; Scheunpflug, Annette (2014): Globales Lernen, en Sander, Wolfgang (ed.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, p. 401-412.

Benk, Andreas (ed.) (2019): Globales Lernen: Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Matthias Grünewald Verlag.

Büter, Mara (2018): Globales Lernen im Spanischunterricht. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Bielefeld: Kipu-Verlag; Universität Bielefeld, Center for InterAmerican Studies (Unterrichtsmaterialienreihe "Wissen um globale Verflechtungen").

Consejo Europeo (2022): Global Education, URL: <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>, (21.03.2022).

De Florio-Hansen, Inez (2017): Global Education, en Surkamp, Carola (ed.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe, J. B. Metzler Verlag, p. 111-112.

Scheunpflug, Annette (2010): Globales Lernen. Konzeptionelle Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulmagazin 5-10, 10, p. 11-14.



Demkura, Claudia

Fritzler, Marcela

ñ

Ç

&

La creación de una comunidad de práctica del español como lengua de herencia para la Asociación Enie e.V. Familias hispanohablantes en Alemania.

El aprendizaje de una lengua extranjera en particular y la adquisición del lenguaje en general, están relacionados con diferentes campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales. Asimismo, la competencia lingüística está condicionada por la experiencia física del hablante y su relación con el mundo exterior. Es decir, el desarrollo de una lengua, ya sea esta mayoritaria o minoritaria, requiere de un espacio para aprender, interactuar y construir una comunidad discursiva, en la cual los hablantes y/o aprendientes desarrollen redes léxicas, formen estructuras lingüísticas y apliquen los conocimientos en forma significativa y duradera.

Por otro lado, en el caso específico de una lengua de herencia, contar con un grupo de interacción permite crear vínculos afectivos con la historia y la cultura del país de origen como también generar espacios de pertenencia lingüística y social de manera natural.

La creación de una comunidad de práctica entre los hablantes de lengua heredada mejora las posibilidades de desarrollo individual y grupal y disminuye, en la mayoría de los casos, la posibilidad de conflictos identitarios a sus hablantes en la sociedad de residencia.

En la presente comunicación se presentará el desarrollo de un curso de capacitación para padres monitores creado para la Asociación Enie e.V en el Estado de Hessen y llevado a cabo desde el enfoque pedagógico ELECI (Capacitación Integral para niños y adolescentes) con el fin de que acompañen el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua de herencia iniciado en las clases organizadas por la citada institución.

Los objetivos propuestos en el citado curso para familias multiplicadoras responden a los principios de la tolerancia, la interculturalidad, el respeto por las costumbres y tradiciones de los países de las familias migrantes, el fortalecimiento de la identidad de los niños y el enriquecimiento personal con el aporte de la historia y cultura de Alemania.

Como cierre del trabajo se brindará un resumen de las primeras conclusiones obtenidas.

Referencias bibliográficas:



- Bialystok, E. 2001. Bilingualism in development: language, literacy and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demkura, C. . (2022). El desarrollo de un programa de español como lengua de herencia para niños en la suiza alemana y su impacto en la percepción de la comunidad sobre los inmigrantes latinoamericanos. ELIA: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada, (2 Monogr.), 177–212. Recuperado a partir de <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/32842>
- Demkura, C. (2016). La enseñanza de ELE en edades tempranas a través de la música y el movimiento. Guía didáctica. Ronda redonda
- Fritzler, M. (2021). Lengua de Herencia: motor afectivo para construir la identidad heredada en el espacio ganado a la identidad adquirida. CIELME, Buenos Aires, 2021. (en edición)
- Fritzler, M. (2021). Lengua de herencia: El motor afectivo para re-construir la identidad heredada en Israel. Acta del XXXI Congreso Internacional de ASELE. (en edición)
- Henderson, K. Palmer, D. (2020) Dual Language Bilingual Education Multilingual Matters
- Lamm, Bettine (Ed. 2017). Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Herder (Freiburg, Basel, Wien)
- Montrul, S. (2008). Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Morrow, L. M. (2009). Literacy development in the early years. Helping children read and write. 6ta. Ed. Boston: Allyn & Bacon
- Pauwels, A. (2004). Language Maintenance. En A. Davies & C. Elder (eds.), The Handbook of Applied Linguistics. Malden: Blackwell. 719-737.
- Parra Velasco, M. (2021). Enseñanza del español y juventud latina. Madrid: Arco Libros S.L.
- Potowski, K. (2017). Handbook of Spanish as a heritage/minority language. Routledge.
- Ramos Méndez-Sahlander, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. In K. M.-B. Potowsky, The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language. Routledge Handbook Online.
- Spector Bitan, G. (2007). El exilio del lenguaje. Identidad e Inmigración. www.academia.edu.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In j. R. Peyton, Heritage languages in America: preserving a national resource (pp. 37-80). Washington DC: Center for Applied Linguistics



Deza Blanco, Pablo

National Taiwan University

Análisis de la estructura retórica de las introducciones y el uso de marcadores aditivos en los artículos de investigación de lingüística escritos por investigadores españoles y sinohablantes

Saber escribir artículos de investigación -así como otros géneros académicos- es clave en el éxito profesional. En inglés estas investigaciones parten de los estudios pioneros de Swales (1981, 1984) – dentro del campo del Inglés con fines específicos y su modelo para analizar las introducciones de los AI, basándose en el concepto de movimiento (move): “a discoursal and rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse” (Swales, 2004:228), el cual, además, puede contener unos o más pasos (steps). Con este modelo, se han analizado las distintas secciones de un artículo de investigación, aunque la mayoría han sido las introducciones: Swales y Najjar, 1987; Swales, 1990; entre otros. No obstante, apenas existen unos pocos estudios en español: Lorés Sanz (2004); Martín (2005), Quintanilla (2016); Rubio et al (2017) Ciapuscio (1996) y Ciapuscio y Otañi (2002). Ahora bien, estos estudios presentan, por un lado, un número muy reducido de artículos analizados (salvo el de Martín, 2005) y, en consecuencia, sus resultados deben extrapolarse con cautela. Asimismo, no se comparan con respecto a hablantes no nativos. La presente comunicación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- i.¿Qué ER tienen las introducciones y conclusiones de los AI escritos en español por hablantes nativos de español y de chino?
- ii.¿Cuáles son las concomitancias y divergencias entre ambas ER?
- iii.¿Cuáles son los marcadores aditivos que emplean los hablantes nativos de español y de chino?
- iv.¿Cuáles son las concomitancias y divergencias de uso entre ambos grupos?

Para ello hemos seleccionado 56 AI (28 de autores de autores españoles y 28 de autores sinohablantes en español en revistas incluidas en las 15 primeras posiciones de Scimago ranking de 2020 en España) y hemos usado el modelo CARS para analizar sus introducciones y el modelo Montolío Duran (2000), para analizar sus marcadores aditivos.

Nuestros resultados evidencian que existen tantas divergencias retóricas como de uso entre ambos grupos.



Bibliografía

- Ciapuscio, G. "El subtipo textual: "conclusiones" en revistas de lingüística hispánica: una perspectiva lingüísticotextual contrastiva". *Filología*. XXIX: 1-2. 1996. 5-19.
- Ciapuscio, G. e I. Otañi. "Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva." *RILL*. 15. 2002. 117-133.
- Lorés Sanz, R. "On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organisation." *English for specific purposes*. 23: 3. 2004. 280-302.
- Martín Martín, P. Á. *The rhetoric of the abstract in English and Spanish Scientific Discourse. A cross-cultural genre-analytic approach*. Berna: Peter Lang. 2005.
- Montolío Durán, E. *Manual práctico de escritura académica*. 3 vols. Barcelona: Ariel. 2000.
- Quintanilla Espinoza, A. "La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 42: 2. 2016. 285-298.
- Rubio, R., et al. "El resumen en japonés y en español de artículos de investigación en medicina." *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 79. 2019. 323-342.
- Swales, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- Swales, J. M. y H. Najjar. "The writing of research article introductions." *Written communication*. 4: 2. 1987. 175-191.



Díaz Rodríguez, Lourdes

Sun, Yuliang

Universidad Normal de Nanjing (China) / Universitat Pompeu Fabra

Análisis comparativo de anécdotas sobre la pandemia redactadas por estudiantes universitarios españoles y chinos aprendices de ELE: perspectiva sociocultural

A partir de la comparación entre relatos de español L1 y L2 sobre la experiencia personal durante la pandemia de dos grupos de universitarios, uno de nativos españoles (15 sujetos) y otro de aprendices universitarios de ELE chinos (22 sujetos, niveles B1.2 del MCER), observamos divergencias en su competencia lingüística y --más relevante en el contexto--, en la expresión de su experiencia personal durante la pandemia (diferencia sociocultural, experiencial).

Un primer análisis de las diferencias cuantitativas más sobresalientes a nivel léxico, en la línea de Lucha (2016) y Díaz y Lucha (2018, 2021), muestra que, en las redacciones de los aprendices chinos, hay más referencia a relaciones interpersonales como “yo”, “padre” o “amiga”, que ilustran una relación estrecha con sus familiares o amigos. Por su parte, en las redacciones de los nativos aparecen más verbos sobre eventos concretos (como “hacer”, “ver” o “salir”) cuyo sujeto más habitual es la primera persona “yo”.

El segundo análisis abordó el género narrativo propiamente. Detallamos y marcamos las secuencias de la narración según si esta se centraba en reportar una anécdota (o evento) o bien en el comentario (o reflexión) sobre el cambio de situación. El análisis cuantitativo no muestra diferencias significativas. Sin embargo, el análisis cualitativo más refinado de los ítems de comentarios sí revela diferencias. Así, la mayor parte de los comentarios en el grupo de aprendices sinohablantes abordan un evento objetivo (33 ítems) frente a una cifra muy baja (3 ocurrencias) de comentarios sobre el impacto que les provoca la pandemia (autorreflexión). En cambio, esta diferencia de perspectiva de eventos y comentarios es menor en el grupo de nativos (46 vs. 20).

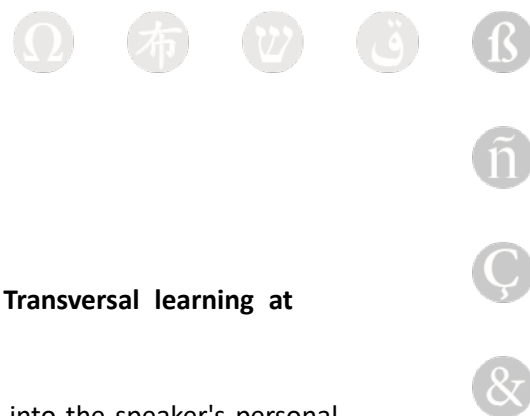
Estos dos análisis indican que, desde el punto de vista de la perspectiva del relato, los aprendices sinohablantes muestran un mayor interés por el entorno exterior y sus relaciones con dicho entorno. En cambio, la perspectiva de los hablantes nativos es más amplia (como en dos niveles), puesto que prestan atención al impacto en el exterior (objetivo) y a las actividades reflexivas en sus relatos.



Por último, centrándonos en la actitud de los sujetos frente a sus experiencias, rasgo distintivo relevante en la perspectiva cultural, los resultados no muestran diferencia estadísticamente significativa en las frecuencias de valoración positiva o negativa entre ambos grupos. Si bien los estudiantes universitarios de ambos países sufren los inconvenientes por la covid, también han encontrado ventajas (aunque distintas) en este periodo, como las que han supuesto la compañía de familiares, los horarios flexibles o el profundizar en su pensamiento y personalidad. Estos resultados, en el ámbito universitario parecen diferir, reveladoramente, de los mencionados en los medios y publicaciones sobre educación para niveles educativos inferiores y poner en valor la investigación de corte discursivo y contrastivo de narraciones y diarios en el aula.

Palabras clave: relato en ELE, anécdotas durante covid19, perspectiva sociocultural L2, estudiantes universitarios españoles y chinos, corpus escrito de aprendices ELE





Díez-Arcón, Paz
Mesa-López, Laura

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Communicative competence in foreign language in the workplace. Transversal learning at university level

The communicative competence in a foreign language (FL) is integrated into the speaker's personal baggage and represents an advantage compared to the monolingual native speaker as it favours communication in different contexts. In this sense, one of the aims of tertiary education is to promote their graduates' employability, and universities such as Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) -where this study has taken place- have engaged with stakeholders to enhance communicative competence in a FL in the workplace. This research is based on the identification of an emerging sub-competence in this context: "communication in a foreign language" (Pascual-Moscato, 2021), and aims to identify the most demanded related activities to develop a formative plan encompassing linguistic and intercultural communication skills to effectively meet employers' real needs. This entails a complex task, as the perception of being competent in a FL depends on the (work) context, and consequently, the criteria for its assessment should reflect what professionals value rather than on linguistic criteria (Knoch & Macqueen, 2016).

The study consisted in the following steps: 1) creation of the T-COMULELE questionnaire (Díez-Arcón et al., 2022), which includes the most relevant activities of the communicative competence in FL adapted to the workplace; 2) testing of the validity and reliability of the questionnaire to disseminate it among employers from different economic sectors receiving university students for curricular and extracurricular internships; 3) data collection and 4) data analysis by descriptive statistics. The results indicated that English B2 and C1 (CEFR) were the most valued language levels and that the most valued competences were receptive ones. The analysis by economic sectors allowed us to deduce that formative plans should be targeted at jobs in the tertiary, quaternary and third sectors with a special focus on the most-valued communicative activities from each skill such as the ability to debate and converse, to understand public announcements and work-related texts, to communicate using ICT, and to know differences between foreign and own cultures.



The detection of labour market needs has allowed to identify its current demands relating to FL communication, which will be the basis for the creation of a formative plan to be applied at the university level. The focus on FL work-activities allows for transversality and permits to address non-linguistic aspects such as interculturality, which features prominently and reflects the need of multilingual and culturally self-aware professionals. Linguistic-related work specificities should continue to be practiced at undergraduate level and complemented with training in Language for Specific Purposes.

Díez-Arcón, P., Mesa-López, L. & Lisbona, A.L. (2022). T-COMULELE. (Spain, Nº M4161880). Oficina Española de Patentes y Marcas (in press)

Knoch, U., & Macqueen, S. (2016). Language Assessment for the Workplace. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.) Handbook of Second Language Assessment. De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9781614513827-020>

Pascual-Moscoso, C. (2021). Identificación y desarrollo de competencias trasversales para el acceso al empleo. COIE-UNED-Santander.



Dmitrenko, Violetta

Universidad Pública de Navarra

El cuestionario M-SILL: herramienta de investigación de las estrategias de aprendizaje de idiomas de alumnos plurilingües

Esta comunicación presenta el cuestionario de estrategias de aprendizaje de idiomas Multilingual SILL (M-SILL; Dmitrenko, 2016). Fue desarrollado a partir de la taxonomía y del cuestionario SILL (Strategy Inventory for Language Learning) de Rebecca Oxford (1986, 1990) con el fin de investigar las estrategias de alumnos plurilingües considerados como una categoría específica del alumnado.

La revisión bibliográfica abarcó tres campos de investigación: 1) estrategias de aprendizaje de idiomas dentro de SLA (Second Language Acquisition), 2) investigación del multilingüismo y 3) las metodologías de enseñanza de idiomas que fomentan el multilingüismo individual (o plurilingüismo). Las estrategias existentes y sus clasificaciones se analizaron desde la perspectiva de los alumnos plurilingües que poseen conocimientos y experiencia de aprendizaje en dos o más idiomas aparte de su lengua materna. Como resultado, la taxonomía de estrategias de aprendizaje de idiomas de Oxford (1990) fue ampliada para los alumnos plurilingües (Dmitrenko, 2019). Las estrategias más relevantes fueron incluidas en el cuestionario M-SILL, en particular los ítems de diferentes versiones del SILL (Oxford, 1986, 1990), así como las estrategias y los usos de estrategias hallados en la literatura y en el estudio empírico 1 descrito en Dmitrenko (2016).

El cuestionario M-SILL consta de 45 ítems de 6 categorías de la taxonomía de Oxford (1990) agrupados en 2 escalas de 25 estrategias directas y 20 indirectas. Fue utilizado en un estudio a gran escala con adultos (n=271) en España, con resultados satisfactorios en cuanto a la fiabilidad y la confirmación de las hipótesis de investigación (Dmitrenko, 2016). El Alpha de Cronbach alcanzó 0.89 para estrategias directas y 0.82 para estrategias indirectas. Los participantes plurilingües (n=258) contestaron que utilizaban la mayoría de las estrategias enumeradas en el M-SILL (91.1%) con una frecuencia alta (35.6%) o moderada (55.5%).

Asimismo, una correlación significativa fue encontrada entre el uso de las estrategias de M-SILL y el grado de multilingüismo individual de los participantes. Un mayor aumento de la frecuencia del uso de estas estrategias se observó en el aprendizaje de la tercera lengua (L3), con un aumento más gradual



más allá de L3. Los resultados del estudio confirmaron la existencia tanto del efecto umbral del aprendizaje de L3 (Kemp, 2007) como de las diferencias cualitativas entre la adquisición de L2 y L3.

Breve bibliografía utilizada

Dmitrenko, V. (2016). Language learning strategies for the development of plurilingual competence in European languages in adult learners. Tesis doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra.

Dmitrenko V. (2019). Extending Oxford's (1990) Taxonomy for Multilingual Learners. En E. Vetter y U. Jessner (Eds.), International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective (pp. 187-214). Multilingual Education, vol 35. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21380-0_11.

Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? International Journal of Multilingualism, 4(4), 241-261.

Oxford, R. (1986, November). Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning (SILL) (Technical report 728). Alexandria, Virginia: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston, MA: Heinle and Heinle.





Escalante Jiménez, José Luis

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

VARIANTES LINGÜÍSTICAS DEL GÉNERO MUSICAL DEMBOW Y SU INFLUENCIA EN EL LÉXICO MENTAL DE ESTUDIANTES: CASO DEL ESPAÑOL DOMINICANO

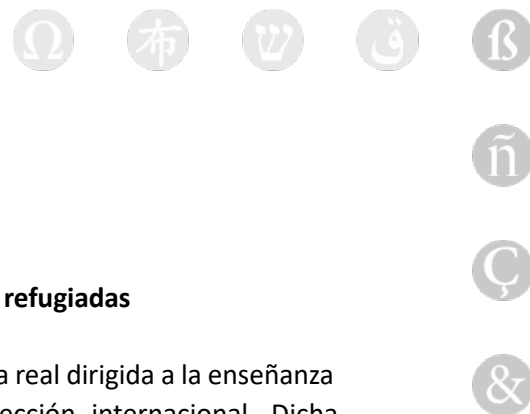
La investigación tuvo como objetivo identificar nuevas variables idiodialectales en el español dominicano creadas por exponentes del género musical del dembow y su posible influencia en el léxico mental de estudiantes. Se encontraron palabras y locuciones establecidas en el español dominicano procedentes de letras de canciones del dembow y un uso frecuente por los jóvenes de la población objeto de estudio. Se concluye que las jergas distintivas del dembow es un fenómeno lingüístico que merece atención en el contexto diastrático del español dominicano. Por tal razón, este estudio se puede convertir en un referente para la sociolingüística dominicana.

(Resumen más amplio en este enlace, porque dice 3500 caracteres máximo, pero este espacio sólo permite 500 caracteres: <https://acortar.link/YFUe6r>)



la nueva voz
del español lengua extranjera





Gallego Villar, Patricia
Alcántara Lago, Sonia

Accem

Técnicas de arteterapia aplicadas a la enseñanza del español a personas refugiadas

La comunicación que se presenta a continuación es una propuesta práctica real dirigida a la enseñanza de español con fines específicos para personas solicitantes de protección internacional. Dicha propuesta pretende generar un entorno afectivo y positivo, que facilite el aprendizaje del idioma, además de la integración en todos los ámbitos del nuevo entorno donde vive.

En la enseñanza de una segunda lengua a personas refugiadas y solicitantes de asilo es fundamental tener en cuenta, como con/en otro tipo de estudiantes, aquellos factores internos y externos que influyen en el aprendizaje y la adquisición de la lengua como puede ser el nivel de ansiedad o la motivación, además de aquellas experiencias previas traumáticas o la capacidad de resiliencia, y el conocimiento de diferentes saberes y habilidades presentes en la competencia existencial de este perfil.

La comunicación que se presenta a continuación es una propuesta práctica real dirigida a la enseñanza de español con fines específicos para personas solicitantes de protección internacional. Dicha propuesta pretende generar un entorno afectivo y positivo, que facilite el aprendizaje del idioma, además de la integración en todos los ámbitos del nuevo entorno donde vive.

A este respecto, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen marca la línea de salida para planificar la intervención en la clase de español con personas refugiadas, ya que generar vínculos positivos con la lengua, la cultura y el nuevo espacio donde se vive son elementos fundamentales para la adquisición de una segunda lengua y minimizar en lo posible el estrés que produce el proceso migratorio y la necesidad de plantearse una nueva vida en un nuevo país.

Para ello, en dicha propuesta se busca aunar el uso de referentes culturales significativos junto a la utilización de técnicas de arteterapia como visualizaciones, expresión plástica y teatral, ya que la presencia de este tipo de técnicas en el aula ayudan no solo a promover la integración de destrezas lingüísticas y el desarrollo de la competencia comunicativa en este tipo de estudiantes, sino también a mejorar su inteligencia emocional, a la vez que facilitan estrategias de empoderamiento e integración en la sociedad donde ahora residen.



Objetivos:

- Dar a conocer el uso de técnicas de arteterapia aplicadas a la enseñanza del español a personas refugiadas para ayudar a crear un entorno afectivo y positivo que facilite el desarrollo de la competencia comunicativa y la inteligencia emocional de este perfil de estudiantes.
- Reflexionar sobre diferentes aspectos vinculados al uso y la creación de materiales didácticos desde una perspectiva intercultural que tengan en cuenta factores afectivos que influyen en la adquisición de una segunda lengua de personas refugiadas y solicitantes de asilo.

Bibliografía:

- Consejo de Europa. (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Ed. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Gutierrez Fernández, E. (2011). Arteterapia humanista. Proceso gestáltico a través de los chakras. Editorial Ediciones Mandala.
- García, P. (2008) "Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas", en I. Ballano (coord.), I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Universidad de Deusto, pp.35-42.
- Instituto Cervantes (1994). Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid, Instituto Cervantes.
- Krashen, S., (1985) The Input Hypothesis: issues and implications. 4.ed. New York, Editorial Longman.
- López Fernández Cao, M. (2015). Éxodos. Editorial Eneida.
- Sánchez-Bayo, A. (2014). Arqueología del talento. Editorial Esit.



García González, Stefania

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

Aprender una lengua, una luz a través de la oscuridad

Este trabajo hace parte del grupo de investigación CIEL (Capacidades y Características Individuales y Enseñanza de Lenguas), adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El objetivo de esta investigación es impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, a través del uso de herramientas digitales, para una estudiante invidente, quien cursa octavo grado en un colegio rural. Durante esta investigación, se ha adaptado y creado material didáctico que favorezca el proceso de aprendizaje de la estudiante y la docente. De esta forma, las habilidades que se trabajaron fueron únicamente la comprensión y la expresión oral, en particular porque las actividades se desarrollaron de manera virtual. De la misma manera, entre los recursos utilizados están: audios, conversaciones, plataformas y herramientas digitales. Los resultados de esta investigación arrojan un buen manejo de plataformas y herramientas digitales, un desempeño positivo en la expresión oral de la estudiante y una notable motivación hacia el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Entre algunas referencias bibliográficas, se encuentran:

Antolínez, Dolly. (2015). L'adaptation des jeux dans l'enseignement d'une langue étrangère aux non-voyants et malvoyants. (Tesis de pregrado). UPTC. Tunja.

Arenas, I. (2012). Beyond the "Handicapped" Label: Narrating Options to Teach Foreign Languages to Blind and Visually Impaired Students. HOW Journal, 19(1), 146-156. Retrieved from <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/42>

Díaz, Angela. (2015). Adaptation of didactic material to the teaching foreign languages for blind students. (Tesis de pregrado). UPTC. Tunja.

Erazo, Kelly. (2014). Foreign languages teaching for visually impaired and blind students. Affective Factor. (Tesis de pregrado). UPTC. Tunja.

Fajardo, L. (2016). Propuesta electiva interdisciplinar para la facultad de ciencias de la educación con respecto a la formación de futuros docentes en la enseñanza a personas con limitación visual. (Tesis de pregrado). UPTC. Tunja.

Mejía, C. (2018). L'enseignement d'une langue étrangère aux personnes non voyantes et malvoyantes à travers des expériences tactiles de l'art. (Tesis de pregrado). UPTC. Tunja.





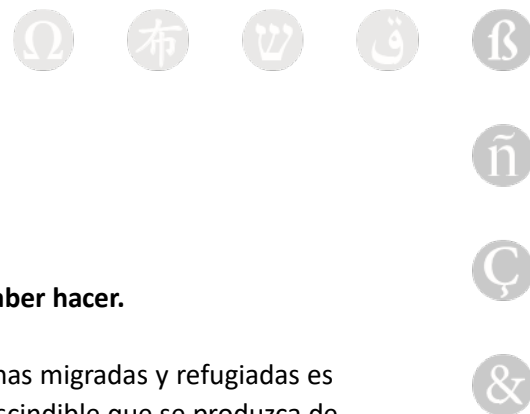
Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

enCLAVE | 

la nueva voz
del español lengua extranjera 





García Barrera, Lola
García Lozano, Silvia

Accem

Formación online a personas refugiadas: una propuesta holística para saber hacer.

El aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida por parte de personas migradas y refugiadas es una garantía de participación e inclusión social. Por este motivo es imprescindible que se produzca de manera significativa e instrumental a la vez que se fomenta una actitud de apertura hacia la nueva lengua y cultura. Partiendo de esto, en Accem se ha apostado por la puesta en marcha de un proyecto de enseñanza y aprendizaje online que cubre sus necesidades de aprendizaje imprescindibles para la resolución de tareas diarias y vitales con el fin de una participación plena en la sociedad de acogida. Al mismo tiempo trabajamos en el desarrollo de la competencia digital, cada vez más demandada en todos los ámbitos de la vida.

Desde 2018 que empezamos con la formación online en la Plataforma Moodle a personas refugiadas, hemos tenido presentes a la hora de planificar los cursos, los obstáculos que pueden sufrir en la nueva sociedad donde viven, como posibles dificultades de aprendizaje por experiencias vitales complejas o incluso traumáticas, etc. A la vez se ha diseñado un material a partir de las necesidades reales de los ámbitos en los que tienen que desenvolverse, adaptando algunos descriptores del MCER e inventarios del PCIC propios del nivel para que se ajuste a las tareas que necesitan resolver, ya que las personas refugiadas se enfrentan desde estadios iniciales a trámites administrativos complejos como solicitar la tarjeta sanitaria, completar un formulario para la escolarización de sus hijos o acudir a una entrevista de trabajo.

El enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas son la base de la didáctica y el diseño de nuestros cursos, pero la realidad de nuestro alumnado es que no siempre cuenta con una competencia digital adecuada y a menudo tiene problemas para conectarse a los cursos. Del mismo modo hay que tener en cuenta las limitaciones y recursos de este tipo de perfil. Todo esto deriva en una adaptación metodológica en función de estas realidades y establecen las bases sobre el diseño, la planificación curricular y la labor docente. Para adaptarnos a esta realidad hemos experimentado con diferentes herramientas como presentaciones interactivas, actividades autónomas de corrección automática, foros, chat, y videollamadas, que además de favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua,



fomentan la interacción online ajustándose a las características del alumnado y del entorno de aprendizaje.

Por último, queremos incidir en el reto que supone poner en marcha este tipo de proyectos, mantener el interés y la motivación y avanzar en el desarrollo de las competencias comunicativa y digital con personas migrantes y refugiadas. Además de la brecha digital con la que nos enfrentamos a veces, contamos con las limitaciones que tienen por el desconocimiento de la lengua instruccional que es la lengua meta.



Gettliffe, Nathalie

Université de Strasbourg, Université de Lorraine, Université de Haute Alsace

Training pre-service foreign language teachers to optimize students' pushed-output in a synchronous multimodal environment

Within the interactional hypothesis (Hatch, 1978; Long, 1981; Pica, 1987; Gass, 1997; Ellis, 1999; Mackey 2012), pushed output was introduced as a key component for second language development (Swain, 1995; 1995; 2005) as it forces learners to produce language, to test language hypotheses and to trigger feedback. Furthermore, as stated in the Neurolinguistic approach for second language teaching (Germain, 2017), pushed output serves as a pedagogical resource to bring attention to accuracy. Nonetheless, Mackey (2012) reports that it remains difficult to assess the impact of the interactional approach in intact classes as language related events (LRE) can be very diverse and language development more difficult to measure than in laboratory conditions. In the case of on-line multimodal synchronous teaching, various research (Guichon and Tellier, 2017) have shown that pedagogical interactions are affected by technological limitations (screen size; connection problems) as well as extended thanks to on-line tools (chat, emoticons, split-screen...). The aim of our research was to assess the spontaneous pedagogical practice of tutors accompanying language development through pushed output in a synchronous multimodal on-line environment.

We designed an experiment with 10 Francophone tutors paired up with 10 non-Francophone tutors. All were pre-service teachers enrolled in a Master of Teaching Foreign Languages in a French University. They conducted 5 online tutoring sessions with 37 American students enrolled in a French as a foreign language class as non-specialists in an American University. Each session was prepared in advance with an educational scenario validated through collective discussions on the Moodle online course platform. These pedagogical conversations (Meskill, 2009) focussing on information exchanges lasted about 20 minutes each time and the synchronous exchanges were carried on the Adobe Connect virtual classroom, which makes it possible to record multimodal interactions (audio, video, writing). Evaluation grids designed for each session provided a mean to assess language performance (qualitative and quantitative) for each student (10% of the final mark).

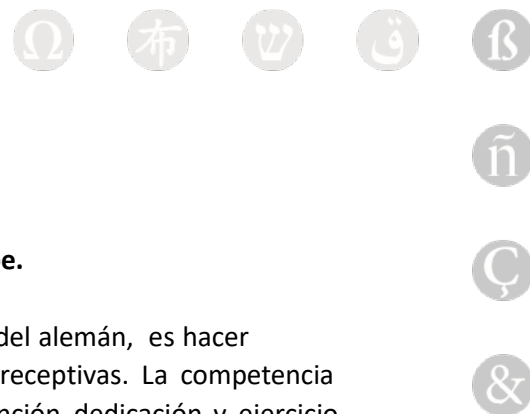


We conducted a detailed analysis of the pedagogical interactions between two tutors and the same learner in order to compare two methods of support for oral production in a multimodal environment. Screenshots allowed us to identify the different speaking turns, whether oral, written or visual. We also coded each feedback from the tutors according to the grid of Gettliffe and Toffoli (2011). The learner's production was analyzed in terms of fluency, precision and linguistic complexity.

Through the analyses of the pedagogical interactions, we established two support profiles. The first tutor, by her empathy as much as from her discursive, visual or gestural point of view, provided space for the learner to dare to produce longer and more fluid sentences. On the contrary, the second tutor being more fleeting on the screen and more vague in her instructions and her feedback created a certain tension in the learner who was more hesitant in her oral production.

Discussion will focus on the component of pushed-output (fluency, accuracy, complexity) most affected by the tutors' profile.





Gil Valdés, M^a Jesús

Universidad Complutense de Madrid

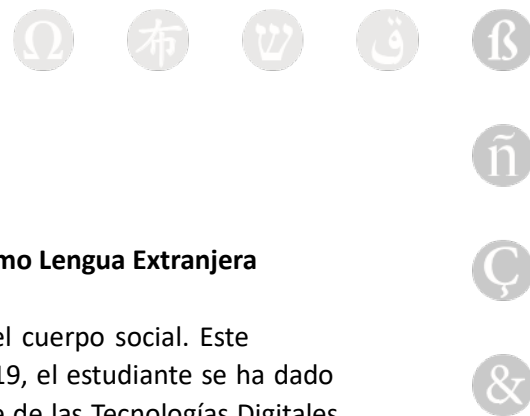
Phonetische Kompetenzen im Unterricht DaF: eine unvollendete Aufgabe.

Hablar sobre el nivel de dominio de una lengua extranjera, en este caso del alemán, es hacer referencia a la habilidad del hablante en las destrezas productivas y receptivas. La competencia fonética, presente de una manera o de otra en ellas, no obtiene aún la atención, dedicación y ejercicio necesarios para que progrese en paralelo con el resto de habilidades lingüísticas, si bien ha aumentado el interés por su didáctica.

Enseñar la pronunciación de la lengua alemana requiere que, en el plano receptivo y desde la percepción auditiva, se logre la identificación y discriminación de los sonidos de la lengua meta, y, en el productivo, su reproducción, integrados en combinaciones que forman unidades rítmicas y conjugadas estas con un ritmo y melodía adecuados, construyendo estructuras superiores. Todo ello precisa de una metodología propia desde la premisa consciente de que “la fonética de una lengua no se aprende solo a partir del ejercicio de las cuatro destrezas básicas”.

En la comunicación se aborda el estado actual de la enseñanza de la pronunciación alemana en territorio español, sobre la base de un estudio realizado a partir de una encuesta a una población vasta de profesores de DaF. De él se deducen cuestiones metodológicas y dificultades fonéticas relevantes y se proponen estrategias didácticas, tanto generales como específicas, para prever y evitar posibles errores y lograr una fonética correctiva efectiva.





Gomes Dias Bolivar, Leandro
de Freitas Bastos Matias, Maria Auxiliadora

Lengua y cultura: el uso del videocast para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera

El tiempo de la edad digital ha llegado y cambiado el modo de vivir del cuerpo social. Este estudio presenta los datos de cómo, a partir de la pandemia de COVID-19, el estudiante se ha dado cuenta de sus posibilidades para construir su conocimiento con el aporte de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC). El problema que motivó la investigación se fundamenta en que existe una preocupación relevante que permea el mejoramiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, expresada, especialmente, en la posibilidad de ofrecer al estudiante estrategias que posibiliten las TDIC como herramientas digitales para el desarrollo de las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). En esa perspectiva, esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre las estrategias y acciones que contribuyen a la reestructuración del conocimiento autónomo del alumnado. Para alcanzarlo, los estudios fueron basados en las aportaciones teóricas de metodologías activas, enseñanza remota de emergencia, proceso de aprendizaje en ambientes virtuales y enseñanza híbrida. Metodológicamente, esta investigación presenta los resultados de dos meses académicos (agosto y septiembre de 2021) con el desarrollo de una secuencia didáctica sobre el lienzo Guernica del pintor español Pablo Picasso a partir de la elaboración de un videocast como un producto final, abarcando la manifestación del estudiante frente a la violencia física en Brasil (que mata a la gente como si fuera una guerra). El estudio tuvo un público 59 (cincuenta y nueve) estudiantes de ELE en el 7º grado en la primaria, en un colegio privado de una ciudad en la provincia de São Paulo/Brasil. Este fue un análisis interdisciplinario desarrollado entre las asignaturas de Arte, ELE e Historia. Las asignaturas trabajaron un tema transversal que engloba la cuestión de respeto a las formas de expresarse de cada uno y sus concepciones políticas. Como resultado, se percibió que la elaboración del videocast brindó la oportunidad de conducir los estudiantes por el mundo hispanico desde varias miradas, haciéndoles reflexionar sobre temáticas actuales y necesarias a su formación en cuanto ciudadanos críticos y conscientes. Fue posible concluir que las TDIC favorecen a la formación del estudiante y su posición como miembro de una sociedad contemporánea.

Palabras clave: Educación; Enseñanza remota de emergencia; Metodologías activas; TDIC; Videocast.

Referencias:



Ausubel, D. P. (2020). Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Recuperado de https://mestrado-em-ensino-de-ciencias.webnode.com/_files/200000007-610f46208a/ausebel.pdf.

Bacich, L.; Moran, J. (Orgs.). (2018). Metodologías Activas para una educación innovadora. Porto Alegre: Penso.

Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (Org.). (2015). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. (2018). Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/>.

Ferreira, M. J. M. A. (2014). Novas tecnologias na sala de aula. Sousa, PB, 2014. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD.

Gal, M. B. S. S. et al. (2020). O papel do professor na era digital: desafios e transformações. Revista CBTeCLE. v. 1, n. 1. Recuperado de https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/229/pdf_1

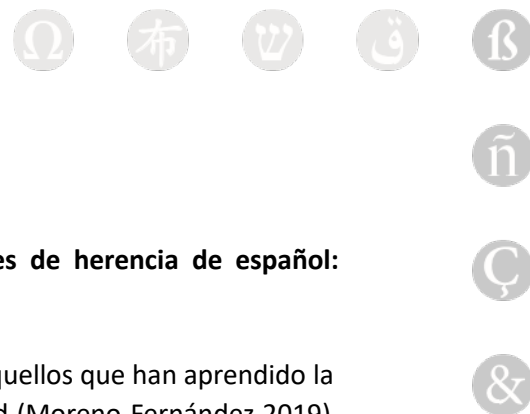
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press, v. 9, n. 5, dezembro, 2001, p. 45-51. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PRENSKY, Marc. (2012). Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Tolomei, B. V. A. Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. EaD em Foco, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. Recuperado de <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>

Van Eck, R. Digital game based learning: It's Not Just the Digital Native Who Are Restless. (2006). Educause Review, v. 41, n. 2, p. 16-30, 2006. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2006/3/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>





Gómez García, Eva

Brown University

Pedagogía crítica de la lengua para el empoderamiento de hablantes de herencia de español: desarrollo de la conciencia crítica de la lengua y la identidad étnica

Los hablantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos, aquellos que han aprendido la lengua o han vivido la experiencia del español en su familia y comunidad (Moreno-Fernández 2019), son cada vez más numerosos en el nivel universitario. Si bien en los últimos años ha habido un aumento en el número de cursos dirigidos a estos estudiantes, estudios previos (Beaudrie 2015) revelan que la enseñanza del estándar sigue siendo el objetivo principal. La aplicación de enfoques más tradicionales hace que los hablantes de herencia no se sientan representados por la lengua utilizada en la clase y, en consecuencia, se cuestionen su legitimidad, lo cual influye en su percepción como hablantes de español. Por lo tanto, cada vez hay más expertos que abogan por una pedagogía crítica (Leeman 2018) que, al validar y reconocer la diversidad lingüística de los estudiantes, contribuya a reafirmar su identidad etnolingüística (Parra 2021).

Este estudio examina el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua (CLA, por sus siglas en inglés) y la identidad étnica (IE) de un grupo de estudiantes (N = 18) en un curso de español de herencia que adopta un enfoque crítico. Primero, se llevó a cabo una intervención pedagógica de carácter crítico, consistente en una unidad diseñada a partir de componentes temáticos críticos (Beaudrie et al. 2021). Para medir el desarrollo de CLA e IE, los participantes completaron un cuestionario (Beaudrie et al. 2019) y la escala de identidad étnica (EIS, Ethnic Identity Scale) (Umaña-Taylor et al. 2004). En general, se observó un aumento en los niveles de CLA y de IE al final de la unidad. Estos resultados sugieren que la aplicación de una pedagogía crítica influye en el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua y en la identidad étnica que pueden contribuir al reforzamiento de la identidad etnolingüística, lo cual a su vez está relacionado de manera positiva con su éxito académico y bienestar socioemocional (Arredondo 2016).

Bibliografía



Arredondo, M. M., Rosado, M., & Satterfield, T. (2016). Understanding the impact of heritage language on ethnic identity formation and literacy for US Latino children. *Journal of Cognition and Culture*, 16(3-4), 245-266.

Beaudrie, S. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1-21.

Beaudrie, S., Amezcua, A., & Loza, S. (2019). Critical language awareness for the heritage context: Development and validation of a measurement questionnaire. *Language Testing*, 36(4), 573-594.

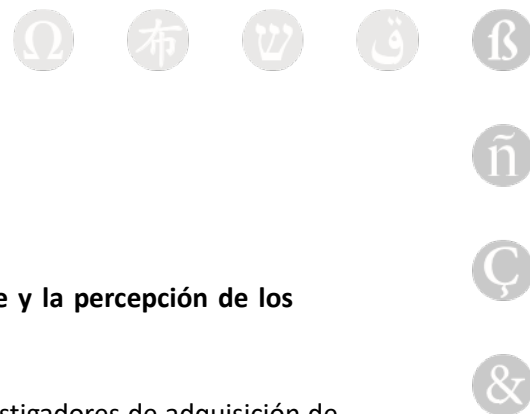
Beaudrie, S., Amezcua, A., & Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 61-81.

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Routledge.

Moreno-Fernández, F. (2019). *Variedades de la lengua española*. Routledge.

Parra Velasco, M. L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Arco/Libros.





González Ruiz, Cristina

Masid Blanco, Ocarina

Nanyang Technological University, Singapur/Universidad Nebrija, España

BreakoutEDU en la enseñanza de ELE y su influencia en el aprendizaje y la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia y las emociones de logro académico

La gamificación se ha convertido en un área de gran interés para los investigadores de adquisición de segundas lenguas debido a su potencial como herramienta de motivación para involucrar a los estudiantes y mejorar el aprendizaje de lenguas. El juego es una herramienta intrínsecamente motivadora y atractiva que puede ayudar a reducir el estrés y brinda a los estudiantes de lenguas oportunidades para una comunicación real mientras conectan con sus emociones (Lengeling y Malarcher, 1997). Los juegos proporcionan un contexto significativo para la adquisición efectiva del lenguaje que anima a los estudiantes a esforzarse por aprender (Wright, Betteridge y Buckby, 1984). En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio cuasiexperimental desarrollado con 41 estudiantes principiantes de ELE en Singapur. El objetivo de la investigación fue determinar si el tratamiento mejoraba la competencia emocional y el aprendizaje del español de los estudiantes. Los resultados revelaron una relación positiva entre las creencias de autoeficacia académica y las emociones de logro y una mejora significativa en el aprendizaje.

Bibliografía

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4 (3), 359–373.

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L. and Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101940. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940

Boudadi, N. A. and Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The EUROCALL Review*, 28 (1).

Lengeling, M. and Malarcher, C. (1997). Index cards: a natural resource for teachers. *Forum*, 35 (4), 42.



Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36 (1), 36–48.

Shao, K., Pekrun, R. and Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: what can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102121. doi: 10.1016/j.system.2019.102121

Wright, A., Betteridge, D. and Buckby, M. (1984). *Games for language learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

González Melón, Eva

Buyse, Kris

Gallego García, Marta,

KU Leuven / Universidad Nebrija

La enseñanza del español lengua de herencia en clases mixtas, todo un reto: visión de los profesores

El fenómeno de las lenguas de herencia (LH) existe desde el momento en el que la lengua que se habla en el seno familiar es diferente de la lengua dominante de la sociedad, generalmente (aunque no de manera exclusiva) producto de las migraciones que, lejos de ser un proceso reciente, han tenido lugar desde que tenemos registros del ser humano. Hoy día vivimos en un contexto social y económico caracterizado por la globalización, que nos invita a mirar hacia el exterior y que nos hace observar los beneficios de que la población sea bilingüe o domine varios idiomas. Las LH, además, empiezan a vislumbrarse como un valor añadido para la sociedad, puesto que la diversidad lingüística y cultural de una región pasa a ser considerada una riqueza tanto social como individual.

El estudio del español como lengua de herencia (ELH) —investigado en gran medida en EEUU— “está todavía en sus inicios en los países europeos” (Irizarri van Suchtelen, 2016: 11). Los últimos años se han publicado estudios exploratorios sobre la situación en diferentes países europeos, como los reunidos en Buyse, González Melón & Gallego García (2021), entre otros. No obstante, sigue habiendo pocos conocimientos y experiencias, y aún menos instrucciones compartidas y uniformes sobre cómo tratar a los hablantes de herencia (HH) en las clases (mixtas) de ELE.

Para ello, en esta contribución, primero recorreremos los conceptos clave relacionados con el ELH y los HH, y después los fenómenos y rasgos lingüísticos que muestran los HH de español, especialmente si se comparan con los estudiantes del español como lengua extranjera (ELE). En segundo lugar,



presentaremos los primeros resultados de un cuestionario creado para conocer las experiencias y opiniones de los profesores de ELE con respecto al perfil de este alumnado. Terminaremos con propuestas para la enseñanza de ELH, producto de la intersección entre la revisión bibliográfica y la visión de los profesores.

Referencias

Buyse, K., González Melón, E., Gallego García, M. (Eds.) (2021). Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. (<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/32>)

Irizarri, P., 2016. Spanish as a heritage language in the Netherlands. Acognitive linguistic exploration. Utrecht: LOT Dissertation Series.

Guo, Xiaoyan

Universidad Pontificia Comillas

Contribución al estudio de la fraseología corporal comparada entre el español y el chino: modismos y frases hechas

Un estudio de este tipo sirve para esbozar cómo se han configurado dos sociedades tan lejanas como la china y la española. El presente trabajo trata de realizar una investigación acerca de la confrontación fraseológica somática entre las dos lenguas referidas, que es un campo sin cultivar de manera sistemática hasta el día de hoy. El corpus se forma en función de criterios estrictamente determinados en cuanto al contenido, la posibilidad de equivalencia con la otra lengua, la sincronía, la veracidad, etc.

Objetivos

Se intenta extraer algún tipo de conclusión en los siguientes aspectos:

- 1) lo que es la equivalencia fraseológica entre los modismos y frases hechas en los idiomas chino y español, centrándose en el campo somático.
- 2) Se añade o comenta algún repertorio de diferentes grados de equivalencia, lo que facilita la enseñanza y el aprendizaje de los modismos y frases hechas tanto en la enseñanza de español y chino como lengua extranjera como en la traducción e interpretación de este tesoro lingüístico.



3) Se explora algún derivado sociolingüístico –no todos– que sirva a historiadores y antropólogos para enlazar con mi propia investigación.

Metodología

La comparación fundamental consiste en las siguientes dos vertientes:

1) el análisis esencial:

- a) el establecimiento de equivalencias, dando prioridad a la lengua castellana;
- b) la categorización de distintos grados de equivalencia, a saber, la equivalencia total, la equivalencia parcial, la pseudoequivalencia. Sin descuidar las que no disponen de equivalencia idiomática en la otra lengua, se ha optado por establecer un grupo denominado unidades fraseológicas sin equivalentes;
- c) y el estudio meticuloso de cada caso o de una serie de casos.

2) el análisis complementario: los aspectos universales y particulares entre las unidades fraseológicas somáticas desde la perspectiva de la fraseología cinética.

Relevancia de los resultados

No existe ningún análisis del estudio contrastivo confrontando los modismos españoles somáticos con los modismos y frases hechas chinas somáticas, por lo que los resultados obtenidos en la investigación son dignos de consideración, a modo de ejemplo:

- 1). existe la posibilidad de equivalencia fraseológica entre los modismos españoles y las frases hechas y modismos chinos, variándose el tipo de equivalencia cualitativa;
- 2) pese a que la equivalencia absoluta no existe en la fraseología, basada en lexemas con implicaciones muy peculiares de cada cultura, se han encontrado equivalentes analógicos en todos los grupos de unidades fraseológicas analizados

En resumidas cuentas, la equivalencia fraseológica establecida puede ser de gran utilidad para la lexicografía, la enseñanza de español a sinohablantes y chino a hispanohablantes, la traducción de la fraseología somática y los sistemas de procesamiento de lenguaje natural.

Bibliografía

Casares, J. (1950). Introducción a la lexicografía moderna, Madrid, C.S.I.C.,1992.

Corpas Pastor, G. (1996). Manual de fraseología española, Madrid, Gredos.

--- (2003), Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos, Madrid, Iberoamericana. ^[1]_{SEP}

COVARRUBIAS OROZCO, S. (1611). Tesoro de la lengua castellana o española, ed. Felipe C.R. Maldonado, 2ª edición, Madrid: Castalia, 1995.

MA, Guofan & GAO, Gedong (1998). Guàn yòng yǔ 惯用语 (Modismos), Huhehaote, Inner Mongolia People's Publishing House

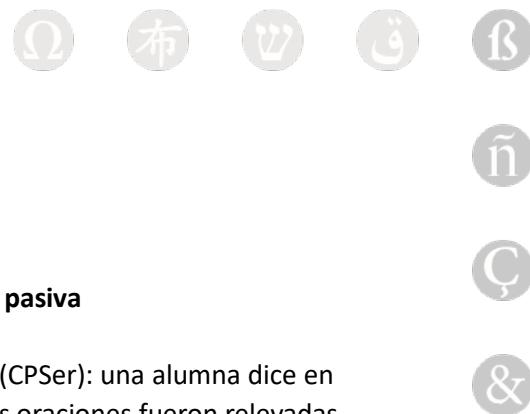


Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2017). Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles, 2ª edición, Madrid, Aguilar.

WU, Zhankun (2007). Hànyǔ shúyǔ tōnglùn 汉语熟语通论 (Fraseología general de la lengua china). Baoding, Hebei University Press

VV. AA. (2016). Zhōnghuá chéngyǔ dà cídiǎn 中华成语大词典 (Gran diccionario de frases hechas chinas), 2ª edición. The Commercial Press.





Gutiérrez Böhmer, Sofía
Morón Usandivaras, Mariana

Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de Salta

Préstamos teóricos en el material didáctico ELE: los problemas de la voz pasiva

Consideremos la siguiente situación en relación con la voz pasiva con ser (CPSer): una alumna dice en clase Su tienda fue robada o La última entrada fue comprada por mí. Estas oraciones fueron relevadas por Zhou Lian (2015) entre sus alumnos como usos indeseados de CPSer frente a opciones activas más esperadas. En Gutiérrez Böhmer y Morón Usandivaras (2022), sugerimos que para abordar esta problemática hay que centrarse en la relación de CPSer con otras estrategias de topicalización del paciente como las dislocaciones de objeto directo a izquierda (COdV), con construcciones de sujeto pospuesto, con construcciones impersonales o con una combinación de dos (La entrada la saqué yo / La entrada ya la sacaron).

En la literatura sobre el tema y, en consecuencia, en el material pedagógico ELE disponible, la comparación CPSer/COdV tiende a no establecerse o aparece como una mención sucinta. Kovacci (1990) agrupa CPSer con otras frases verbales y reúne construcciones impersonales en una sección diferente. La GRAE (1999) compara construcciones inacusativas con pasivas y, aparte, impersonales no reflejas. Jurado Salinas (2000) distingue CPSer de pasiva de resultado (pasiva con estar); lo mismo hace Matte Bon (1998), quien hace una mención breve a la equivalencia entre CPSer y COdV; en una unidad diferente, agrupa oraciones impersonales y, en otra, hace referencia a la posposición del sujeto. Belloro (2020) explicita la competencia entre las CPSer y COdV en que ambas ponen al paciente como anclaje de la predicción pragmática y entre CPSer y las impersonales en sus agentes no identificables, pero no desarrolla esta relación.

Esto no constituye por sí mismo una falta: cada trabajo teórico busca alcanzar sus propios objetivos. Sin embargo, los préstamos teóricos que realizan manuales y sitios web dedicados a la enseñanza ELE sí representan un inconveniente para la enseñanza de español, ya que la literatura teórica tiende a (des)agrupar ciertos fenómenos lingüísticos por sus características morfosintácticas y deja afuera juegos de similitudes y diferencias semántico-pragmáticas que son los que, en definitiva, orientan a los hablantes en la elección de una forma sobre otra en un contexto discursivo dado.



El objetivo de esta presentación es rastrear algunos de estos préstamos teóricos en manuales y sitios web dedicados a la enseñanza ELE y llamar la atención sobre aquellas preguntas que quedan así sin respuesta a causa de lo aquí expuesto.

Belloro, V. (2020). "Poniendo el 'foco' en la pasiva perifrástica. Estructura informativa en las oraciones pasivas del español", *Onomázein*, 48: 107-127.

Gutiérrez Böhmer, S. y Morón Usandivaras, M. (2022). "El vacío pragmático de la voz pasiva en español. Una propuesta teórica", *MarcoELE*, 34: 1-24.

Jurado Salinas, M. (2000). "Las construcciones pasivas con ser y estar", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1: 175-192.

Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical*. Arco Libros.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Edelsa.

Real Academia Española. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.

Zhou Lian, X. (2015). *La pasiva en español y su enseñanza a estudiantes chinos: análisis contrastivo, análisis de errores y propuestas didácticas*. Tesis. Mimeo.



Hernández Ortega, Juan

Universidad Complutense de Madrid

Verbos auxiliares y verbos de cambio en ELE: Relaciones, cuestiones teóricas y desafíos docentes

Algunos fenómenos lingüísticos suelen ser abordados en ELE como meramente gramaticales, además de estudiarse de manera compartimentada como «temas de gramática». Este es el caso, por ejemplo, de las perífrasis verbales, de los verbos de cambio, de los usos preposicionales o de la alternancia entre ser y estar, entre otros. Existe, por tanto, una tendencia a abordar la enseñanza-aprendizaje de estos fenómenos de manera aislada y a ignorar el importante papel que juega la proyección de las propiedades léxicas de estos elementos en la configuración sintáctica de las construcciones resultantes. Los estudios en torno a las interfaces lingüísticas, plenamente consolidados en el seno de la lingüística teórica y descriptiva, no han dado completamente el salto a la aplicada. A título ilustrativo, el examen del tratamiento de las perífrasis verbales en métodos, manuales y gramáticas de ELE muestra que de manera prácticamente generalizada este continúa siendo estrictamente gramatical. En ciertos ámbitos de ELE se hace necesario superar una postura que ignora las relaciones entre los planos de la lengua y se impone continuar extendiendo la perspectiva léxico-sintáctica.

Los objetivos de la presente comunicación pretenden llamar la atención sobre las importantes relaciones y semejanzas existentes entre dos cuestiones habitualmente tratadas por separado en ELE como dos temas de gramática independientes: las perífrasis verbales y los denominados 'verbos de cambio'. Ambos constituyen un ejemplo paradigmático de tipo híbrido de unidad, con propiedades de las unidades de la gramática y de las unidades del léxico. Y, desde un punto de vista aplicado, su enseñanza ha de abordarse teniendo en cuenta este aspecto.

En conclusión, puede observarse que (i) comparten en ELE la problemática en su abordaje estrictamente gramatical y compartimentado; (ii) desde el punto de vista terminológico y metodológico, y con atención a la nómina de elementos considerados en ELE, existen notables inconsistencias entre los trabajos de la lingüística teórica y descriptiva y de la aplicada; (iii) su caracterización léxico-sintáctica entraña problemas y cuestiones de carácter muy similar y (iv), desde un punto de vista teórico, es probable que compartan una posición sintáctica próxima en la derivación.



Nuestra contribución, por último, pretende establecer un puente entre la lingüística teórica, la aplicada y la didáctica de ELE, además de poner el foco en algunos desafíos docentes.

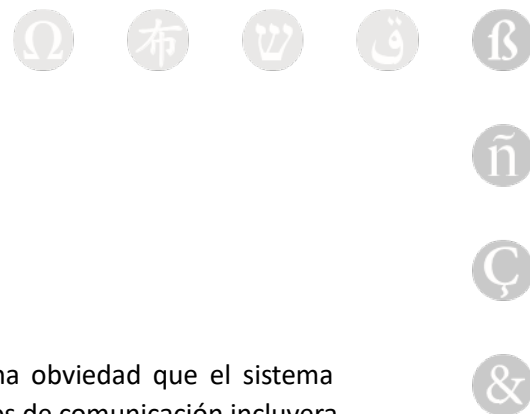
Bibliografía:

GIAMMATTEO, Mabel & Ana María MARCOVECCHIO (2010): «Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxico-sintáctico», en Marta LUJÁN & Mirta GROPPi (eds.): Cuadernos de la ALFAL [nueva serie], 1 (Cuestiones gramaticales del español, últimos avances), Santiago de Chile: Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, págs. 217-235.

GRAS, Pedro (2018): «Gramática de construcciones para profesores de ELE», cap. 4.º de Francisco HERRERA & Neus SANS (eds.): Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas, Barcelona: Difusión, págs. 64-76.

HERNÁNDEZ ORTEGA, Juan (2021): «La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE: Reflexiones desde la perspectiva léxico sintaxis», en Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, vol. 15, núm. 31, págs. 55-79.





Hernández Arroyo, Sara

Lozano Mas, Yazmina

Universidad del Atlántico Medio

La competencia plurilingüe en la LOMLOE

La realidad lingüística en España es y ha sido plurilingüe. Parecería una obviedad que el sistema educativo aplicado a esa realidad en la que confluyen numerosos vehículos de comunicación incluyera tal perspectiva. Pero ha sido con la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) la que ha traído, en su afán de cumplir con el objetivo 4 de la Agenda 2030, programas de cooperación territorial enfocados al plurilingüismo, entre otros aspectos.

La competencia plurilingüe consiste en el uso de distintos códigos lingüísticos de forma eficaz y apropiada, tanto para el aprendizaje como para la comunicación. Debemos tener en cuenta, además, que la competencia comunicativa se conforma a través de todas las experiencias en el ámbito de las lenguas y la cultura que experimente el hablante. El objetivo de este trabajo es analizar la presencia del plurilingüismo en los currículos derivados de la LOMLOE para Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Para ello, examinaremos los documentos legales y destacaremos los aspectos relacionados no solo con lo puramente lingüístico, sino también cultural y de desarrollo cognitivo y en valores democráticos. Tras recabar los datos, procederemos a realizar el análisis cualitativo, descriptivo y comparativo entre las distintas etapas educativas y los decretos leyes derivados de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Los resultados sugieren ese cambio hacia el plurilingüismo en etapas como la de Infantil, Primaria y Secundaria, sobre todo, a la vista de los datos obtenidos en las dos leyes orgánicas. Mientras que en las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil de 2006 no se menciona ni se recogen contenidos relacionados con el plurilingüismo, la normativa que entrará en vigor el próximo curso 2022/2023 sí califica a la competencia como clave y busca “un enfoque interactivo en un contexto plurilingüe e intercultural” (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, p. 25). En Primaria y Secundaria quedan establecidos los descriptores operativos de la competencia “como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se han de manejar simultáneamente dos o más lenguas” (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, p.76).



En conclusión, el sistema educativo es el responsable último de garantizar la formación integral del discente. Para ello, es necesario el desarrollo de las competencias que le permitan entender y conocer la realidad en la que vive. Una realidad compleja y diversa desde el punto de vista lingüístico y cultural. Con ello, se lograrán alcanzar los objetivos establecidos por la ONU en cuanto a calidad educativa, pero también de cara a la valoración y respeto de la diversidad en el contexto de una sociedad que sea democrática y plural.

Bibliografía

González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez Jeremías, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Síntesis, 2010.

Jiménez, L. G. (2022). Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH). Routledge.

Rico, A., & Jiménez, M. (2013). Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología AICLE En Varios Autores. Diversidad Cultural y educación intercultural, 183-200.

Sangrà, J. P., & Esteve, M. F. (2022). La competencia plurilingüe en la escuela. Ediciones Octaedro.



Holguín Vaca, Denise Paola

Universitat Pompeu Fabra

Hacia una ciudadanía intercultural, crítica y cosmpolita en el aula de ELE para adultos migrantes: de los debates teóricos a las prácticas de aula.

Los debates teóricos más recientes en el campo de la educación lingüística intercultural destacan su papel fundamental ante los retos del mundo y la humanidad y ponen de manifiesto un “giro cosmopolita” (De Costa, 2014) en su conceptualización. Este giro implica la adopción de una perspectiva glocal, crítica y transformadora de la interculturalidad como praxis (Freire, 1970). Sin embargo, la traducción de estos debates y conceptos a las prácticas pedagógicas locales representa todavía una brecha metodológica por zanzar (Díaz y Dasli, 2017). Este reto es aún más evidente en el campo específico de la educación lingüística para adultos migrantes donde la dimensión intercultural se ve frecuentemente invisibilizada a favor de propuestas curriculares que priorizan el desarrollo de competencias lingüísticas básicas bajo una visión asistencial y compensatoria de la enseñanza de lenguas para este colectivo (Villalba, 2019). Parece necesario, pues, reflexionar sobre la manera en que la educación lingüística no formal para adultos migrantes puede aunar sus objetivos instrumentales y educativos-humanísticos a través de una concepción curricular intercultural, crítica y socialmente comprometida (Porto, Houghton, y Byram, 2017) y una visión del estudiante como un ciudadano intercultural crítico.

Esta presentación explora el fomento y desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y cosmopolita (valga el pleonismo) en el aula de español para adultos migrantes. El proceso de investigación, enmarcado en el paradigma metodológico de la investigación educativa basada en diseño (IEBD) (McKenney y Reeves, 2021), se lleva a cabo a partir del codiseño, coimplementación y evaluación de una intervención didáctica producto del trabajo cooperativo entre una investigadora y dos profesores voluntarios en el seno de una entidad del tercer sector en Barcelona. El análisis cualitativo de datos de aula permiten evidenciar cómo la interculturalidad emerge de manera crítica, discursiva y dialógica a lo largo de cinco espacios de emergencia. Estos resultados pueden enriquecer la concepción de una “agenda cosmopolita” para la enseñanza de lenguas (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017) y contribuir a zanzar la brecha metodológica entre los debates globales teóricos y las prácticas locales



de aula en relación con la educación lingüística intercultural en general, y particularmente en el contexto de la educación no formal para adultos migrantes.

Referencias:

(Referencias completas bajo solicitud por motivos de espacio espacio)

Khabeishvili, Bela
Akhvlediani, Tsiuri

Université d'Etat Iv. Javakishvili de Tbilissi

Les spécificités de la traduction et le potentiel didactique des locutions phraséologiques en français et en géorgien

Quand on touche la question de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, on est constamment à la recherche de nouvelles méthodes visant à enrichir les approches didactiques pour rendre le processus de transmission et de perception de l'information plus efficace.

La communication met en exergue le rôle des locutions phraséologiques- formes linguistiques, selon nous, prioritairement à valoriser dans un enseignement du français langue étrangère.

Le travail qui passe par l'étude du rôle des locutions phraséologiques dans le contexte de la traduction consiste à mettre l'accent sur la formation de ces formes linguistiques en français et en géorgien et à les analyser dans le système complexe où elles se distinguent par la structure lexicogrammaticale et stylistique.

L'étude qui met au cœur l'approche didactique, porte sur les modalités de transposition d'une langue à l'autre, d'une part, des combinaisons phraséologiques et, d'autre part, des expressions idiomatiques. En analysant le processus de transmission des expressions lors de la traduction, dans le cas des combinaisons phraséologiques l'accent sera porté sur le principe de la cohésion entre les éléments qui dépassent souvent le cadre d'analogie et se développent selon leurs propres critères gérés par les lois d'équivalence. La cohésion relativement faible entre les constituants des combinaisons phraséologiques permet de s'intéresser à leur structure et le principe sur lequel la traduction se repose. Comme dans les combinaisons phraséologiques l'indépendance entre les mots constituants est en grande partie conservée, l'étude de l'individualité sémantique de leurs composants à la base des deux ou plusieurs langues est toujours la mine d'or pour la perception du sens des entités lexicales. L'analyse

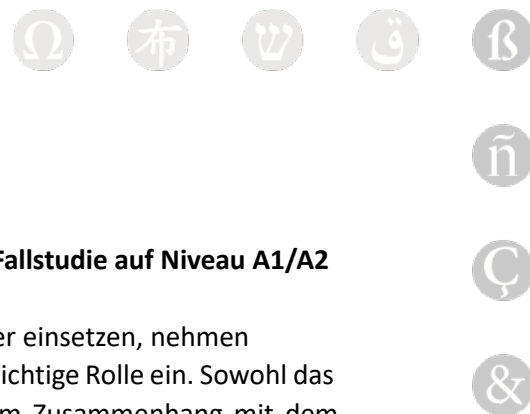


des expressions idiomatiques où l'autonomie sémantique entre les éléments est pratiquement réduite à zéro, permettra de scruter en détail non seulement leurs composants, mais de percevoir les difficultés de traduction de leur contenu sémantique et socio-culturel.

Le point-clés de ce type d'étude est de mettre en avant la complexité du système qui détermine le choix lexical, grammatical et stylistiques selon les critères propres à chaque langue pour tenter d'expliquer la composition des expressions figées ayant une architecture équivalente ou analogique. C'est par la différenciation de ces deux derniers critères qu'on imagine d'éviter le calquage intolérable par telle ou telle langue et expliquer aux apprenant les spécificités de la traduction des éléments de base des combinaisons phraséologiques et les idiomes.

Le but de la proposition est d'exploiter le potentiel de la traduction des expressions phraséologiques et des idiomes dans l'enseignement de la langue. L'approche basée sur leur traduction vise à étudier les expressions phraséologiques en même temps au niveau des composants en tant que phénomènes isolés et dans l'ensemble. Tout en restant dans le contexte de la traduction, on souligne l'importance des procédés de décompositions et d'analyse des composants des expressions et de l'étude sémantique et stylistique dans sa totalité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'exploitation combinatoire des deux approches est conçue comme la voie vers la conception profonde de entités lexico-grammaticales et la perception des éléments socio-culturels et stylistiques du contenu sémantique des locutions phraséologiques.





Kienberger, Martina

Universidad de Granada

Erschließungserfolg unbekannter Wortbedeutungen beim Lesen – eine Fallstudie auf Niveau A1/A2

Strategien, die Lernende zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter einsetzen, nehmen in der Lese- und Wortschatzdidaktik von Deutsch als Fremdsprache eine wichtige Rolle ein. Sowohl das Textverstehen als auch die Erweiterung des Vokabulars stehen in engem Zusammenhang mit dem Erkennen bereits bekannter lexikalischer Einheiten und dem erfolgreichen Erschließen neuer Wörter (Grabe 2009, Nation 2013). Um herauszufinden, auf welche Weise Lernende im DaF-Anfängerunterricht Erschließungsstrategien beim Lesen authentischer Texte einsetzen, wurde 2019 eine Fallstudie unter DaF-Lernenden an der Universität Salamanca durchgeführt (Kienberger 2022). Die Daten von 8 Studierenden wurden mittels Lauten Denkens erhoben, transkribiert und hinsichtlich eingesetzter Strategien sowie Erschließungserfolg ausgewertet. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Untersuchung der Faktoren für die erfolgreiche Erschließung von Wortbedeutungen durch die Probanden. Es kann gezeigt werden, dass sowohl Faktoren auf Text- und Wortebene als auch Faktoren auf Lernerseite dabei eine Rolle spielen. Für den Erschließungserfolg ausschlaggebend erscheint insbesondere die Kombination verschiedener Strategien, vor allem von inter- und intralingualen Strategien auf Wortebene mit der Analyse des engeren Kontexts.



Leontaridi, Eleni
Peramos Soler, Natividad

Universidad Aristóteles de Tesalónica

La expresión de la probabilidad mediante los futuros y condicionales: análisis y propuestas didácticas para alumnos de ELE grecófonos

Este trabajo aborda cuestiones relacionadas con el uso de los futuros y condicionales en español y griego moderno para expresar probabilidad o conjetura. Se trata de un fenómeno gramatical registrable en ambas lenguas, no obstante, hasta hoy en el campo de la lingüística contrastiva se ha abordado de manera muy esporádica (Kampouri 2021; Leontaridi 2018, 2019; Leontaridi & Gómez Laguna 2019). El objetivo nuestro ha sido, por una parte, examinar cómo se presenta dicho fenómeno en gramáticas y manuales de texto de ELE dirigidos al alumnado grecófono (Leontaridi & Pérez 2008; Pérez 2001; Pérez & Leontaridi 2008; Panés & Vivancos 1991; Spathi 2020; etc), y por otra, ofrecer posibles propuestas didácticas que puedan mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de este alumnado. Para ello, estableciendo puentes entre la teoría lingüística y la práctica docente, hemos llevado a cabo un estudio crítico de la aproximación al tema en la bibliografía pertinente, para comprobar en qué términos se hace alusión al funcionamiento del fenómeno en la lengua materna de los discentes desde el punto de vista de la didáctica de ELE. A base de las conclusiones a las que hemos llegado, ofrecemos sugerencias que pueden ayudar al alumnado grecófono a dominar correctamente el fenómeno gramatical estudiado, centrando la atención en las divergencias y afinidades del mismo entre la lengua estudiada y su lengua materna, pues el contraste con un sistema lingüístico tan sólido como este (cf. estudios de Leontaridi 2010; Leontaridi & Pérez 2008; Leontaridi et al. 2009) puede resultar una herramienta altamente provechosa para todos los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Referencias/References:

KAMPOURI, Z. (2021), La expresión de probabilidad, incertidumbre y conjetura en español y griego moderno, tesis doctoral inédita. Tesalónica, Universidad Aristóteles de Tesalónica.

LEONTARIDI, E. (2010), “‘Antes’, ‘hace’ y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles”. en Ways and modes of human communication. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 295-306.



LEONTARIDI, E. (2018), "La probabilidad: sobre la expresión del matiz modal de incertidumbre en español y griego moderno", en Clases y categorías lingüísticas en contraste. Español y otras lenguas. Berlin: Peter Lang, 71-96.

LEONTARIDI, E. (2019), Plurifuncionalidad modotemporal en español y griego moderno. Berlin: Peter Lang.

LEONTARIDI, E. & I. GÓMEZ LAGUNA (2019), "Temporality and temporal dislocation in Spanish and Modern Greek past tenses of the Indicative". Moenia, 25: 705-727. Santiago de Compostela: USC.

LEONTARIDI, E., N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2009), "Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera". ZONA PRÓXIMA, 11: 12-31. Barranquilla: Universidad del Norte.

LEONTARIDI, E. & R.M. PÉREZ BERNAL (2008a), Claves del español para hablantes de griego. Madrid: SM.

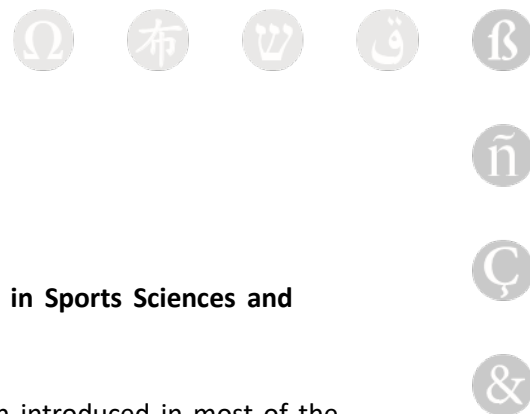
PANÉS JIMENO, I. & E. VIVANCOS ALLEPUZ (1991), Gramática española – Ispaniki grammatiki. Atenas: Editorial Vasilopoulos.

PÉREZ, R. & E. LEONTARIDI (2008), Español para hablantes de griego. Madrid: SGEL.

PÉREZ BERNAL, R.M. (2001), Gramática española para estudiantes griegos 1 Intermedio. Atenas: Polyglot.

SPATHI, A. (2020), Ispaniki grammatiki sta Ellinika. Atenas: Perugia.





Lourido Badía, Inés
Sánchez Bejarano, Lucía

Universidad Europea del Atlántico

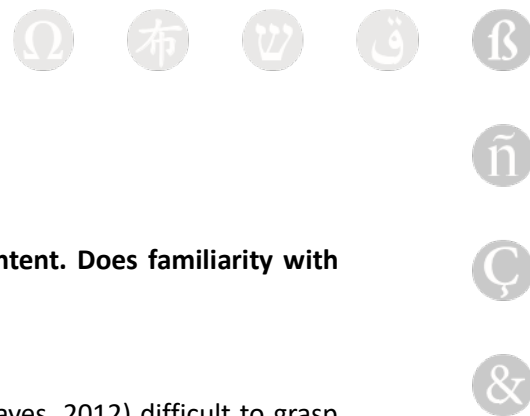
Material analysis of English for Specific Purposes (ESP): a Case Study in Sports Sciences and Psychology degrees

Teaching English as a Foreign Language (EFL) is a subject that has been introduced in most of the Spanish universities decades ago, as these institutions have decided to implement it inside their syllabi in order to increase the level of acquisition of their students to face the globalized world. Nowadays, almost every Spanish university offers subjects with these characteristics. One of their main objectives is to provide students with an increased knowledge in English for Specific Purposes (ESP). In spite of this, the knowledge of English teachers is not always appropriate to be able to select the necessary vocabulary, grammar structures and the communicative skills in such a diverse environment. Taking into account the difficulties that implies teaching ESP to different degrees by teachers who have no former education in other area apart from English Language Teaching (ELT), the target of the present study was to analyze the quality of the ESP materials used in the degrees of Sports Sciences and Psychology as regards the B2 level that the Common European Framework of Reference (CEFR) requires; as well as the vocabulary, grammar and the relevance of the contents in relation to the level of acquisition and the degrees in which these ESP are taught. Three kits of ESP used during the 2020-2021 course applied in the degrees of Sports Sciences and Psychology at Universidad Europea del Atlántico have been analyzed through a rubric designed ad hoc and validated by experts in the field. Some of the main obtained results were: only the 33% of the materials reached an ideal punctuation in the process of working the four communicative skills (listening, reading, writing and speaking); the 66% of the ESP materials worked the adequate level of grammar and vocabulary as regards the B2 level that the CEFR requires; only one out of the three kits of materials analyzed was correctly adopted to the level and difficulty required by the B2 level of the CEFR; and, finally, a 66% worked with relevant contents for the fields of study of Sports Sciences and Psychology. It is also important to mention that the aforementioned 66% of ESP contents also used authentic materials, which is one of the most important requirements in the teaching of ESP. After performing this analysis, it was concluded that the degree of usefulness and functionality of the development of these ESP materials depends on the



design carried out by the teachers of English in Universidad Europea del Atlántico, as well as on the degree of implication of these teachers with these kinds of contents and their knowledge in the field of study of each of these degrees. Also, the strategies that each teacher used in the creation and implementation of these materials was also taken into account. Therefore, it can be said that it is necessary that the design of some strategic layout to have a better structure in the creation and implementation of these materials is needed, together with the necessity of selecting adequate contents as regards level and field of study, as ESP materials have to be adscribed to the correct level of acquisition if we want to have useful materials.





Machado González, Carlos

Universidad Nacional de Mar del Plata

EFL writing: dissenting opinions and misleading views over course content. Does familiarity with course content help or hinder text coherence?

Coherence is a complex cognitive construct (Flower and Hayes, 1981; Hayes, 2012) difficult to grasp and teach. Yet, as a core pillar in the development of EFL (English as a Foreign Language) writing, it has taken center stage again, as experts on the field point out that clear, coherent writing is the result of good thinking, and that there is little evidence to show either syntactic complexities or grammatical accuracy are the best measures of good writing (Hyland, 2009, Huck, 2015). One of EFL writing instructors' concerns, thus, is how to help their students develop coherent texts. In Light of this, Scardamalia and Bereiter (1992) presented two models to explain students' composition process: Knowledge-telling and Knowledge-transforming. Because of what the second model entails, it is –or should be– most EFL college instructors' framework of reference.

However, in Argentina, in many EFL writing classes in college, students are only asked to write about the material analyzed in their classes- what experts like Garcia Negroni and Hall (2010) have called “content practices”. When this happens, students' work may not be conducive to developing aspects like coherence (Carlino 2005). In some cases, students may never leave Scardamalia and Bereiter first model and thus may not be able to think consciously about coherence as a mechanism that will guide their composition process. In some other cases, content and shared knowledge between teacher and student [reader and writer] may not push students to reach the second model and thus develop solid, coherent texts.

Considering that many EFL majors at Universidad Nacional de Mar del Plata have recurrent difficulties to develop appropriate written prose, and content practices are daily guests in many writing classes in the English Teaching Training Program, a series of small- scale studies was carried out at UNMDP. These studies compared freshmen texts: two paragraphs, same prose yet different topic. First year students who participated in this study wrote a cause -effect paragraph about one of the short stories read in class, and a cause/effect text on a topic of general interest not directly addressed in class.



A preliminary analysis of the coherent relationships among the propositions (Van Dijk, 1980) included in each student's text shows that the paragraphs written about literature exhibit more problems with coherence than those written about a topic of general interest. In the light of these results, these questions arose: what is the role of content (short stories, novels, articles and essays) in writing courses? Is it only useful to provide content and context for students' writing practices? Does familiarity with course content help or hinder coherence?

At first glance, It seems that this tendency towards including a rather heavy reading load in writing courses with the will to expose students to rich sources of language and vocabulary in use, and enhance their composition skills many not always be of help. It might be that in some cases content-driven writing practices fall short when teachers aim at helping their students develop coherent written prose.





Manzano Vázquez, Borja

Universidad de Granada

Language education in the Basque Country: Analysing language education policies and research findings

Nowadays, it is an undeniable fact that our world is becoming more and more connected. The progressive globalisation we are experiencing is contributing to reducing barriers among countries as well as boosting greater social and economic interaction, which is affording new personal and professional opportunities to individuals living anywhere around the world. To take full advantage of these opportunities it is crucial that individuals acquire multilingual competence, i.e., the ability to communicate effectively and appropriately in various languages (Cenoz & Genesee, 1998).

To develop this multilingual competence, in the Basque Country there has been a shift over the last decades from a bilingual language education policy based on teaching through Spanish and the official regional language (Basque) to a plurilingual language education policy by introducing the teaching of a foreign language in the curriculum. To do this, CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning) has been implemented in the Basque educational system (Lasagabaster, 2009; Ruiz de Zarobe, 2008). The major aim of the present paper is to examine the different language policies and initiatives developed to promote language education in the Basque Country, focusing on the shift from bilingualism to multilingualism in education. In this respect, it discusses how CLIL has been implemented in Basque schools.

On the other hand, the paper explores the major findings of the studies conducted in the Basque Country to measure the impact of CLIL on learners' language learning. In doing so, it pinpoints potential flaws and shortcomings in these studies to be addressed in future research. To conclude, the paper suggests various courses of action which can be adopted in the future to enhance multilingual education and the implementation of CLIL methodology in this region.

References

Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education* (pp. 16-32). Multilingual Matters.



Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *International Journal of Applied Linguistics*, 157, 23-43.

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.

Márquez Miranda, Arturo
Santamaría Martínez, Rocío
De la Peña Portero, Alicia

Centro de Escritura Nebrija (Universidad Nebrija)

Confirmado: al alumnado universitario le gusta escribir en clase, pero no como te imaginas.

La educación superior debe promover un aprendizaje autónomo y significativo que fomente el desarrollo, entre otras, de la competencia comunicativa (particularmente, la escrita) y de otras habilidades académico-profesionales como la capacidad para argumentar (de la Peña, 2019). La alfabetización académica y la realización de tareas de escritura, autoevaluación y coevaluación con rúbricas, en este contexto, se revelan como una de las claves para este desarrollo (Acedo y Ruiz Cabestre, 2011; Bretones, 2008; Corcelles et al., 2013; Ryan y Zimmerelli, 2010), así como herramientas fundamentales para ayudar al alumnado universitario a profundizar en el manejo de los géneros discursivos propios de las comunidades profesionales a las que accederán al egresar (Hyland, 2012; Martínez, 1999; Serrano y Villalobos, 2008).

Desde el Centro de Escritura Nebrija (CEN), estamos diseñando un plan para integrar la alfabetización académica en nuestra universidad en el marco del movimiento Writing in the Disciplines (WID) (Álvarez Angulo, 2011; Bazerman et al., 2005; Carlino 2002). Así, durante el primer semestre del curso 20221/22, en colaboración con la Facultad de Lenguas y Educación, el CEN ha llevado a cabo el estudio TARC (Textos Argumentativos, Rúbrica y Coevaluación) con la totalidad de la población de estudiantes del Grado en Educación Primaria que cursan asignaturas de lengua española (138). A lo largo de la intervención del CEN en el aula, el alumnado, dividido en tres grupos intactos (dos grupos experimentales y uno de control), recibió formación sobre textos argumentativos además de aprender a emplear una rúbrica para llevar a cabo el proceso de autoevaluación (Grupo 1, Grupo 2) y



coevaluación (Grupo 1) de sus producciones antes de redactar una segunda y/o tercera versión de dichos textos argumentativos.

Dado que los resultados del estudio TARC confirman que el uso de una rúbrica para la reflexión autónoma y la coevaluación de textos argumentativos contribuye a la mejora de estas producciones escritas en múltiples aspectos, resultaba de gran interés conocer la opinión de los estudiantes de todo este proceso. El objetivo de esta comunicación, por tanto, es presentar las percepciones de los 106 estudiantes (91,4% de los 116 participantes que finalizan la totalidad del estudio) que completan un cuestionario de valoración de la experiencia.

Los resultados muestran que el alumnado, en su gran mayoría, considera esta intervención de escritura en el aula como muy positiva, interesante, útil y extrapolable a otras asignaturas. Además, perciben mejoras en su capacidad para argumentar y en aspectos macroestructurales y de corrección gramatical de sus textos. Por último, reconocen que un diseño de tarea que requiere de diferentes versiones, de autoanálisis y de un trabajo en equipo les ha ayudado a desarrollar más autonomía y una mejor gestión del tiempo, así como otras competencias profesionales que podrán serles de utilidad en el futuro.

Por consiguiente, tanto los resultados obtenidos en el estudio TARC como la retroalimentación tan positiva que se ha recibido del alumnado participante nos animan a continuar con este plan de integración de la escritura en las disciplinas y proponer su extensión a otros grados.

Palabras clave: escritura académica, escritura en las disciplinas, estudio TARC, textos argumentativos, rúbrica, autoevaluación y coevaluación



Martín Gascón, Beatriz

Universidad de Córdoba

Lingüística Cognitiva Aplicada al aula de Español/L2 intermedio: ¿reto o verdad?

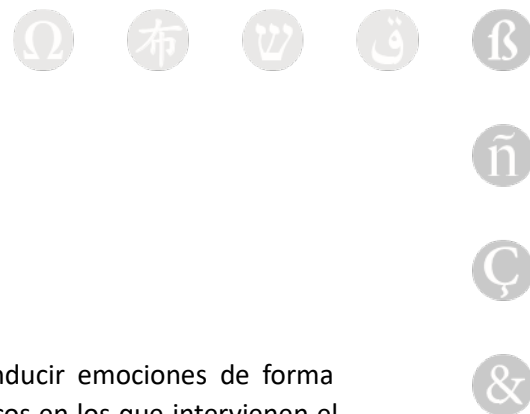
El presente trabajo se inscribe dentro del área de la Lingüística Cognitiva Aplicada (LCA) y presenta varias investigaciones empíricas llevadas a cabo por la investigadora y otras colaboradoras en la Universidad de Columbia, Nueva York. Las estructuras meta son construcciones metafóricas difíciles, pero frecuentes, que se suelen trabajar tímidamente en entornos universitarios de instrucción. En las últimas décadas, la LCA ha tratado de profundizar en el funcionamiento de la conceptualización y la representación del lenguaje, así como en su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua o L2 (Achard y Niemeier, 2004; Cadierno y Eskildsen, 2015; Ellis y Cadierno, 2009; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda, 2019; Littlemore, 2009; Littlemore y Juchen-Grundmann, 2010; Robinson y Ellis, 2008; Tyler, 2008, 2012). Por otro lado, el trabajo aborda un aspecto relevante, pero no investigado en estudios de ACL, que se centra en el impacto de la tipología de evaluación en el aprendizaje de L2 (Llopis-García, 2018, 2019, 2021, 2022; Martín-Gascón et al., 2022). Por tanto, el objetivo principal del estudio es examinar el impacto de una metodología cognitiva de enseñanza y evaluación con respecto a una de corte más tradicional (i.e., nocio-funcional y comunicativa) en el aprendizaje de una serie de estructuras metafóricas que expresan emociones positivas y negativas. Para ello, se reportan dos estudios centrados en los que se sigue un diseño de pretest/posttest1/posttest2 para tres condiciones de investigación (control, cognitiva y tradicional). Los participantes son 36 estudiantes universitarios de Español/L2 de nivel intermedio cuya lengua nativa es el inglés. El desempeño de las formas objeto de estudio (i.e., comprensión y producción de expresiones metafóricas) se mide mediante una evaluación inspirada en la LCA. Los resultados muestran mejores puntuaciones para el grupo cognitivo en todas las tareas a lo largo del tiempo y, por tanto, manifiestan y abogan por la importancia de un cambio de paradigma que aplique los principios de la Lingüística Cognitiva no solo a nivel de enseñanza y aprendizaje, sino también, en el proceso de evaluación.

Bibliografía:



- Achard, M., & Niemeier, S. (Eds.). (2004). *Cognitive Linguistics. Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Vol. 18. The Hague: De Gruyter Mouton
<https://doi.org/10.1515/9783110199857>
- Cadierno, T., & Eskildsen, S. W. (Eds.). (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Ellis, N. C., & Cadierno, T. (2009). Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(1), 111-139.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., & Castañeda, A. (Eds.). (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York, NY: Routledge.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. New York: Springer.
- Littlemore, J., & Grundmann, C. J. (Eds.). (2010). *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching*. *AILA Review (Special Issue)*, 23(1).
- Llopis-García, R. (2018). Aportaciones pedagógicas de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE. In F. Herrera & N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 55-65). Barcelona: Difusión.
- Llopis-García, R. (2019). Cognitive approaches to L2 pedagogy: challenges and shortcomings of empirical testing. *ICLC-15*.
- Llopis-García, R. (2021). *Applied Cognitive Linguistics for Meaningful—and Successful!—L2 Language Teaching*. YRCL.
- Llopis-García, R. (2022). *Applied Cognitive Linguistics and L2 Instruction* (provisional title). Cambridge University Press.
- Martín-Gascón, B., Llopis-García, R., & Alonso-Aparicio, I. (2022). Testing the empirical validity of applied cognitive linguistics: a study for the psych-verb construction in L2. *Modern Language Journal* (under review).
- Robinson, P., & Ellis, N. (Eds.). (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction (pp. 466-498). Routledge.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge.





Martín Leralta, Susana
Simón Cabodevilla, Teresa

Universidad Nebrija

“Cachitos” de cine: enganche emocional para la expresión oral en ELE

El uso de fragmentos cinematográficos es una de las técnicas para inducir emociones de forma momentánea con mayor validez ecológica. Se trata de estímulos dinámicos en los que intervienen el canal visual y el auditivo y, a diferencia de otras técnicas como el uso de imágenes, olores o música, pueden inducir emociones básicas específicas (Fernández Megías et al., 2011). En esta comunicación se presentan los resultados del proceso de inducción de dos emociones concretas, la alegría y la tristeza, y un estado neutro (o sin carga emocional), en el que participaron un total de 81 informantes sinohablantes aprendices de español. Se muestran los fragmentos cinematográficos validados y el procedimiento seguido mediante la aplicación del cuestionario de tipo subjetivo auto-informado Post Film Questionnaire (Rottenberg et al. 2007). Los resultados muestran un registro efectivo de los estados emocionales alegre, triste y neutro. El uso de esta técnica en el contexto de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para inducir estados emocionales de forma momentánea parece contribuir al deseado enganche emocional de los aprendientes (Simón y Martín Leralta, 2018) en relación con el desempeño de la destreza oral en lengua extranjera, en tanto que incentiva la voluntad de comunicarse de forma más auténtica y efectiva.

Breve bibliografía

Fernández Megías, C., Mateos, J. C. P., Ribaudi, J. S., y Fernández-Abascal, E. G. (2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema*, 23(4), 778–785. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9159>

Simón Cabodevilla, T., y Martín Leralta, S. (2018, septiembre 5–8). Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. En P. Taboada de Zúñiga y R. Barros Lorenzo (Eds.), *XXIX Congreso Internacional ASELE. Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, (pp. 1047–1060). Universidade de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/9788417595487>



Rottenberg, J., Ray, R. D., y Gross, J. J. (2007). Emotion elicitation using films. En J. A. Coan y J. J. B. Allen (Eds.), Series in affective science. The handbook of emotion elicitation and assessment (pp. 9–28). Oxford University Press.

Martín-Cancela, Elena

Universidad de A Coruña

Deutsch für den Tourismus, mehr als nur Sprachkenntnisse.

El abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera en los estudios de Turismo ha de realizarse “con especial aplicación al sector profesional” según se establece en los planes de estos estudios. A este respecto, el marcado carácter interdisciplinar de los estudios de Turismo suponen el punto de partida para establecer el currículo de la asignatura y marcan el abordaje en el aula.

Mediante una revisión de la literatura existente sobre la didáctica de lenguas extranjeras para fines específicos y la propia experiencia en el aula, proponemos una metodología claramente enfocada a la calidad del servicio y teniendo en cuenta no sólo las propias necesidades y particularidades del idioma, sino también a los agentes implicados en el sector profesional turístico y los contextos reales a los que el estudiante se enfrentará en su vida laboral.

Las competencias culturales, sociales y especialmente las interculturales, habrán de tener un papel primordial durante el aprendizaje del alemán, con el fin de formar profesionales capaces de desarrollar labores de mediadores culturales que incidan positivamente en la percepción final del turista respecto al lugar del destino y la calidad de los servicios.

Por último, la puesta en práctica de la metodología propuesta facilita y fomenta la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y supone un refuerzo motivacional que se traduce en mayor implicación, reflexión y concienciación del grupo.

Bibliografía

Aguinaga Echeverría, S. (2021). El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 15(31), 124–144.



Astor Guardiola, A. y Koller, M (1994). Proposal for introducing more general aspects of language in the teaching of technical English. *Lenguas para Fines Específicos: temas fundamentales*, 29-31.

Borrueco Rosa, M.A. (2000). Consideraciones en torno al léxico turístico en la enseñanza del alemán con fines específicos, en *Philologia hispalensis*, 14 (1), 23-32.

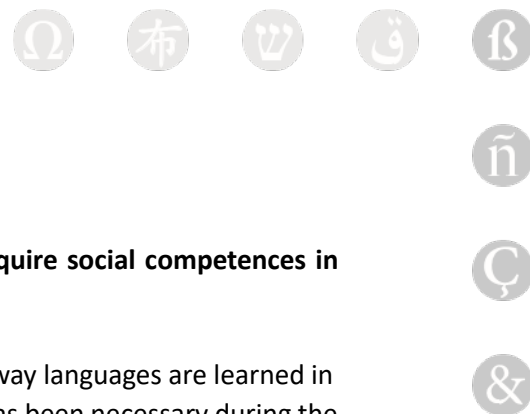
Rico Martín, A.M. (2005), De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, en *Porta Linguarum*, 3, 79-94.

Rodríguez Pérez, M.N. y Heinsch, B. (2013). Interculturalidad: ¿Quo vadis? Desde la aparición de la Interkulturelle Germanistik hasta la normativa europea vigente con especial énfasis en el contexto español. *Futhark* 8 (8), 223-241.

Ruzicka Kenfel, V. (1994). Influencia del lenguaje específico en el lenguaje común alemán. *Lenguas para Fines Específicos: temas fundamentales*, 151-155.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre la cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-40.





Martínez Lirola, María

University of Alicante

Exploring the use of Facebook to improve academic writing and to acquire social competences in English in higher education

Technology in general and social media in particular have influenced the way languages are learned in the last decades. In fact, blending technology with language instruction has been necessary during the Covid 19 pandemic so that teaching could continue thanks to digital environments. This article offers a proposal for integrating the social network Facebook into an English as a Foreign Language (EFL) classroom in tertiary education. The main objectives of this article are the following: 1. To offer a pedagogical proposal so that students can develop written skills and grammar at the same time that they acquire social competences using Facebook and 2. To know students' opinions about the use of Facebook and the main social competences that they have acquired while using this social network in the teaching-learning process. The methodology is mainly qualitative-descriptive although some quantitative data is offered with the results of a questionnaire students completed. The data were collected through students' posts in the Facebook discussions and a questionnaire.

The findings reveal the main grammar mistakes observed in students in the Facebook discussions and how Facebook is an appropriate social network for the participation of students in cooperative discussions on social topics and for the acquisition of social competences such as cooperation or communication. The results of the questionnaire show that students have a positive opinion about practicing the written skill in Facebook and they are aware that, apart from learning English, they also acquire social competences.



Méron-Minuth, Sylvie

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Mehrsprachigkeit – Fach Französisch

Schulerfahrungen migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender und ihr berufliches Selbstverständnis als künftige Fremdsprachenlehrkräfte

Welche Erfahrungen haben migrationsbedingt mehrsprachige Lehramtsstudierende in ihrer Schulzeit im Umgang der Lehrkräfte mit ihrer Mehrsprachigkeit gemacht? Inwiefern sind ihre Erstsprachen als Potenzial wertgeschätzt und berücksichtigt und ihre mehrsprachigen Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht genutzt und einbezogen worden? Wurden sie bei ihrem (Fremd-)Sprach(en)-lernprozess unterstützt und zu einer globalen Sicht auf ihr bereits vorhandenes linguistisches Repertoire angeregt, damit eine Synergie zwischen erlernten und zu erlernenden Sprachen entstehen konnte (Stichwort: Aufbau transversaler Kompetenzen)?

Werden diese Studierenden für die oben genannten Themen im Studium sensibilisiert? Spielt das Thema der Mehrsprachigkeit im Prozess und im Aufbau ihrer beruflichen Identität eine Rolle? Welches berufliche Selbstverständnis haben sie für ihre zukünftige Praxis?

Das Hauptaugenmerk meines Vortrags wird auf Diskursen und Darstellungen eben dieser migrationsbedingt mehrsprachigen Lehramtsstudierenden im Masterstudiengang liegen. Ihre Rolle als angehende Fremdsprachenlehrkräfte und ihre zukünftige Tätigkeit in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen stehen im Fokus. Zu diesem Zweck wurden eine Erhebung per Umfrage und Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Untersuchung scheint die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eher als Hindernis denn als Qualitätsmerkmal auch im Lehramtsstudium aufzuzeigen. Die Ausbildungsphase an der Hochschule legt den entscheidenden Grundstein für Einstellungen zur mehrsprachigen Gesellschaft und auch für den Aufbau und die Entwicklung von Know-How und didaktischem Repertoire in der Arbeit mit sprachlich-heterogenen Klassen.



Montes Hernández, Alma Laura

Universidad de Guanajuato

Acercamiento a la lengua de mis padres a través de la cultura

La comunicación tiene como objetivo presentar el trabajo para acercar a los hijos de migrantes guanajuatenses (llevados a edad temprana o nacidos en el país de residencia actual de los padres) en los Estados Unidos, quienes comparten la lengua en el entorno familiar, pero no tienen contacto con la cultura de sus padres, lo que evita un vínculo social de la lengua.

De acuerdo con la investigación a Medeel (2014), en el tiempo en que inició la migración, una gran cantidad de migrantes adultos llegaban al país de destino hablando español, pero con muy bajo nivel (en ocasiones nulo) de lectura y escritura, es una situación donde lo apremiante era aprender inglés para desarrollar el trabajo, cosa distinta con sus hijos quienes aprenden inglés en un contexto formal (escuela). Lo que da una situación particular dentro de los hogares, dos lenguajes distintos, para dos situaciones diferentes; el lenguaje de la casa y el lenguaje de la escuela/trabajo (Tacelosky, 2021), esto origina la ruptura del lenguaje (Panait y Zúñiga, 2016), la falta de conexión que surge al usar un idioma dentro de un contexto y el otro idioma para otro completamente diferente. Como es el caso del lenguaje de la casa y el lenguaje de la escuela para las hijas e hijos de migrantes, quienes no perciben una conexión entre ambos idiomas, como si sintieran que no pueden utilizar el lenguaje afectivo como lenguaje de supervivencia y viceversa.

Por otro lado, la migración en un flujo constante por diversas razones, búsqueda de trabajo, reunión de familias, violencia, etc., lo que si podemos decir es que es una situación que no se ha detenido, ni se detendrá por el momento. La migración de guanajuatenses (Guanajuato estado del centro de México) a los Estados Unidos, entre 2015 y 2020, salieron de Guanajuato 62, 476 personas para vivir en otro país, 93 de cada 100 se fueron a Estados Unidos de América (Censo de población y vivienda 2020).

Al entender que, en el estado de Guanajuato, hay ciudades que se han visto afectadas por la migración, se planteó la exploración de necesidades sobre la cultura y lengua, para lo cual se realizó un cuestionario con un grupo de migrantes, quienes nacieron en la ciudad de Romita, perteneciente al Estado de Guanajuato, cuya característica es que hayan migrado y formado sus familias en Estados



Unidos. Se analizaron las respuestas obtenidas para establecer un plan de trabajo, creando un puente entre la cultura y la lengua de sus padres.

Conclusiones del trabajo.

- Los intereses de los padres sobre lo que les gustaría que sus hijos conocieran de su cultura de identidad, lo que involucraría el lenguaje en su contexto social.
- Los intereses de los hijos sobre la cultura de sus padres.
- Se propuso un plan de trabajo para las sesiones via zoom con los hijos una vez al mes.
- Se creó un vínculo entre lengua y cultura.
- Se recogieron las perspectivas de la primera sesión para dar continuidad.

Bibliografía utilizada.

- Mandeel, E. W. (2014). The Bracero Program 1942-1964. American International Journal of Contemporary Research, 4(1), 171-184.
- Panait, C., y Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the US and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. Mexican Studies/Estudios Mexicanos, 32 (2), 226-251. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.226>
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. In Anales de Antropología (Vol. 55, No. 1, pp. 49-57).



Nogueroles López, Marta
Lopez-Ozieblo, Renia
Alhmoud, Zeina,

Universidad de Alcalá, The Hong Kong Polytechnic University, Universidad Nebrija

Modalidades de presentación de contenidos lingüísticos en línea: valoración de los profesores

La presente comunicación muestra un estudio enmarcado en la tradición de teacher cognition, que tiene por objeto conocer, por un lado, la valoración de un grupo de profesores en formación sobre la modalidad de presentación de contenidos gramaticales en línea y, por otro, si existe correlación entre dicha valoración y el estilo de aprendizaje preferido por cada prospectivo docente. La intervención didáctica objeto de valoración es una instrucción en línea (alojada en la herramienta iSpring) dirigida a estudiantes de ELE, con un nivel mínimo de español de A2 y centrada en la comprensión y uso de distintas funciones de la partícula gramatical SE (por ejemplo, recíproca, cambio de estado emocional, etc.) desde una perspectiva cognitiva. Cuenta con distintos módulos y cada uno de ellos se centra en una función específica de SE. Cada módulo tiene 3 versiones y cada uno de ellos presenta los contenidos en una modalidad diferente: 1) escrita, 2) oral, y 3) audiovisual.

Los participantes son 45 profesores en formación que cursan la asignatura Lengua española y su didáctica en la Universidad de Alcalá. Los participantes, en primer lugar y de forma individual, valoraron una de las 3 versiones de la unidad centrada en la función de cuidado personal de la partícula gramatical SE (Maldonado, 2019) completando el cuestionario adaptado del User Engagement Scale (O'Brien et al., 2018) y, en segundo lugar y en grupos de 5-6 estudiantes, realizaron y entregaron un informe cualitativo comparando las tres modalidades (texto, audio, vídeo).

Los resultados, aún tentativos, parecen indicar que los participantes perciben las tres modalidades de forma similar; están total o parcialmente de acuerdo en que las tres modalidades pueden ser interesantes, atractivas en formato y contenido y gratificantes de completar, y que todas ellas están adecuadamente secuenciadas. Por otro lado, los resultados parecen mostrar que los informantes prefieren aprender lengua de forma visual, seguida de la auditiva y, por último, de la kinésica; por lo que, a priori, no se percibe relación entre el estilo de aprendizaje preferido y la modalidad de presentación de contenidos lingüísticos mejor valorada. Abordaremos las implicaciones pedagógicas derivadas de los resultados.

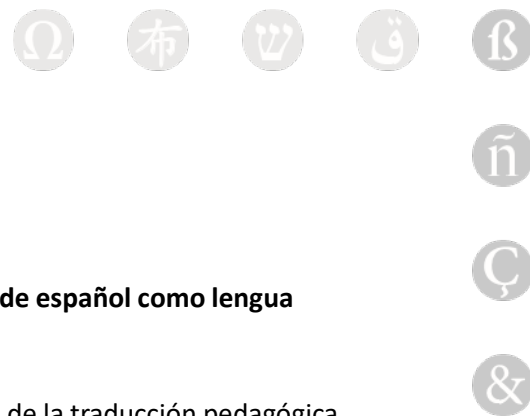


Referencias bibliográficas

Maldonado, R. (2019). Una aproximación cognitiva al clítico se. Lingüística cognitiva y español LE/L2. In Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno & Alejandro Castañeda Castro. Lingüística cognitiva y español LE/L2, 145–167. New York/Madrid: Routledge.

O'Brien, H. and Cairns, P. and Hall, M. (2018) "A Practical Approach to Measuring User Engagement with the Refined User Engagement Scale (UES) and New UES Short Form", International Journal of Human-Computer Studies, Vol 112, pp 28-39. DOI:10.1016/j.ijhcs.2018.01.004





Nowak, Katarzyna Anna
Mondéjar Fuster, María Dolores

University College Cork/ Universidad Católica San Antonio

El uso de la neología como recurso para la práctica traductora en el aula de español como lengua extranjera

En este estudio presentamos una propuesta didáctica que defiende el uso de la traducción pedagógica y la neología como pilares en la enseñanza de ELE. Nuestro propósito es plantear una serie de actividades basadas en la traducción de neologismos y, a través de la traducción integrar explicaciones morfológicas para ampliar la producción de palabras de nuestros alumnos y consolidar su reconocimiento (Varela, 2018). Por otra parte, queremos que los alumnos trabajen con las distintas “técnicas de traducción” (Carreres, A.; Noriega-Sánchez, M. y Calduch, C., 2018) y con textos reales tomados del OBNEO (Observatorio de Neología) de la Universidad Pompeu Fabra.

Todos los ejemplos están extraídos de periódicos españoles. Consideramos que se trata de un género que, por su claridad y concisión, es idóneo para su explotación didáctica en una clase de lengua (Sitman, 2003; De la Heras, A. y Alonso, M. R., 1991). Al mismo tiempo, estos textos nos han permitido que los alumnos se acerquen al contexto sociocultural español y nos han ayudado a debatir sobre temas de actualidad (Sánchez Ibáñez, 2021).

El enfoque lo consideramos innovador, dado que la labor traductora ha sido y sigue siendo olvidada y denostada en las clases de ELE. Por otra parte, la neología casi no se ha utilizado dentro del aula de ELE. Con frecuencia es considerada un recurso demasiado difícil, aburrido o alejado de la realidad del alumno. Asimismo, hasta el momento, se han realizado pocos estudios sobre neología y didáctica de la lengua (González, Montero y Terrón, 1999). Sin embargo, ya hay autores que hablan de cómo se puede hacer uso de la neología en la clase de ELE para mejorar el aprendizaje de un idioma (García Sánchez, 2021), así como describen las ventajas del uso de la traducción didáctica como un complemento enriquecedor en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Alcarazo López, N. y López Fernández, N., 2014). La propuesta que presentamos consta de una serie de textos donde se trabajan distintos contenidos lingüísticos, acercando al alumno de nivel avanzado a la traducción y cultura de habla hispana, y que se pueden explotar a lo largo de unos talleres de lengua.

Bibliografía:



- Alcarazo López, N. y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *redELE, Revista Electrónica de didáctica de español como lengua extranjera*, 26.
- Carreres, A.; Noriega-Sánchez, M. y Calduch, C. (2018). *Mundos en palabras. Learning Advanced Spanish through Translation*. New York: Routledge.
- De la Heras, A. y Alonso, M. R. 1991. *La prensa en la clase de lengua*. Ediciones SM: Madrid.
- García Sánchez, S. (2021). Zumping o cómo los neologismos en inglés ayudan a aprender el idioma en The conversation.
- González Calvo, J. Manuel; Montero Curiel, M. Luisa; Terrón González, Jesús (eds.) (1999). *V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española. El neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura Servicio
- Sánchez Ibáñez, M. (2021). *La (neo)lógica de las lenguas. ¿Por qué no podemos dejar de crear palabras?* Madrid: Pie de Página.
- Varela Ortega, S. (2018 [2005]): *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- Sitman, R. (2003). Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de ELE. En XIV. Congreso internacional de ASELE.



Pardo Ballester, Cristina

Iowa State University

Linguameeting para fomentar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes de ELE

Este estudio está circunscrito en la línea de investigación de la didáctica de las lenguas extranjeras, en el área de contenidos socioculturales y competencia intercultural, específicamente en el estudio del hablante intercultural (Byram 2021) que reflexiona sobre las semejanzas o diferencias de las culturas y el concepto de la Competencia Comunicativa Intercultural desarrollado por Byram (2021). En este trabajo se presenta el diseño e implementación de la plataforma Linguameeting en un curso a distancia sobre traducción Español-Inglés. El proyecto se enseñó y se evaluó siguiendo una metodología de investigación en acción (McNiff & Whitehead, 2005; Mills, 2018) mediante el análisis de datos recogidos de los estudiantes (diarios semanales, videos de TedTalk, tareas, un ensayo final y las grabaciones de las reuniones de Linguameeting). Los datos recogidos proceden de tres semestres consecutivos (primavera 2021, otoño 2021 y primavera 2022) con un total de 113 participantes. O'Dowd (2021) afirma que hay muy poca investigación sobre la utilidad de las plataformas como Linguameeting que ofrecen experiencias de intercambios virtuales entre nativos de una lengua y estudiantes de la lengua extranjera. Según O'Dowd (2021) como el docente no tiene que crear contenido para dichos intercambios seguramente las conversaciones virtuales estén descontextualizadas y mal orientadas. Así pues, el objetivo principal de incorporar dicha plataforma en un curso de ELE ha sido la exploración de conversaciones virtuales entre estudiantes estadounidenses de ELE y tutores latinoamericanos o españoles para mejorar las habilidades lingüísticas como la competencia intercultural de los estudiantes. Se analizaron las semanas seis y ocho de un curso de quince semanas correspondientes con dos temas polémicos: la inmigración y el grupo de orientaciones sexuales conocido como LGBT. Así, el estudio pretende responder las siguientes preguntas: ¿qué impacto tiene estudiar español en un contexto de intercambios virtuales en la competencia lingüística e intercultural de estudiantes de ELE? ¿qué impacto tienen las tareas preparadas por el docente en los estudiantes al compartir opiniones con hablantes nativos y estudiantes de ELE? Los resultados preliminares del presente estudio confirman lo documentado en estudios previos (Freiermuth & Huang, 2021; Lee & Song, 2019; EVOLVE, 2020) sobre la necesidad de intercambios culturales para fomentar la competencia lingüística e intercultural.



Bibliografía

- Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence. 2ª edición. Multilingual Matters.
- EVOLVE Project Team. (2020). The impact of virtual exchange on student learning in higher education: EVOLVE project report.
- Freiermuth, M.R. & Huang, H. (2021). Zooming across cultures: Can a telecollaborative video exchange between language learning partners further the development of intercultural competences? Foreign Language Annals, 54, -185-206.
- Lee, J. & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. Language Learning & Technology, 23(3), 178–198.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). Action Research for Teachers: A practical guide. London: David Fulton Publishers.
- Mills, G.E. (2018). Action research: A guide for the teacher researcher. Southern Oregon University.
- O'Dowd, R. (2021) Virtual exchange: moving forward into the next decade, CALL, 34:3, 209-224.



Peppoloni, Diana

Università degli Studi di Perugia

Drama in Foreign Language Teaching. A methodological proposal.

This study, conducted in two second classes of an Italian secondary school, aims to verify the benefits of the theatrical teaching methodology on the acquisition of a foreign language, in this case Spanish. The project, financed by funds from the Italian Ministry of Education, ran for 20 curricular hours over a school term and involved 23 Italian learners in the theater teaching group and another 30 involved in the control group.

The presentation will describe the experimental protocol used together with the results of the didactic interventions carried out, measured quantitatively and statistically through the administration of a linguistic pre-test, preliminary to the start of the study, and a final post-test. With particular attention are described the distinct phases in which the theatrical didactic action was articulated, so as to codify it and make it replicable.

Drama in the classroom is a unique didactic practice for its creative and symbolic use of space, time, and human presence. Drama can alter time, space, and identities. By means of dramatic conventions, an imaginary context is created, in which the class and the teacher put aside their skepticism "to pretend, as a group, to be other people, in another place, at another time" (Neelands 1984, 46). The transformation of space, time and identity allows learners to try and experiment with new ideas, concepts, values, roles using language in action (Ibidem, 6).

Based on the data collected in this study, it can be asserted that the application of the theatrical teaching methodology finds a positive response in the language class, if well codified and implemented. This is primarily due to its being a multidimensional methodology, capable in its complexity of adapting to different learning styles and simultaneously stimulating multiple sensory channels. Furthermore, acting and group work make the language acquisition path a highly emotionally characterized experiential moment, and the teaching practice motivating and effective for students (Heathcote 2000). Finally, the work conducted on a real and continuous communicative flow in the target language between learners, consolidates the perception of a significant use of the language being studied, thus increasing the moments of active participation (Kao & O'Neill 1998, Moffett & Wagner 1992).



Finally, drama seems to be a teaching method capable of reconciling the communicative and formal tendencies within teaching practice, thus maximizing the benefits of both these approaches to the study and teaching of foreign languages, in terms of results obtained, and of effectiveness of the didactic action.

By virtue of its potential and its capacity for action, this methodology claims a central place in the language learning path, instead of the marginal or laboratory character that is often attributed to it (Bolton 1984).



Pérez-Bernabeu, Aarón

Universidad Nebrija

Diferente formación para un mismo objetivo. Radiografía de la formación en pronunciación en los posgrados universitarios de ELE

La formación del profesorado en ELE tiene una gran representación en el marco de las ofertas de posgrado de las universidades españolas (Castellano Merino et al., 2016). Concretamente en el ámbito de la fonética y la pronunciación, se ha visto especialmente acusada la falta de presencia y recursos para formar al profesorado de ELE (Santamaría Busto, 2010; LdeLengua, 2012). Bajo este panorama, y dado el crecimiento de oferta formativa de posgrado en enseñanza de español (un 44 % desde 2016), hemos replicado una investigación realizada por Llisterri (2017) con la que obtuvo datos cuantitativos y cualitativos sobre la presencia, las materias y el nivel de profundidad con la que se lleva la fonética y la didáctica de la pronunciación como L2 a la formación del profesorado de ELE en contextos universitarios en España. Los títulos se han seleccionado no solo por ser oficiales acreditados por la ANECA o por las agencias autonómicas equivalentes, sino que también hemos analizado a través de la información publicada los títulos propios (máster o expertos) ofrecidos por universidades públicas o privadas impartidos durante el curso 2021-2022. Hemos radiografiado estos datos en 2022 para compararlos con los que recogió Llisterri (2017) y han sido, además, triangulados con la presencia de otras materias lingüísticas como la gramática o el léxico. Hemos analizado las guías didácticas de varias titulaciones de posgrado en ELE españolas para evaluar los temas y los recursos bibliográficos que se ofrecen al profesorado en formación con el fin de responder a la pregunta: ¿tienen el mismo nivel de formación en pronunciación los profesores que obtienen un posgrado en ELE en distintas universidades españolas? Como veremos en nuestro análisis, hay una gran disparidad entre dedicación, puntos clave y recursos en las ofertas formativas en materia de pronunciación según las distintas titulaciones, ya que no hay un criterio conjunto sobre qué contenidos mínimos debe tener una asignatura de fonética o pronunciación en un posgrado de ELE en España. En función de este análisis, propondremos una conjunto de criterios básicos que deberían aparecer en una asignatura de didáctica de la pronunciación en el marco de un posgrado universitario de ELE.

Castellano Merino, A., F. Fuentes Martínez y S. de la Torre Cruz (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz



Moya y M. Á. Lamolda González (coord.). La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE. 169-176.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0169.pdf
 LdeLengua (2012). LdeLengua 60 hablando de pronunciación con Joaquim Llisterri. LdeLengua, 60.
<https://eledelengua.com/ldelengua60-hablando-de-pronunciacion-con-joaquim-llisterri/>
 Llisterri, J. (2017). Fonética y enseñanza de la pronunciación en ELE en España. Formación de profesores de ELE en Latinoamérica y España: Una mirada a las propuestas de las universidades [Conferencia plenaria]. II Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. http://joaquimllisterri.cat/applied_linguistics/CIELE_17/CIELE_17.html
 Santamaría Busto, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. RedELE, 20.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8fe483a-590a-46ab-a598-80363c02ed07/2010-redele-20-04santamaria-pdf.pdf>



Planelles-Almeida, Margarita
García-Balsas, Marta

Universidad Nebrija

La enseñanza de español en contextos de migración: características de la identidad profesional, factores de motivación y compromiso social de docentes en la Comunidad de Madrid

El perfil del profesorado de español como lengua extranjera ha experimentado un creciente interés en los últimos años (Muñoz-Basols et al., 2017; Méndez Santos y Gallardo, 2020). Sin embargo, los estudios centrados en los docentes que ejercen en contextos de migración son todavía muy escasos, especialmente, los que indagan la identidad profesional (Pennington, 2014). Conocer las motivaciones y los retos que experimentan estos profesores se torna esencial para comprender su realidad laboral. El objetivo del presente estudio de corte cualitativo es explorar cuáles son los factores que determinan la identidad profesional del profesorado de español para migrantes. Así pues, se plantean las siguientes cuestiones: ¿cómo influye la sensibilidad intercultural en el desempeño de su labor?, ¿qué grado de compromiso social manifiestan?, ¿cuáles son los principales desafíos que acometen? Para responder a estas cuestiones realizó un cuestionario en línea con preguntas abiertas a 34 docentes de español como lengua de migración que ejercen en España. Los datos han sido analizados temáticamente a través de un proceso de codificación mixta (Gibbs, 2013).

En esta comunicación se presentan los resultados preliminares, donde se vislumbra un profesor de lenguas que ejerce como mediador intercultural (Kramsch, 2014) y agente de transformación social (Crozet, 2016). Además, se proponen algunas líneas para mejorar la labor de estos docentes, cuya función es esencial para que las personas migrantes y refugiadas logren la participación plena en la sociedad.

Referencias

- Crozet, C. (2016). The intercultural foreign language teacher: Challenges and choices. In *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice* (Issue January, pp. 143–161). <https://doi.org/10.4324/9781315667294>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.



Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A., y Cruz-Moya, O. (2017) Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:1, 1-34, DOI: 10.1080/23247797.2017.1325115

Méndez Santos, M., e Hidalgo Gallardo, M. (2020). Análisis de los fenómenos discriminatorios laborales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Foro de Profesores de E/LE*. 2020, 16: 175-207.

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign language in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296–311.

Pennington, M. (2014). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16-30). Routledge.



Potvin, Cynthia

Université de Moncton

Variedades del español en los cursos de español como segunda lengua y como lengua extranjera: Integración de la variación gramatical

Contexto y problemática:

Como especifica Vez (2015), los métodos lingüísticos reflejan la sociedad y la época en la que se han desarrollado. Dado que uno de los objetivos del siglo XXI es el de desarrollar la competencia intercultural (Deardorff, 2009), cabe recordar que “La educación es uno de nuestros principales medios para transmitir estos valores y alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas con el fin de proporcionar a las personas las competencias claves para actuar como ciudadanos comprometidos y responsables en el mundo de hoy” (Azoulay, 2020: viii). El interés por la interculturalidad ya se manifiesta a principios de los años 2000 en el dominio de las lenguas segundas y extranjeras en obras como el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2014, 2001) y el Nuevo Plan Curricular (PC) del Instituto Cervantes (2007), en las cuales se aspira a formar a un “hablante intercultural” ofreciéndole muestras de lengua auténtica (Instituto Cervantes, 2007). Hoy en día se extiende aún más el concepto hasta promover el desarrollo de las competencias pluriculturales y plurilingüísticas (Consejo de Europa, 2020).

En la práctica, unos análisis de manuales de ELE desde los años 1980 hasta 2010 testimonian sin embargo que el español hispanoamericano está muy poco representado (Potvin, 2021, 2018), lo cual ha dificultado alcanzar a desarrollar la competencia intercultural en lo referente al mundo hispano. La tendencia va cambiando a finales de la década del 2010 gracias a una mayor integración de elementos de cultura de tipo enciclopédico en manuales como Impresiones (Balboa et al., 2018a, 2018b) y Nos vemos hoy (Lloret Ivorra et al., 2021a, 2021b), por ejemplo. A pesar de ello, no se ha alcanzado todavía la integración del componente lingüístico propio del español hispanoamericano para así asegurar a los aprendientes de ELE el uso de una lengua auténtica.

Objetivos de la ponencia y su relación pedagógica:

El objetivo principal de esta ponencia es el de determinar los contenidos gramaticales del español hispanoamericano que deben integrarse en los cursos de ELE para asegurar el desarrollo de las



competencias pluricultural y plurilingüe (Consejo de Europa, 2020) a partir de las características propias de las variedades hispanoamericanas. Los objetivos secundarios son: (1) dar cuenta de la diversidad lingüística del mundo hispano en los cursos y manuales de ELE, (2) relacionar las competencias pluricultural y plurilingüe basándose en el aporte de las variedades hispanoamericanas, y (3) contribuir a la formación de hablantes interculturales/pluriculturales/plurilingües de ELE. De manera general, estos objetivos les permitirán a los aprendientes de ELE aprender una lengua auténtica, a ser agentes sociales y hablantes interculturales de ELE.

Desarrollo de la ponencia:

Nuestra ponencia se desarrollará como sigue:

1. Examinaremos los componentes gramaticales del PC (Instituto Cervantes, 2007) de acuerdo con las características de las variedades hispanoamericanas;
2. Expondremos los elementos gramaticales propios de las variedades hispanoamericanas cuya integración en los cursos y manuales de ELE llevará a los aprendientes a desarrollar sus competencias pluricultural y plurilingüe según las nuevas pautas del Volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020);
3. Expondremos los conceptos a la base de nuestra teoría de integración de las variedades del español;
4. Presentaremos un plan de integración gradual de las variedades hispanoamericanas basado en las pautas del Volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020).

Referencias:

Azoulay, A. (2020). Prefacio. En D. K. Deardorff, Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Círculo de narraciones (pp vii-viii). UNESCO.

Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018a). Impresiones A1. SGEL.

Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018b). Impresiones A2. SGEL.

Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Consejo de Europa. (2014, 2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Les éditions Didier.

Instituto Cervantes. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español. Editorial Biblioteca Nueva, S. L..

Lloret Ivorra, E. Ma; Ribas, R.; Wiener, B.; Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021a). Nos vemos hoy 1. Difusión.

Lloret Ivorra, E. Ma; Ribas, R.; Wiener, B.; Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021b). Nos vemos hoy 2. Difusión.



Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp 144-162). ASELE.

Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en le/l2: corpus y diccionarios* (pp 641-651). Universitat Rovira i Virgili.

Vez, J. M. (2015). 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?. VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal, Universidade do Porto.

Ruggeri, Fabrizio

Universidad Complutense de Madrid

El uso de las TIC y el feedback implícito para mejorar la producción oral en LE. Un estudio de caso en educación superior.

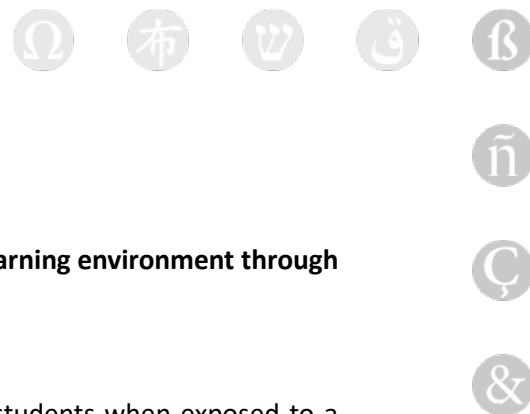
En esta comunicación se presentan los resultados de una investigación cuantitativa que se basa en una experiencia didáctica pensada para aumentar la calidad del output oral en italiano LE, en un contexto de aprendizaje en clases universitarias numerosas, prácticamente en modalidad semipresencial. Para alcanzar el objetivo ha sido fundamental el uso de las TIC para elaborar actividades de aprendizaje, aumentar motivación, autonomía y reflexión metalingüística de los aprendientes. Se han usado dos herramientas online (Padlet y Formularios de Google) para albergar el output de los estudiantes y ofrecer feedback a sus producciones orales. Los textos audio producidos por los estudiantes para contestar a una pregunta planteada por el profesor se han subido a un tablero digital, en este caso Padlet, y la misma herramienta ha sido usada por el profesor para ofrecer el feedback implícito a las grabaciones de los aprendientes. Tras la revisión del texto por parte del estudiante, teniendo en consideración los comentarios del docente, cada alumno ha vuelto a subir la versión corregida a la pizarra digital. Al final de todo el proceso, usando formularios online, se ha pedido a los alumnos que expresaran su opinión sobre las actividades y reflexionasen sobre las dinámicas cognitivas y metacognitivas activadas por el ejercicio. El análisis de las respuestas en los formularios demuestra que el uso de determinadas técnicas por parte del profesor puede ser una excelente



herramienta para estimular la autocorrección y fomentar un diálogo, aunque sea online, útil y necesario entre alumno y profesor. Cuantitativamente, las actividades de autorreflexión y autoevaluación han sido valoradas positivamente por más del 70% de los estudiantes y, después de las revisiones, los alumnos han localizado y corregido con éxito sus propios errores en más del 75% de los casos.

- Bailini, S. L. (2020). El Feedback como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis*, 34(1), 25–39.
- Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- García Pujals, A., Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32, 2, pp. 455-485.
- Kurek, M., Müller-Hartmann, A. (2019). The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*, 23(3), 52–73.
- Sari, A. (2019). Efl peer feedback through the chatroom in padlet. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22(1), 46-57.





Saavedra Sosa, Gladys

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

The use of oral interaction tasks to expose students to a co-operative learning environment through a free voice over internet protocol software

Abstract

This action research study aimed to reveal the practices of a group of students when exposed to a cooperative environment and its effect on the students' oral interaction through Skype. Four task-based workshops were implemented involving peer work and tasks centered on topics to enhance critical thinking. Data was gathered through video recordings, reflective diaries, a semi-structured interview and feedback checklists. The findings revealed that the participants experienced certain aspects of cooperative learning such as teamwork and goal-sharing. In addition, the tasks contributed to enhancing some characteristics of peer team work, as well as language development. While working with Skype, technological problems emerged which were solved synchronously. Backgrounds, beliefs, and problem-solving also appeared.

Keywords: Cooperative Learning, Oral Interaction Skills, Peer work, Skype.



Sabas Elías, María

Hermandades del Trabajo-Centro de Madrid CSB Escuela de Español

El enfoque multidisciplinar en la enseñanza del español a migrantes

El Programa de Acción Social de Hermandades del Trabajo-Centro de Madrid, articulado a través del CSB Escuela de Español, nace en 2021 para favorecer la integración de los ciudadanos refugiados en España. Nuestra misión es defender y promover el desarrollo integral de las personas solicitantes de asilo, esto es, refugiadas, migrantes, apátridas, desplazadas, etc., con necesidades de protección internacional y en riesgo de exclusión social. Nuestro Proyecto de Acción Social nace de la necesidad de proveer de nuestros servicios a este colectivo, con el fin de dotarles de una atención directa e integral a las personas en diversos ámbitos, tales como la inclusión social, la atención psicológica, el acompañamiento emocional, la orientación jurídica, la inserción laboral y el aprendizaje del español.

Somos un centro acreditado por el Instituto Cervantes pionero en el desarrollo de un Programa de Acción Social Integral para ciudadanos en riesgo de exclusión social. Actualmente somos un referente en el enfoque multidisciplinar dentro de un programa de enseñanza del español para refugiados. Nuestra acogida de alumnos no solo se circunscribe a la enseñanza del español sino que va más allá, implementando actuaciones dirigidas a potenciar el bienestar, la autonomía y la dignidad de las personas acogidas. Es por ello por lo que el aula de español se convierte en un espacio humanizador en donde se libera la tensión, la incertidumbre, el miedo y el aislamiento.

Desde que comenzó nuestro proyecto hemos acogido a más de 300 personas refugiadas, hombres, mujeres y niños de todo el planeta. A través de alianzas con organizaciones no gubernamentales como CEAR, CESAL, Cruz Roja, etc. hemos logrado una derivación constante y coordinada para poder atender al máximo de estudiantes refugiados.

En nuestro Programa de Acción Social ofrecemos una atención integral a través de diversos servicios especializados que, a continuación se detallan: intervención social, acompañamiento afectivo, enseñanza de español, atención psicológica, orientación laboral y asistencia jurídica.

Nuestro objetivo general se centra en proporcionar un espacio de acompañamiento, escucha, contención psicológica que facilite herramientas para afrontar dicho duelo a refugiados migrantes.



En cuanto a los objetivos específicos cabe destacar los siguientes: propiciar lazos con personas que se encuentran en la misma situación, así como el conocimiento mutuo, la confianza y la cohesión grupal; identificar y aceptar las pérdidas inherentes al desarraigo; impulsar la expresión, escucha y respeto para crear un clima de confianza; promover una dinámica participativa e intercultural; fortalecer la autoestima; reflexionar acerca de las vivencias emocionales de los procesos migratorios de los alumnos; contrastar expectativas ideales y posibilidades reales y, por último, ayudar a una mejor adaptación de la persona a su nuevo país de residencia.

El duelo que experimentan los refugiados cuando abandonan forzosamente su país supone un gran desajuste emocional y para superarlo necesitan recursos de atención psicológica básicos. Los profesionales psicólogos además dan una serie de pautas a los docentes con el propósito de que también sean un equipo de apoyo para verbalizar el dolor, el miedo y favorecer la empatía con el alumno refugiado y su tragedia, promoviendo la confianza mutua y mitigando la soledad.

Los equipos de intervención en esta fase de inclusión social están formados por los docentes de español –focalizados en la didáctica del español lengua extranjera-, por graduados en Integración Social –que se ocupan de organizar acciones de apoyo a la atención psicosocial-, por psicólogos –que desarrollan acciones de intervención psicológica-, y por coaching educativo –que se centran en fomentar el aprendizaje con metodologías experimentales en las que se busca, a través de autorreflexiones, cambios cognitivos y emocionales en la persona-. Todos ellos trabajan dentro de un equipo multidisciplinar, a través de sesiones semanales de trabajo conjunto, en las que se reflexiona sobre todas estas disciplinas de un modo integral. Este equipo multidisciplinar está en constante proceso de formación y adaptándose a las circunstancias individuales de las personas atendidas.

Asimismo contamos con equipo de voluntarios tanto en la parte docente de español, como en la didáctica de la enseñanza para niños, como en el servicio de traducción e interpretación. La rápida detección de los perfiles más vulnerables por parte de cualquiera de los equipos facilita en gran medida la actuación de la dirección para realizar acción de intervención inmediatamente, que corrija dicha deficiencia.

Con estas intervenciones se está fortaleciendo paulatinamente los procesos de inserción cultural de los refugiados. A través del indicador de la adaptación favorable a nuestra cultura y del aprendizaje de nuestra lengua se está verificando que las acciones implementadas están teniendo resultados satisfactorios.

BIBLIOGRAFÍA:

Delgado de Pablo, C; García-Rosell, B; Melón, P y Sánchez, F. (2020), Tejiendo el español. Madrid, Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante.



Sonia Íñigo, Isabel Rey, Fatima El Benai. (2006), ¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Nivel A. Madrid, Fundación Montemadrid.

Vallés, Ll. (2009), Manual de educador social: Intervención en los Servicios Sociales. Madrid, Pirámide.

Mora Castro, A. (2018), Mediación intercultural y gestión de la diversidad. Valencia, Tirant lo Blanch

WEBGRAFÍA:

<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>

<https://aulaintercultural.org/>

https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/proteccion_asilo/car/Carta_de_Servicios_2018_2021.pdf

Sáez Garcerán, Patricia

Universidad Católica

Análisis comparativo de errores gramaticales persistentes en producciones orales de aprendientes de ELE de nivel B1 y C1

El interés de esta investigación reside en la realización de un análisis contrastivo de los errores gramaticales de aprendientes franceses de español de dos niveles diferentes: nivel intermedio B1 y nivel superior C1.

El marco teórico que sustenta este estudio no es otro que el análisis contrastivo, el análisis de errores, el concepto de interferencia, la hipótesis y caracterización de la interlengua en lenguas de proximidad sin olvidar la transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas, el concepto del error, los calcos lingüísticos y la fosilización. Se tendrá en cuenta también las destrezas orales puesto que el corpus con el que se trabaja está compuesto por producciones orales.

El objetivo principal de este estudio es llevar a cabo un diagnóstico y análisis de las áreas de dificultad, que los aprendientes francófonos de ELE encuentran en ocho aspectos gramaticales del español: sustantivos y adjetivos, artículos, pronombres, adverbios, verbos, preposiciones, oraciones subordinadas y conjunciones.

La investigación responderá a estas cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Cometen el mismo número de errores en las actividades de EO con interacción o sin interacción comunicativa?



2. ¿Hay diferencia significativa entre el número de errores cometidos entre la actividad de expresión oral sin interacción y la actividad de expresión oral con interacción?
3. ¿Hay diferencias en el tipo de error gramatical cometido en la actividad de EO individual y en la actividad de EO en parejas o en grupos de tres?
4. ¿Parece tener influencia en la producción de errores el tipo de comunicación?

La caracterización de la investigación se realizará mediante el análisis de los errores gramaticales recogidos en producciones orales con y sin preparación de 64 informantes (32 de nivel B1 y 32 de nivel C1) y realizadas de manera individual o por parejas.

El interés de realizar un análisis comparativo con dos niveles, uno intermedio (B1) y otro superior (C1) no es otro que ver si en niveles de adquisición de la gramática del ELE los errores gramaticales que se cometen son diferentes o los mismos, si son los mismos podemos empezar a hablar ya de transferencias del francés.

La razón principal y el interés por este tema de investigación vienen motivados por las preocupaciones, dudas e inquietudes de los alumnos francófonos de ELE, de niveles intermedios y superiores, frente a la adquisición de la gramática: “¿Por qué se empieza a complicar tanto la gramática ahora que estoy en el nivel B1?, ¿por qué me parecía más fácil la gramática cuando estaba en los niveles iniciales?”, “después de muchísimos años estudiando español, por fin, he conseguido llegar a un nivel C1 pero: ¿por qué sigo cometiendo tantos errores?, ¿por qué sigo teniendo problemas con la gramática?, ¿por qué los verbos ser y estar, las preposiciones, el subjuntivo y los tiempos de pasado me siguen causando problemas?, ¿por qué no he conseguido mejorar más?, ¿por qué me sigo bloqueando con ciertas estructuras gramaticales?”

El estudio que se ha llevado a cabo es primario y empírico con un enfoque exploratorio y heurístico. La metodología utilizada es inductiva puesto que la observación realizada será la que nos va a permitir generar las hipótesis pertinentes sobre la Interlengua de los aprendices franceses de ELE de nivel B1 y C1. En la investigación los datos obtenidos van a servir para describir, entender y clarificar una experiencia. El estudio es longitudinal puesto que la observación se ha realizado en un periodo definido durante el curso real del proceso

Los resultados de las preguntas de investigación permiten invalidar las hipótesis iniciales según las cuales la producción del error estaría asociado al tipo de destreza o al tipo de actividad realizado, por el contrario, valida la hipótesis según la cual el nivel de adquisición de ELE influye en la producción de errores y reafirma que en ambos niveles los errores de transferencia son los mismos en las categorías gramaticales analizadas.



El análisis y la discusión de resultados confirmará que los francófonos presentan dificultades en el uso de los tiempos verbales y las preposiciones y de manera general en los aspectos gramaticales cercanos, pero con usos diferentes a su propio sistema gramatical.

Este estudio proporciona a la comunidad científica el primer corpus de errores de esta magnitud y constituye una fase inicial de diagnóstico de los errores de transferencia del francés en los aspectos gramaticales mencionados. Las conclusiones que se obtienen serán de gran utilidad en una perspectiva didáctica para la enseñanza del español a aprendientes francófonos.

Bibliografía:

Cuesta Estévez, G. J, (1997): "Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendientes de E/LE", Actas ASELE VIII, 263-270.

Fernández, S., 1990. Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera. ASELE, pp. 267-278.

- 1997. Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.

Greco, S., (2006): "Lenguas afines". Revista RedE/LE. [en línea], 6.

Santos Gargallo, I., 1993. Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Síntesis.

Vázquez, G., 1999. ¿Errores? ¡Sin falta! Madrid: Edelsa.

- 2009a. El concepto del error: Estado de la cuestión y posibles investigaciones. Revista de Lingüística Aplicada. [en línea], 5. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/biblioteca_2.html

- 2009b. Análisis de errores en el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. Revista de Lingüística Aplicada. [en línea], 5. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_b.pdf



Salapata, Panagiota

Universidad Nebrija

Dialogar en la prensa: análisis contrastivo entre HN y HNN griegos de ELE

El uso de las estrategias interaccionales en el periodismo participativo ha sido poco estudiado en lengua materna (L1), así como en las investigaciones contrastivas (Neff-van Aerstselaer y Dafouz, 2008). En lengua española, las investigaciones de González Arias (2014) y Moya Muñoz (2016) sobre los comentarios de los lectores en la prensa chilena y española, abren una nueva línea de estudio para entender la actividad discursiva de las audiencias participativas. En cuanto a los estudios realizados con aprendientes griegos en lengua extranjera, estos son escasos, con excepción del trabajo de Mayor y otros (2007) sobre los exámenes IELTS, que ofrece valiosas informaciones en cuanto a las preferencias retóricas de los aprendientes griegos de inglés L2, aunque sea en un género discursivo distinto.

El presente estudio, de tipo transversal, se basa en un diseño descriptivo-correlacional con el objetivo de estudiar las estrategias interaccionales en el género carta al director en contextos formales y naturales. Para ello, se recoge una muestra de ciento sesenta y una cartas en total (30.872 palabras) procedentes de estudiantes universitarios novatos griegos de ELE y lectores hispanófonos del periódico El País. El estudio se sustenta en las aportaciones de la retórica intercultural, área de investigación cuyo propósito consiste en el análisis del discurso entre individuos provenientes de distintas culturas. La categorización de los recursos interaccionales (marcadores de compromiso y marcadores de actitud) se realiza a partir del modelo interpersonal de Hyland (2017), que se adapta a las características del género carta al director. En esta categoría se incluyen todos aquellos elementos que emplea el autor para apelar al lector y establecer con él una especie de diálogo ficticio. Los resultados obtenidos sugieren que existen diferencias significativas en la mayoría de las comparaciones realizadas. No obstante, estos resultados no son generalizables y, por tanto, se insiste en la necesidad de repetir la investigación con una muestra más grande.

Referencias bibliográficas

González Arias, C. (2014). El metadiscourse en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público. *Spanish in Context*, 11(2), p. 155 –174.

Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, Volumen 113, pp. 16-29.



Mayor, B. M. y otros (2007). A Linguistic analysis of Chinese and Greek L1 scripts for IELTS Academic Writing Task 2. En: L. Taylor, Linda y P Falvey, edits. IELTS Collected Papers: Research in speaking and writing assessment. Studies in language testing (19). Cambridge: University Press, pp. 250–315.

Moya Muñoz, P. (2016). Análisis comparativo de las estrategias metadiscursivas en los comentarios de noticias en la prensa digital española y chilena, Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.

Neff-van Aertselaer, J. & Dafouz Milne, E. (2008). Argumentation patterns in different languages: An analysis of metadiscourse markers in English and Spanish texts. En: M. Pütz & J. Neff van Aertselaer, edits. Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross- Cultural Perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 87-102.



Sánchez, Jorge
Innocentini, Vivian

University Institute of Technology. National University of Cuyo (Mendoza, Argentina)
National University of Mar del Plata (Buenos Aires, Argentina)

Rethinking the teaching of English for Academic Purposes: between genre pedagogy and plurilingual critical-pragmatic pedagogy

In the last decades, there has been a marked interest in literacy practices in academic contexts (Calle Arango, 2018; Carlino, 2013; Castelló, 2014; Coffin et al, 2005; Lillis & Scott, 2007; Navarro et al, 2020; Russell et al, 2009). Numerous studies have been conducted in the field and have focused on different kinds of literacies (reading, writing and speaking) as situated activities anchored in disciplinary cultures (Ávila Reyes et al, 2020; Castelló e Iñesta, 2012; Castelló et al, 2011, 2013; Navarro, 2014; Navarro et al, 2018). In this sense, it is possible to notice that university students learn and transfer their learning mainly through reading and writing, however, they enter into their respective disciplinary cultures gradually (Carlino, 2005). Such enculturation process (Prior & Bilbro, 2011) involves cognitive, communicative and cultural challenges (Izzah & Hadi, 2021; Navarro et al, 2018). In non-English speaking countries, students' enculturation process and the development of academic literacy practices are not only restricted to the first language (or dominant language). Although the use of English, the lingua franca of international communication, assumes more access to scientific knowledge produced worldwide, reading and writing in English implies, within the classroom contexts, a major challenge (Flowerdew, 2007).

In response to students and teachers' demands, and in line with external organizations' requirements such as CONEAU (Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria), argentinian public universities include in their curricula at least one reading and/or writing course for academic purposes in a foreign language. However, most of these courses have a strong grammatical base or they address genres mainly from a prescriptive or monolingual perspective, thus, leaving little space for university students to reflect, discuss and participate in genuine and contextualized communication. On the basis



of the contributions of genre pedagogy (Martin, 1999; Martin & Rose, 2007; Rose, 1999, 2008; Dreyfus et al., 2016) and plurilingual critical-pragmatic pedagogy (Corcoran, 2019; Corcoran & Englander, 2016; Englander & Corcoran, 2021), the purpose of this paper is to discuss different classroom methodologies related to reading and writing which may invite to rethink the teaching of English for Academic Purposes.

References

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education policy analysis archives*, 28, 98-98.
- Calle Arango, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43, 629-651.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22, 97-114.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph. D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 442-477.
- Castelló, M., & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in-activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 177-200). Brill.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.
- Corcoran, J. (2019). Addressing the "Bias Gap": A research-driven argument for critical support of plurilingual scientists' research writing. *Written Communication*, 36(4), 538-577.
- Corcoran, J., & Englander, K. (2016). A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes. *Publications*, 4(1), 1-10.



- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. The SLATE Project. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Englander, K., & Corcoran, J. N. (2021). Power, Identity, and Academic Literacy: A Coda. En *Academic Literacy Development* (pp. 329-343). Palgrave Macmillan, Cham.
- Flowerdew, J. (2007). The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. *AILA review*, 20(1), 14-27.
- Izzah, L., & Hadi, M. S. (2021). Systemic Functional Genre on Students' Reading Literacy. *English Language in Focus (ELIF)*, 1(1), 35-44.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5-32.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: "genre-based" literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Lagos, A. C. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la educación*, (52), 170-204.
- Navarro, F., & Aparicio, G. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp.13-23).
- Prior, P. y Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló (Ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-32). Londres, Reino Unido: Emerald.
- Rose, D. (1999). Culture, Competence and Schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. En F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (pp. 217-245). London: Casell.
- Rose, D. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.). *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Africa do Sul: Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology



Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”. En *Approaches across countries and contexts. Genre in a changing world*, 395-423.



Sánchez-Jiménez, David

NYC College of Technology, City University of New York

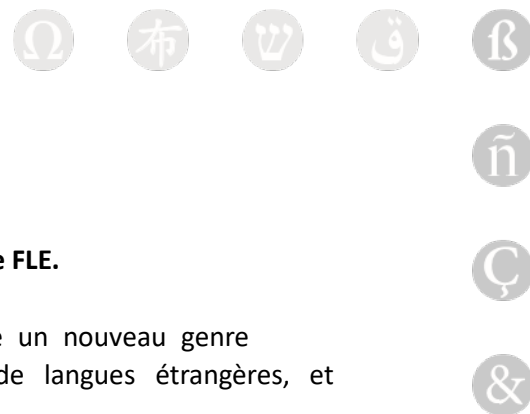
Rasgos discursivos de los géneros médicos y su aplicación a ELE

El aumento en los últimos años de los cursos de español médico en el currículo a nivel de posgrado en instituciones que ofrecen títulos avanzados de español para profesionales de la salud, de programas de intercambio en hospitales latinoamericanos y, especialmente, de cursos específicos de español en aquellas universidades que cuentan con centros de salud médicos, hacen indispensable el conocimiento de las características retórico-discursivas propias de los principales géneros discursivos que estudian durante su carrera los alumnos universitarios de español con fines específicos en el campo de la Salud con el fin de replicarlos eficazmente en su práctica profesional.

Por ello, en esta presentación describo brevemente los recursos lingüísticos atenuadores utilizados por estudiantes y profesionales nativos en español en 5 géneros médicos escritos (editoriales, artículos de revisión, artículos de investigación, notas clínicas y resúmenes) para asegurar una comunicación cortés y comprometida con su comunidad disciplinaria. Tras esta exposición, me centraré con mayor detalle en el análisis de las producciones escritas por estudiantes de 4º año de carrera de Medicina en los géneros ficha clínica y el estudio familiar a partir de la compilación de un corpus de 12 textos.

Los resultados obtenidos en la investigación mostraron que los estudiantes presentan una diversa gama de estrategias de atenuación en la escritura de diversos géneros médicos en contraste con autores profesionales más experimentados. El uso de estos recursos puede orientar a los estudiantes de español en las disciplinas médicas en la escritura de estos géneros.





Sanz Moreno, Raquel

Universidad de Valencia

Appréhender un nouveau genre discursif: l'audiodescription en cours de FLE.

Dans cette communication, nous abordons l'audiodescription comme un nouveau genre discursif qui constitue un motivant outil pédagogique en cours de langues étrangères, et particulièrement, en cours de français (FLE).

L'audiodescription (AD) a été largement étudiée au sein des études de traduction, étant comprise comme une modalité de traduction intersémiotique qui consiste à traduire des images en mots (Navarrete, 1997). En effet, il s'agit d'insérer dans la piste audio d'un film une explication verbalisée sur les personnages, les actions, les espaces et les éléments qui peuvent aider les personnes non-voyantes et malvoyantes à (mieux) comprendre ce qui se passe à l'écran (Gonant et Morisset, 2008). Suivant Zayas (2012), l'AD est un genre discursif en soi, qui présente des caractéristiques stables et spécifiques, et qui peut, de ce fait, s'exploiter aussi en cours de langues, comme nous pouvons le constater dans des travaux précédents (voir Talaván et Lertola, 2016 ; Calduch et Talaván, 2017 ; Ibáñez et Vermeulen, 2017 ; Navarrete, 2020, pour citer quelques exemples).

Nous considérons l'AD d'une double perspective qui est indissoluble (Zayas, 2012 : 66): d'une part, il s'agit d'une pratique discursive spécifique d'une sphère d'activité sociale particulière. Ainsi, la particularité des destinataires, qui ne peuvent pas voir les images d'un film, l'interaction avec la bande-son du film et le but de l'AD sont des éléments qui conditionnent la production du texte écrit pour, ensuite, être oralisé. D'autre part, l'AD est une construction verbale ayant des caractéristiques qui reflètent le type d'interaction mise en jeu : dans ce sens, les normes d'AD déterminent comment on doit élaborer un scénario d'AD (utilisation du présent de l'indicatif, présence d'adjectifs, etc.) et donc, ses particularités textuelles.

À travers l'élaboration d'une séquence didactique ayant comme tâche finale la création d'un scénario d'AD en français d'une scène d'un film francophone, nous avons exploité cette modalité d'accessibilité comme genre discursif en cours de français avec des élèves des niveaux B2 et C1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Nous avons créé une série d'activités pour éveiller la conscience des élèves sur les besoins des personnes non-voyantes ou malvoyantes, pour



comparer des AD en différentes langues et pour réfléchir sur les particularités de la production écrite dans ce cas.

Les premiers résultats montrent que l'AD s'avère un outil pédagogique qui stimule la motivation et qui peut contribuer à améliorer la production écrite en français, notamment lorsque les élèves arrivent à appréhender ce nouveau genre textuel. La séquence didactique a été évaluée très positivement par tous les participants au projet, qui ont souligné le fait d'agir en tant que médiateurs pour des personnes ayant un handicap comme le principal atout des activités proposées. Une meilleure compréhension des besoins des destinataires de leurs textes et la considération de l'AD comme une « action sociale » ont contribué à une meilleure maîtrise du nouveau genre discursif introduit en classe.

enCLAVE

la nueva voz
del español lengua extranjera



SGEL
LIBROS

difusión
d

edelsa | ANAYA ñ

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Serrano Carranza, Olga Rocío

Les barrières communicationnelles dans les classes téléprésentielles de langues étrangères : les perceptions des étudiants universitaires

Résumé

En raison de la pandémie de Covid 19, un nombre important d'institutions éducatives ont dû opter pour l'éducation virtuelle synchrone. Celle-ci s'est principalement déroulée à travers les plateformes telles que Google Meet ou Zoom. Cependant, dans ce type d'enseignement, de multiples barrières communicationnelles ont été constatées.

Notre étude vise à examiner les barrières communicationnelles rencontrées lors des enseignements en ligne en mode synchrone, selon les étudiants d'un parcours universitaire en langues étrangères (français, anglais et allemand).

Dans un premier temps, nous avons conçu un questionnaire afin de connaître les avis des étudiants. Au total, 325 d'entre eux y ont volontairement répondu. Les données recueillies ont été analysées de manière qualitative et quantitative. Les barrières communicationnelles les plus observées ont été technologiques, psychologiques, organisationnelles, physiologiques, administratives et économiques. Le contexte spatial dans lequel les échanges éducatifs ont eu lieu, a également engendré des problèmes dans la communication. Il en va de même pour les comportements et les attitudes des personnes concernées dans les interactions.

Nous avons constaté que la communication orale entre les professeurs et les étudiants devient majoritairement unidirectionnelle et la communication écrite est privilégiée par beaucoup d'étudiants. La communication entre les étudiants, ainsi que le contact visuel se réduisent énormément.

Nous concluons que les étudiants préfèrent amplement apprendre les langues étrangères de manière directe dans une salle de classe, car la communication orale et non verbale se voient fortement touchées dans l'éducation téléprésentielle.

Mots-clés : communication, barrières communicationnelles, enseignement téléprésentiel des langues étrangères.

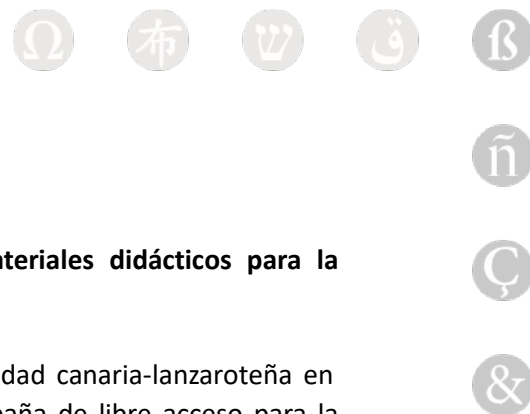
Références bibliographiques

Abuarqoub, I. (2019). Language barriers to effective communication. Utopía y praxis latinoamericana, 24(1), 64-77. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/30060/31366>



- Bookboon. (2012). Effective communication skills. MTD training & Ventus publishing Aps.
- Comba, S. & Toledo, E. (2008). La comunicación digital: nuevos ambientes de interacción en la formación universitaria. Razón y palabra, (63), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520798013.pdf>
- Comba, S. & Toledo, E. (2020). Estudiar y enseñar en la sociedad de plataformas en tiempos de pandemia. Temas y debates, 167-174. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0.494>
- Florez, P. & Sánchez, R. (2012). Estrategias comunicacionales para favorecer la interacción en el aula virtual. Virtualidad, educación y ciencia, 3(5), 28-52. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/3011>
- Gutiérrez-Santiuste, E. (2014). Interactividad y barreras en la comunicación en cursos b-learning y MOOCs. III workshop internacional sobre creación de MOOC con anotaciones multimedia. Málaga, España.
- Jiménez, J. (2011). Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual. Contactos, 79, 23-30. <http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n79ne/evaluacion.pdf>
- Rani, U. (2016) Communication barriers. Journal of English language and literature, 3(2).74-76. <http://joell.in/wp-content/uploads/2016/03/74-76COMMUNICATION-BARRIERS.pdf>
- Zayas, P. (2011). La comunicación interpersonal. Editorial académica española.





Tamayo López, Juan Felipe

Universidad del País Vasco

Análisis del tratamiento de la variedad Canaria-Lanzaroteña en materiales didácticos para la enseñanza de ELE.

El presente estudio analiza la frecuencia con la que se integra la variedad canaria-lanzaroteña en materiales didácticos publicados por el Ministerio de Educación de España de libre acceso para la enseñanza de ELE. Dichos materiales son diseñados por profesores de ELE de diferentes países y contextos de aprendizaje, por lo que el objetivo recae en determinar en qué medida se considera, en primera instancia, la competencia sociolingüística por medio de las variedades lingüísticas del español, en general, en las propuestas didácticas y luego enfocarse en el tratamiento específico del léxico de la variedad mencionada. Se diseñó un esquema tomando los lineamientos del MCER para el análisis de 80 unidades didácticas y con el fin de garantizar una evaluación sólida se toman diferentes aspectos del material didáctico para comprender primero su estructura, abordar el contexto de aprendizaje y de este modo llegar a su contenido, nivel de lengua y poder determinar el uso e integración de las destrezas lingüísticas, competencias, variedades lingüísticas y por último de la variedad en cuestión. Los hallazgos alcanzados dejan en evidencia escasa participación de las variedades lingüísticas del español en conjunto a la hora de realizar las actividades y el contenido del material. Asimismo, la presencia de la variedad canaria-lanzaroteña es casi nula por lo que se propone una unidad didáctica con la intención de hacer un aporte a la incorporación de las variedades lingüísticas e incentivar en futuros diseños de materiales didácticos el refuerzo de la competencia sociolingüística.

Palabras clave: Análisis de materiales didácticos, enseñanza ELE, competencia sociolingüística, variedad lingüística, Marco Común Europeo de Referencia.



Wingeyer, Hugo Roberto

Virginia Bruzzo, María

Universidad Nacional del Nordeste

Universidad Nacional del Nordeste - Universitat Rovira i Virgili

La adquisición del español en el ámbito académico. Aproximación a un modelo de tratamiento de un proceso de subjetivación en la enseñanza de ELSE en la UNNE, Argentina

En esta ponencia, nos proponemos presentar los primeros avances de una investigación exploratoria sobre la adquisición del español como lengua extranjera, enmarcada en el Proyecto de Investigación “La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE”, cuyo propósito es el de explicar el proceso de adquisición del español en estudiantes no hispanohablantes, en el marco del interaccionismo estructural (Lemos, 1995, 2000, 2002 y Desinano, 2009). La adquisición en esta teoría es entendida como la captura del sujeto por el lenguaje (Lemos, 1995, 2000, 2002), lo cual implica, un proceso de subjetivación en el lenguaje. El lenguaje precede y determina al sujeto; en otros términos, el sujeto se crea por y en el lenguaje (Lemos, 2000, 2002). Asimismo, cabe señalar que tomamos aportes de la alfabetización semiótica (Camblong y Fernández, 2012) y la polifonía en los estudios discursivos (García Negroni y Hall, 2010). Nuestra finalidad es la de desarrollar, sobre la base de los resultados del trabajo de campo, un modelo de tratamiento de determinados aspectos lingüístico-discursivos de la adquisición del español como lengua extranjera, en el marco del interaccionismo estructural. Puntualmente, para esta ponencia, nos detendremos en el tratamiento de estos aspectos en el español académico (Vázquez, 2006). Para el análisis hemos recogido expresiones escritas y orales de clases dictadas a 7 estudiantes extranjeros no hispanohablantes. El análisis, de tipo cualitativo, se realizó a través de la metodología del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000, 2002, Desinano, 2009, Arbusti, 2014). Se observaron y analizaron las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos. Considerando nuestros resultados sistematizados, nos proponemos a futuro la elaboración de un conjunto de estrategias didácticas acorde con los cuatro nodos que proponemos en nuestra investigación: (a) Oralidad (Arbusti, 2014), (b) Lectura y escritura (Marín y Hall, 2007; Hall y Lopez, 2010), (c) Aspectos gramaticales (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vito, Arantes, 1998, 2006) y (d) Aspectos discursivos (Desinano, 2009, García



Negroni y Hall, 2010). Compartimos aquí avances de la sistematización realizada hasta el momento de las mencionadas interacciones, recogidas según la orientación que nos brindan los mencionados nodos de la investigación, siguiendo las posiciones del proceso de subjetivación: desde el polo de la fragmentariedad, pasando por el polo de la lengua, hasta llegar al polo de la continuidad.

Pósteres



Aller Carrera, Tamara

Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Fundamentos para el diseño de materiales didácticos digitales para el aula de ELE

Como señala Aller, “ la elaboración de materiales propios mediante las acciones de cortar, pegar, montar y fotocopiar siempre ha estado presente en la labor del docente” (2019, p. 34). Sin embargo, en la nueva era digital, estas prácticas tradicionales se están trasladando paulatinamente al mundo tecnológico. De hecho, cada vez son más los docentes que aceptan el desafío de diseñar sus propios materiales didácticos a través del uso de herramientas de diseño gráfico para, de este modo, poder otorgarles rasgos y características específicas del mundo virtual, especificidades que ya hacen parte de la actual sociedad hiperconectada. Una nueva generación, que en palabras de Cassany (2005), “no pisan bibliotecas de ladrillo ni leen solo libros de papel: hacen clic en la computadora para navegar por la red, envían correos y chatean entre sí” (p. 7). Por consiguiente, nos encontramos ante un alumnado más visual, multimodal, de procesamiento rápido y que recurre a la lectura hipertextual. Lejos de la visión antagónica entre materiales impresos y tecnología digitales, en este trabajo consideramos que el papel y las pantallas son materiales complementarios, por lo tanto, deben convivir dentro de las aulas. Así pues, los docentes, aparte de hacer uso de los materiales convencionales impresos, deben incorporar en el proceso educativo materiales digitales dinámicos e interactivos para, de esta manera, poder responder a los nuevos medios de comunicación utilizados



por el alumno; ayudarlo a mantener alto su grado de motivación, y facilitar la realización de actividades de aprendizaje. Por lo anterior expuesto, este trabajo de investigación —producto derivado del curso de formación continua destinado a profesores de Español del 3.º Ciclo y de Enseñanza Secundaria del sistema educativo portugués “Diseño y creación de actividades interactivas para el aula de ELE” implementado en el año lectivo 2021/2022 con la colaboración de la Asociación Portuguesa de Profesores de Español Lengua Extranjera (APPELE)— pretende ser una guía para el diseño de materiales didácticos digitales para el aula de ELE, ofreciendo, por ello, una serie de directrices, pautas y recomendaciones generales relacionadas con la esteticidad del material (color, tipografías y estructuración); la inclusión de distintos lenguajes (textuales, icónicos, audiovisuales, gráficos); la importancia de la interactividad con el material, y la inclusión de experiencias de aprendizaje gamificadas y lúdicas mediante el planteamiento de retos y desafíos que consigan atrapar al alumno y mantenerlo motivado durante todo el proceso de instrucción. En síntesis, a lo largo de este trabajo se han delineado los elementos fundamentales que deben estar presentes en los materiales digitales, ya que se considera que para activar la dimensión cognitiva del alumno es importante llegar a emocionar porque, como refiere Area (2019), la emoción estimula la motivación, la motivación favorece la implicación, y la implicación genera el aprendizaje.





Alonso Fernández, Ana María

IES Pérez de Ayala

El legado de Antonio de Nebrija

Antonio Martínez de Cala (Lebrija, Sevilla, 1441-Alcalá de Henares, 1522), conocido como Antonio de Nebrija (nombre de su localidad de nacimiento) es el autor de la primera Gramática castellana, editada en 1492. Pasó los primeros años de su vida en Lebrija, donde estudió Gramática y Lógica. A los 14 años fue enviado a Salamanca, completando allí sus estudios en las disciplinas de Matemáticas, Filosofía Natural y Filosofía Moral. Posteriormente realizó un viaje a Italia para estudiar Teología en Bolonia con una beca. Allí entró en contacto con las corrientes humanistas y desarrolló sus conocimientos filológicos. De vuelta a España sirvió al arzobispo de Sevilla y volvió a Salamanca, donde fue nombrado maestro de Gramática. También enseñó retórica en Salamanca y Alcalá de Henares. Tras casarse con Isabel de Solís (con quien tuvo siete hijos) residió una temporada en Extremadura.

Nebrija tuvo una importancia crucial en la implantación de la imprenta en Salamanca (herencia que continuaron su hijo y su nieto), ciudad donde se publicaron sus Introducciones latinas y donde se editó en agosto de 1492 su obra más importante, la Gramática de la lengua castellana, dedicada a la reina Isabel la Católica, primera gramática impresa de una lengua vulgar. La publicación de esta obra se convirtió en una herramienta fundamental en la difusión del idioma español y modelo para gramáticas posteriores.

El principio básico de la Gramática fue el de adecuar la escritura a la pronunciación. Nebrija fue el primer estudioso de la teoría ortográfica de nuestra lengua, iniciando además la lexicografía de las lenguas romances. La Gramática de la lengua castellana es el primer intento de codificar un idioma europeo moderno, otorgando a una de las lenguas vulgares dignidad y entidad propias.

Además de la Gramática, en 1481 publicó sus Introducciones latinae, que fue completando durante quince años y de las que se hicieron cinco ediciones seguidas en Salamanca.

En 1492 publicó simultáneamente dos Vocabularios, el latino-español y el español-latino. El primero contenía más de 30.000 palabras, y el segundo más de 20.000. Además, colaboró en la revisión de los textos griegos y latinos de lo que sería la Biblia Políglota Complutense impulsada por el cardenal Cisneros. También escribió las Reglas de la ortografía castellana en 1512.



En 1506 publica el Lexicón Iuris Civilis, dedicado al Obispo de Burgos, otro de palabras difíciles de la Sagrada Escritura y los cinco libros de las Antigüedades de España.

Nebrija fue aficionado a los estudios bíblicos, y poseía un gran conocimiento de la Sagrada Escritura, intentando como gramático ilustrar a los teólogos en el conocimiento de las lenguas sagradas y la corrección de los textos. Entre sus libros de teología destacan las Quincuagenas o la Aurea exposición de los himnos, con una veintena de ediciones.

En definitiva, Antonio de Nebrija es uno de los principales promotores de la difusión de nuestra lengua y pionero en la consideración del castellano como lengua con entidad propia. Como rezaría el lema de la Real Academia Española de la lengua siglos después, contribuyó a darle esplendor y pulirla.

enCLAVE | 

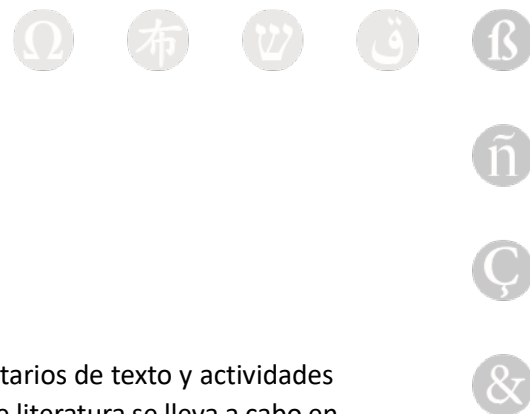
la nueva voz 
del español lengua extranjera


SGEL
LIBROS

difusión


 edelsa | ANAYA 

 UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Álvarez, Ana Belén

Rubio, Laura

The University of Alabama

La casa de Bernarda Alba: Integración literaria y metodológica

Hablar de clases de literatura suele evocarnos a lecturas cerradas, comentarios de texto y actividades de comprensión y análisis, ante todo. Si, además, añadimos que la clase de literatura se lleva a cabo en el contexto de español como lengua extranjera (ELE), este método de enseñanza es más prevalente. En este póster se parte de una investigación más amplia llevada a cabo con estudiantes de nivel universitario en Estados Unidos donde se han combinado dos áreas pedagógicas: el uso de Integrated Performance Assessment (IPA) y la inmersión literaria. Por un lado, IPA es un enfoque donde se trabajan de manera integrada tres modos de comunicación según lo establecido por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), y aplicado principalmente en las clases de lenguas extranjeras de nivel secundario. Y, por otro lado, la clase en la cual se lleva a cabo este proyecto abarca la literatura peninsular de los siglos XVIII-XXI. De este modo, se diseñan materiales didácticos con el fin de desarrollar las competencias comunicativas e interculturales de los estudiantes.

Este póster recoge una pequeña parte de este proyecto a través de la obra de Federico García Lorca La casa de Bernarda Alba (1945). En él se presentan las actividades realizadas en los tres periodos de clase dedicados a su estudio a través de las tres partes de las que consta un IPA: Interpretive, Interpersonal y Presentational modes. Es decir, el análisis del texto literario mediante la reflexión y el diálogo y culminando con una reinterpretación adaptada a la realidad de los estudiantes en el siglo XXI. Para comprobar la validez de esta nueva perspectiva metodológica y didáctica se llevó a cabo una encuesta entre los estudiantes y de la que se obtuvieron resultados positivos, tal como se muestra en el póster.

Referencias

Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., & Troyan, F. J. (2013). Implementing Integrated Performance Assessment. American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Paredes-Mendez, F., Harpring, M., & Ballesteros, J. (2013). Voces de España. Cengage Learning.

Ferrús, B., & Poch, D. (2014). El español entre dos mundos: Estudios de ELE en Lengua y Literatura. Iberoamericana.





Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

enCLAVE |

la nueva voz
del español lengua extranjera



Cabrera Romero, Lucía

Universidad de Córdoba

Propuestas didácticas para trabajar la competencia comunicativa intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera

Llevar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) al aula no es una tarea sencilla para el profesorado, que tiene que hacer un esfuerzo extra, ya que es una competencia que no está totalmente integrada en los manuales ni está tan estructurada o pautaada como otras competencias y contenidos que se enseñan en el aula de lenguas extranjeras. No hay una clasificación ni existen criterios culturales de comparación entre una lengua y otra como los que tenemos en el campo de la morfología y la sintaxis.

El objetivo de esta comunicación es esclarecer el concepto de CCI y clasificar distintas posibilidades o propuestas didácticas para trabajar la CCI en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello, definimos, en primer lugar, los conceptos de cultura y competencia comunicativa intercultural, este último propuesto por Byram para referirse a “la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (1997: 5) y que va más allá de la mera adecuación sociocultural. Por otro lado, pondremos de manifiesto las notables relaciones entre lengua y cultura, conceptos prácticamente inseparables en el aula de enseñanza de ELE.

Por último, con el objetivo de servir de apoyo al profesorado de ELE en la enseñanza de este componente fundamental, proponemos una clasificación de actividades que permitan al estudiante de español adquirir la CCI a través de la observación, la comparación de su cultura y la cultura meta, la reflexión sobre los estereotipos y el fomento de actitudes positivas hacia otras culturas.

ALONSO BELMONTE, I. y FERNÁNDEZ AGÜERO, M. (2019). “Enseñar la competencia intercultural”. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), Enseñar hoy una lengua extranjera (pp. 184-222). Barcelona: Octaedro.

BYRAM, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

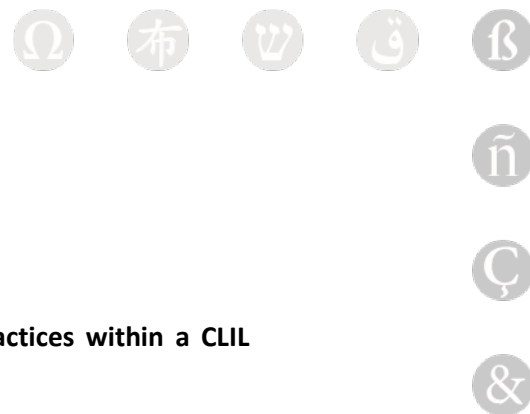
BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press.

CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (2005). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.



- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- HALL, E. T. (1976). Beyond culture. New York: Anchor Press.
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence". En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de consulta: 28/02/2022]
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, J. (2018). La enseñanza de la cultura. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- KAHN, J. S. (1975). El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 0, pp. 1-13.
- PETERSON, B. (2004). Cultural intelligence; a guide to working with people from other cultures. Houston: Intercultural Press.
- SERCU, L.; BANDURA, E.; CASTRO, P.; DAVCHEVA, L.; LASKARIDOU, C.; LUNDGREN, U.; MÉNDEZ GARCÍA, M. y RYAN, P. (2005). Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Clevedon: Multilingual Matters.





Chanez Carbajo, Andrea
González-Davies, Maria

FPCEE Blanquerna
Universitat Ramon Llull

Plurilingualism and CLIL. Providing teachers with plurilingual best practices within a CLIL based approach in Secondary Education in Catalonia

During the 80s, the Catalan Government started implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) trainings in our schools; although it was not until the 90s that those innovations started to be given more visibility (Soler, 2017). Regarding monolingualism in additional language (AL) sessions, it must be said that for years teachers were required to only make use of the target language. This still occurs in many cases. According to a report on Plurilingualism in Catalonia (Chanez and González-Davies, forthcoming), out of the plurilingual strategies used in class, the most visible were the use of students' L1 and Code switching.

The main aim of our study is to connect the concepts Plurilingualism and CLIL. Here, we will explore how the CLIL approach was introduced in schools in Catalonia and which tools were teachers provided with. Additionally, we aim to explore alternatives to the exclusive use of the AL in the CLIL sessions, suggesting that other languages could converge in the class. Our own approach to studying this convergence is mainly based on the Integrated Plurilingual Approach (IPA) (González-Davies, 2018; Esteve and González-Davies, 2016; Corcoll, 2019) to learning and on the premises of real life research as presented by Robson and McCartan (2015).

We can distinguish another two main aims we intend to reach: (a) to gather specific best practices to the combination of CLIL and Plurilingualism; and (b) to identify specific plurilingual competences necessary for an effective performance regarding the acquisition of content and additional language in CLIL contexts.

We expect to combine our findings to provide teachers with best practices specific to the convergence of CLIL and Plurilingualism.





Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

enCLAVE | 

la nueva voz
del español lengua extranjera 



Colantonio, Claudia

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

El español para fines específicos: el caso del lenguaje médico y de la arquitectura

El concepto de lengua de especialidad ha cobrado más protagonismo en los últimos años gracias a diferentes factores, entre los cuales destacan el aumento de los programas de intercambio de profesores y estudiantes o entornos cada vez más multilingües y pluriculturales, y el desarrollo de las plataformas digitales (redes sociales, herramientas pedagógicas o de entretenimiento). El resultado es la necesidad de un conocimiento más sectorial y más pormenorizado que tenga en cuenta las peculiaridades de cada lengua de especialidad y su nivel de dificultad a la hora de enseñarla a estudiantes L2 (o de lengua segunda). Esta breve comunicación se enmarca dentro de este dúplice escenario: por un lado, el marco teórico que se refiere a la lengua de especialidad; por otro, su aplicación en dos contextos comunicativos que encierran complicaciones a raíz del alto nivel de especialidad que entrañan, es decir, el ámbito médico y el sector de la Arquitectura y de la Construcción (AC). Se describirán algunos de los rasgos distintivos del español para fines específicos en el contexto médico siguiendo la taxonomía empleada por Sanz Rioyo (1999): en cuanto al plano léxico, destacan el hermetismo debido a su grado de tecnicidad y la abundancia de cultismos de procedencia grecolatina. En el plano morfosintáctico sobresalen la presencia de verbos impersonales y el uso de sufijos que son exclusivos del lenguaje médico. Finalmente, la ponencia se completa con una ejemplificación de actividades que pueden favorecer el aprendizaje de esa lengua de especialidad: los destinatarios de la unidad didáctica serían estudiantes de lengua materna italiana con un conocimiento del español, de acuerdo con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), de nivel B1 que quieran especializarse en el lenguaje específico de la salud. Entre los ejercicios que se detallarán destacamos la identificación de palabras clave, la reformulación de frases y la actividad de clozing. Además, se presentará el proyecto Sharing European Architectural Heritage: innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction (SEAH) financiado en el ámbito del Programa Erasmus + KA203 y la creación de unidades didácticas en el lenguaje académico-profesional del sector de AC en alemán, francés, italiano, ruso y español como lenguas extranjeras





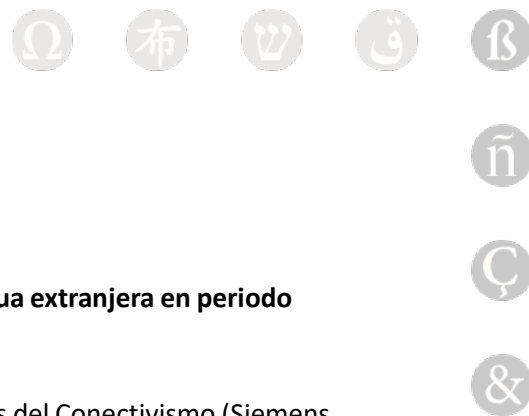
Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

enCLAVE |

la nueva voz
del español lengua extranjera





De Freitas Bastos Matias, Maria Auxiliadora
Souza Camargo Moreira, Regiane

Centro Paula Souza

Evaluación digital: los retos en el proceso de enseñanza del español lengua extranjera en periodo de aprendizaje remoto de emergencia

Este documento reporta una experiencia didáctica a la luz de los supuestos del Conectivismo (Siemens, 2004) y de las metodologías activas (Gabriel, 2013) en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de español. El objetivo es proponer una mirada crítica a la evaluación del Español Lengua Extranjera a través del uso de diferentes recursos interactivos Plickers, Kahoot!, Forms y Padlet. La investigación fue basada en la enseñanza híbrida (Bacich, Tanzi Neto y Trevisani, 2015) derivadas de teorías de aprendizaje para la era digital, tales como la personalización y la tecnología en la educación. Este es un estudio que consiste en la elaboración de diferentes formas de evaluación en español, en las diferentes plataformas interactivas. El análisis de los datos indica que, desde la introducción de los diferentes recursos de evaluación, se desarrolló la alfabetización digital del alumno, así como la autonomía en la tecnología en la búsqueda para rutas organizativas de conocimiento. Los resultados de esta investigación han confirmado que es una era de inteligencia colectiva, en la cual el estudiante pasa de simple espectador a potencial protagonista.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera; Evaluación, Plickers; Kahoot!; Forms; Padlet y Metodologías Activas.





De la Peña Portero, Alicia
Teves Romero, Melisa

Universidad Nebrija

ILM's Methodological Makeover: a Stake in PBL and "Learning by doing"

On the practical side, developing university students' communicative competence in English as a foreign language is, undoubtedly, one of the keys to a successful international career. However, evidence shows that learning a foreign language has bigger benefits: it increases general cognitive and metacognitive capacity and improves mother language knowledge as well as reading and writing skills (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, p.31).

For these reasons, in 2002, the Modern Languages Institute (ILM) at Nebrija University (Madrid) started offering the Diploma in English Professional Communication (DEPC) to all its degree students. Thus, this Diploma is a parallel English as a Foreign Language program that currently covers four MCER levels of English as a Foreign Language communicative competence, from A2 to C1. In order to move to the next level, students have to pass two semester-long subjects of 45 contact-hours each. Students can join the DEPC for two to four years alongside with their degree.

For many years, the DEPC was taught with the support of diverse manuals and resources from different publishing companies. But in 2017, in the quest for a more meaningful and personalized learning that could engage our students' interests (Krajcik & Blumenfeld, 2006), the ILM began a transformation odyssey into project-based learning (PBL). For the following three years, projects at different MCER levels were developed and piloted in our transversal classrooms until the final versions saw the light in 2021/22. Today, each subject is composed of three collaborative projects that contain basic aspects and contents of the corresponding level, always with a focus on oral and written communication in professional environments.

The objective of this poster is to show PBL strengths, the chronology of PBL implementation at Nebrija (160 groups with more than 1,000 students) and Instituto de Lenguas Modernas' key to PBL success.

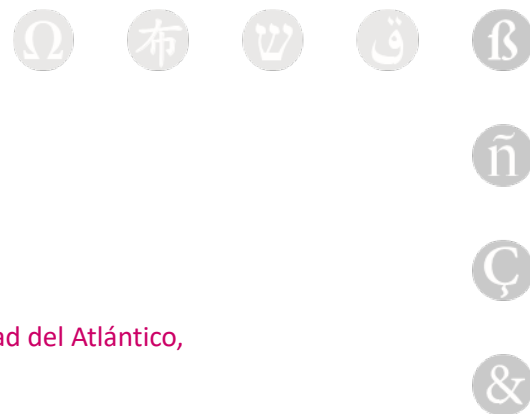
Bibliografía

- KRAJCIK, J. S. & BLUMENFELD, P. (2006). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer, (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences, 317–334. New York: Cambridge.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). Nuevas formas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.





Díaz, Adriana
Uribe Salamanca, Edga Mireya
Arroyave, Luisa Fernanda
Echeverri, Marcela
Rolong, Mónica

Universidad Industrial de Santander, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico,
Alianzas francesas de Manizales.

Cartographie du panorama du français en Colombie

Résumé

Cette communication a pour objectif de présenter les résultats de la recherche menée depuis 2019 par le Collectif national du plurilinguisme et de l'interculturalité intitulée la Cartographie du panorama français en Colombie. Après deux années de recherche, au cours desquelles 187 institutions offrant des cours de français en Colombie ont été vérifiées, les auteurs ont constaté que des cours de français sont proposés dans 42 villes de Colombie. La recherche a permis d'identifier et de vérifier 187 institutions avec 1 050 professeurs de français pour 72 588 élèves, répartis comme suit : 35 497 étudiants et 315 enseignants provenant d'établissements d'enseignement primaire, secondaire ou moyen, les lycées français en Colombie, 18 562 étudiants et 300 enseignants provenant d'instituts de langues (Alliances françaises et autres institutions pour le travail et le développement humain - ITDH) et 18 529 étudiants et 435 enseignants liés à l'enseignement supérieur avec différents types d'offre.

Cette étude a porté sur la présence de l'enseignement et de l'apprentissage du français comme langue étrangère dans l'enseignement supérieur colombien, afin de situer dans le cadre des réalités linguistiques, le parcours historique de l'apprentissage des langues étrangères, la dynamique de la mondialisation, ce qui est établi par les lois et les programmes nationaux, et la mise en œuvre d'initiatives institutionnelles pour la promotion des langues étrangères et le développement de la compétence plurilingue et interculturelle.

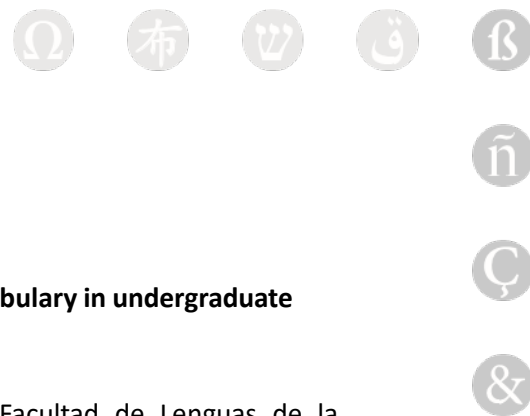
La méthodologie du projet se décompose en cinq processus selon les quatre axes d'analyse mentionnés au préalable. Tout d'abord, la collecte des données, la sélection des établissements d'enseignement du français, le classement, l'étude statistique et enfin l'interprétation et l'analyse de ces données.



L'une des conclusions est que la plus grande concentration de cours, d'enseignants et d'étudiants se trouve à Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cali, Cartagena, Pereira et Manizales, qui représentent 86% de l'offre nationale.

Certaines des sources bibliographiques sont issues des domaines de la linguistique, comme Louis-Jean Calvet et Claude Hagège, et de la didactique des langues et des cultures, comme Jean-Claude Beacco et Michael Byram. Les textes sur les politiques linguistiques et éducatives proviennent du ministère de l'éducation nationale.





Inés Grundnig, María
Himelfarb, Reina

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

A didactic sequence that aims to promote the learning of academic vocabulary in undergraduate English for Academic Purposes

Los hallazgos realizados por nuestro equipo de investigación en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, sugieren la necesidad de enseñar de manera explícita un número amplio de palabras y colocaciones académicas de ocurrencia frecuente en cursos de Inglés con Propósitos Académicos en el nivel superior. Por otra parte, nuestro estudio más reciente muestra, a partir del análisis de artículos científicos de diferentes disciplinas, la existencia de macro-proposiciones y funciones que se actualizan en el texto de manera singular dependiendo de las convenciones del género y las metas comunicativas del texto. Asimismo, los resultados revelan que el contenido semántico y funcional de los textos parece tener repercusiones directas en la elección de sus aspectos microestructurales. En particular, el vocabulario académico podría agruparse en campos semánticos relativos al tema de la macro-proposición en la cual aparece, pero además podría agruparse en palabras y colocaciones con connotación positiva, negativa o neutra, de acuerdo con la función dominante de la macro-proposición en la que se encuentra. Estos resultados presentan implicancias sustanciales para la enseñanza de Inglés con Propósitos Académicos en el nivel superior. Por un lado, muestran la importancia del conocimiento de los niveles semántico, funcional y formal de los textos para facilitar el diseño de material didáctico para la enseñanza de Inglés con Propósitos Académicos. Por otra parte, revelan la necesidad de contemplar la enseñanza explícita de un número amplio de piezas léxicas y colocaciones académicas de ocurrencia frecuente. Se deberán incorporar, además, actividades de presentación, práctica repetida y espaciada, desarrollo de la fluidez, revisión y consolidación del vocabulario académico. Por último, y debido a las limitaciones de tiempo observadas en este tipo de cursos, se torna necesario incluir actividades de reflexión metalingüística, práctica en el uso de estrategias metacognitivas para la toma de decisiones, y recursos y tareas digitales para el aprendizaje explícito del léxico. En consonancia con todo lo anteriormente expuesto, presentaremos aquí una secuencia didáctica centrada en la enseñanza explícita del léxico académico de una sección



de un artículo científico en inglés relativo al turismo, disciplina en la que desempeñamos nuestra tarea docente.

Grundnig, M.I. & Himelfarb, R. (2017). Fundamentos lingüístico-discursivos y psicolingüísticos de una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en lengua extranjera inglés en el nivel superior. En M. Fernández Beschtedt (Ed.), Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación (pp.51-62). UNCo.

Himelfarb, R., & Grundnig, M. I. (2021). Análisis de los contenidos semánticos, funcionales y formales de artículos científicos correspondientes a tres áreas disciplinares en idioma inglés: resultados preliminares. Revista Quintú Quimün (5), Q044.

Laufer, B. (2010). Form focused instruction in second language vocabulary learning. En Chacón-Beltrán et al. (Eds.) Further insights into non-native vocabulary teaching and learning (pp. 15-27). Multilingual Matters.

Ma, Q. (2013). Computer assisted vocabulary learning: Framework and tracking users' data. CALICO Journal, 30(2), 230-243.

Nation, I. S. P., & Gu, P. Y. (2019). Teaching and learning vocabulary in EFL. Foreign Language Teaching and Research Press.



Lapegna, Mónica

Universidad Nacional del Comahue

Written academic discourse at university level: A multidimensional analysis of specialized texts

En este trabajo nos proponemos hacer una clasificación y caracterización de textos especializados concebidos como registros comunicativos específicos con convenciones retóricas propias de cada disciplina, que aluden a temas de un dominio de especialidad. Dentro del marco de la Teoría de Tipologías Textuales, adoptaremos el modelo de dimensiones múltiples de Ciaspuscio y Kuguel (2002) que propone una tipologización textual basada en cuatro niveles o dimensiones: nivel I funcional, nivel II situacional, nivel III semántico, nivel IV formal. Tomando los antecedentes de la lingüística textual en la línea de Heinemann & Viegweger (1991) y siguiendo a Heinemann (2000) que describe a los géneros en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos multidimensionales, el modelo de Ciaspuscio y Kuguel (2002) permite analizar al texto como un objeto lingüístico-comunicativo complejo, en el que interactúan distintos tipos de conocimiento: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos. En este sentido, Adelstein y Kuguel (2004) sostienen que comprender un texto depende básicamente de la interrelación de esos diversos sistemas de conocimiento. Concretamente, aplicaremos este modelo multidimensional a un corpus ejemplar compuesto por textos representativos del ámbito científico-académico del dominio de las Ingenierías y de las Ciencias Ambientales que se utilizan en cursos de enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. El análisis de tipo cualitativo tiene en cuenta estudios previos sobre los tipos textuales y géneros discursivos (Bajtin, 2005; Swales, 1990; Ciaspuscio, 2009, Kuguel, 2007), el tipo de interlocutor y al ámbito de uso y, los recursos lingüísticos léxico-sintácticos empleados para vehicular la información (Kuguel 2007). Este trabajo intenta destacar aquellos elementos micro y macroestructurales representativos de los textos especializados que resulta necesario identificar para una selección adecuada de textos destinados a la enseñanza del inglés con fines específicos en la universidad. Del análisis aquí propuesto, concluimos que este modelo multidimensional llevado al plano metodológico no solo contribuirá a que los estudiantes de lenguas extranjeras incorporen y afiancen los géneros más frecuentes de su área disciplinar, sino que también enriquezcan su competencia comunicativa.



Adelstein, A. & Kuguel, I. (2005) Los textos académicos en el nivel universitario. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bajtín, M. (2005 [1982, 1979]) "El problema de los géneros discursivos", en Estética de la creación verbal. (248-293). Buenos Aires, siglo XXI

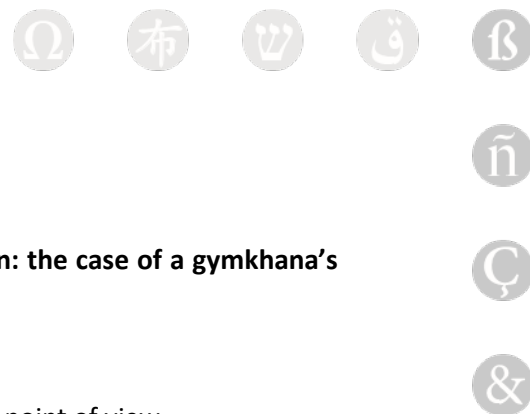
Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002) Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados, En M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.). Texto, terminología y traducción. (37-73). Salamanca: Almar

Ciapuscio, G. (2009) Modalidad y géneros académicos. En G. Ciapuscio (Ed.). De la palabra al texto. (69-94). Buenos Aires: Eudeba.

Kuguel, I. (2007) "La activación del significado especializado". En Lorente, M.; Estopà, R.; Freixa, J.; Martí, J.; Tebé, C. (eds.). Estudios de lingüística aplicada en honor de M. Teresa Cabré Castellví. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. 337-354

Swales, J. (1990) Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: CUP.





Lozano Romero, Amanda

Universidad Europea del Atlántico

Teaching lexicon in the subject of Natural Sciences through gamification: the case of a gymkhana's completion.

◉ Topic:

The teaching of Natural Sciences lexis from a playful, fun and cooperative point of view.

◉ Objectives:

- To design a game for educational purposes, specifically a gymkhana.
- To demonstrate the effectiveness of gamification in the classroom.
- To develop the capacity for cooperation in the student sphere.

◉ Conclusions:

The mechanism of the game was created with two working methods:

- Storytelling: "It is definitely a powerful tool to captivate our student's imagination and make them actors in their own learning process" (Article 4 of the Biography)
- Gamification: "Gamification and CLIL learning has a great impact on students' motivation and, consequently, an increase in their positive attitude towards the English language" (Article 3 of the Biography)

In terms of the learned issues, stands out the importance of the role of materials in the classroom. A convenient reflection would be the creation of creative and engaging teaching-learning resources.

Talking about its advantages, the game helps pupils to develop certain skills:

On one hand, academic: via learning the content of the subject in a fun way.

On the other hand, personal: creativity, teamwork, cooperation, group membership, etc. in connection with the development of multiple intelligences.

◉ References:

Caballero, I. (2020). The impact of motivation on English language learning in primary education: a gamified proposal within a CLIL approach (Final Degree Thesis). Universidad pública de Navarra, España.



Leal, J.P. (2016). Assessment in CLIL: Test development at content and language for teaching natural science in English as a foreign language. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 293-317.

Nurhayati, G. (2017). The influence of treasure hunt game in improving young learners' vocabulary skill. *Journal Kependikan*, 18(1), 37-51.

Poza, A. (2020). CLIL applied to the teaching of natural science: a didactic unit proposal in primary education (Final Master's Thesis). Universidad de Jaén, España.

Strotmann, B. and Díaz, A.I. (2019). The use of storytelling in EFL, CLIL and EMI. In Place, R., Strotmann, B., Marriage, K. and Plass, H. (Coord./Ed.). *TESOL-Spain: Collected Papers (113-133)*. Oviedo: TESOL-Spain Convention.



Muradás Sanromán, Macarena

Universidad de Vigo

Utilización de estrategias de aprendizaje en un grupo de aprendices de ELE en contexto de inmersión lingüística: estudio de caso

En un mundo indudablemente globalizado en el que cada vez tiene más cabida la diversidad, no resulta sorprendente el gran interés que genera el aprendizaje de L2, pues el conocimiento de otros idiomas nos ofrece un sinfín de ventajas que hacen que el número de aprendices de lenguas extranjeras se incremente cada día.

El español no es excepción a esta tendencia. Así, cada vez son más los que, por un motivo u otro, emprenden el aprendizaje del idioma. Por otra parte, el interés por nuestra lengua se refleja también en la creación de variados materiales didácticos, el aumento de los programas de inmersión lingüística en países de habla hispana o la importante demanda de productos audiovisuales en español. Pero ¿cómo aprenden nuestra lengua los estudiantes de ELE?

Las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en la adquisición de L2, pues constituyen una sólida herramienta de apoyo para el estudiante a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por tanto, su estudio es esencial, pues no solo nos permite comprender mejor cómo abordan dicho proceso los diferentes tipos de aprendices de L2, sino que la información obtenida resulta de gran utilidad de cara a lograr un aprendizaje más eficaz.

Con el objetivo de contribuir a un mayor conocimiento sobre las diferentes maneras en que los alumnos de ELE enfocan el aprendizaje de la lengua hispana, el presente trabajo pretende dar a conocer los resultados de un estudio en el que se analiza la frecuencia con la que un grupo de 37 estudiantes de ELE de nivel avanzado (C1) en contexto de inmersión lingüística temporal en España (en el marco del programa ERASMUS) utiliza las diferentes estrategias de aprendizaje recogidas en el SILL (Strategy Inventory for Language Learning), conocido cuestionario diseñado por Rebecca Oxford con el propósito de determinar las preferencias de los estudiantes de LE en lo que respecta a su modo de abordar el aprendizaje, desde una perspectiva basada en el aprendizaje autónomo.

El análisis efectuado a partir de los datos recabados revela considerables diferencias en lo que respecta a la frecuencia de uso de las distintas estrategias por parte del grupo de alumnos que participan en el estudio, en el que se muestra el claro predominio de algunas de las estrategias de aprendizaje recogidas



en el cuestionario (sobre todo las sociales y las metacognitivas), en contraposición con otras (fundamentalmente las afectivas) que son utilizadas de manera tan solo testimonial.

Bibliografía (muestra)

COHEN, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Nueva York: Addison Wesley Longman.

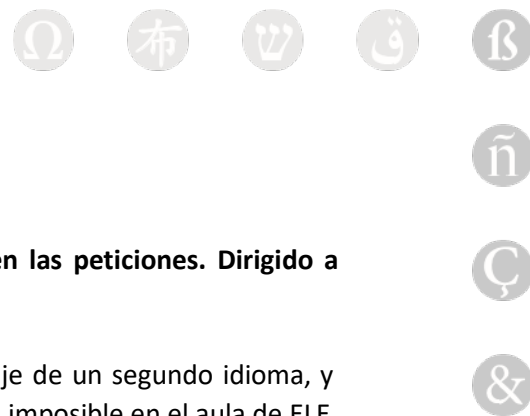
DÖRNYEI, Z. (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DÖRNYEI, Z. (2010): "Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self", en Hunston, S. y Oakey, D. (eds.): *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. Londres: Routledge. 74-83.

O'MALLEY, J. M. Y CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.





Peteri, Tamara

Universidad Nebrija

Propuesta didáctica para trabajar la expresión de la cortesía verbal en las peticiones. Dirigido a estudiantes de nacionalidad húngara y nivel de español B2.

En este trabajo se trata la importancia de la pragmática en el aprendizaje de un segundo idioma, y expone que la enseñanza de la competencia pragmática no es una misión imposible en el aula de ELE. El objetivo de esta propuesta didáctica es trabajar la expresión de la cortesía verbal, con estudiantes húngaros, en contexto de no inmersión aplicando el enfoque comunicativo durante la enseñanza. Las actividades tienen un marcado carácter práctico. Con este material didáctico se dirige el foco de atención a los elementos pragmáticos, especialmente en el elemento de la cortesía verbal, su uso en las peticiones, reflexionando, desde un punto de vista comparativo, el español y el húngaro. La relevancia de este trabajo consiste en que los alumnos sean conscientes de que el uso comunicativo de la lengua siempre tiene un contexto concreto, y siempre tiene un significado que no podemos expresar o predecir solo mediante del conocimiento lingüístico. En cuanto el nivel B2 de estos alumnos es interesante mencionar la observación que hace Escandell (1996, p. 108). señalando que “los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente, en los niveles más avanzados”. Eso sucede porque el alumno dispone de un mayor número de medios gramaticales a los que se puede recurrir, y así amplía mucho más las versiones de formas de expresión verbal.

Con la ayuda del uso de material real tenemos varios objetivos. Ayudar a adquirir competencia en la expresión e interpretación de significados indirectos, y los significados no literales. Ayudar a analizar la intención comunicativa, todo aquello que nos intentan transmitir a través del lenguaje indirecto. Ayudar a reflexionar y ser consciente del uso de la lengua desde el punto de vista de la pragmática, y no solo desde el punto de vista gramatical. Trabajar de manera explícita las estructuras lingüísticas de expresar la cortesía verbal. Trabajar el uso del imperfecto de cortesía (quería), condicional de cortesía (querría) e imperfecto de subjuntivo (quisiera) para expresar la cortesía verbal en las peticiones. Desarrollar tácticas y estrategias pragmáticas utilizadas para expresar la cortesía y saber aplicarla en diferentes contextos en la vida real.



El resultado que esperamos obtener es que los componentes pragmáticos serán más fácilmente asimilados con la exposición explícita.

Conclusiones: la enseñanza de la competencia de la pragmática, en nuestro caso la cortesía verbal, sigue siendo un desafío por su naturaleza, porque no se puede enseñar y aplicarlo como una regla. Sin embargo, es importante llevarlo al aula, aunque sea en sesiones específicas y con temáticas concretas seleccionadas. Es fundamental la evidencia y eficacia que aporta la explicitación frente al descubrimiento propio por experiencia vivida.

Intentar enseñar la experiencia sociocultural en el aula, siempre se encontrarán limitaciones, porque como describe Escandell, (2003), la interiorización de esquemas sociales en el caso de los estudiantes de ELE, no llegan a ser afectados y profundizados como en el sistema de categorización de un nativo.

Bibliografía:

Escandell Vidal, M. (1996). "Los fenómenos de interferencia pragmática"(p.108). En marcoELE Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua.

Escandell Vidal, M. V. (2003). Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel Lingüística.



Ribera Ruiz de Vergara, Ana-Isabel

Université de Rouen Normandie

Literatura de vanguardia en una clase motivadora de fonética aplicada

Expertos en el aprendizaje de lenguas afirman que una lengua extranjera se adquiere más fácilmente en la edad temprana que en la edad adulta (Fleta, 2006). Además, los niños que estudian una lengua extranjera a temprana edad van a interiorizar mejor la pronunciación y la entonación, base del aprendizaje de la lengua en cuestión. En cambio, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la pronunciación y la entonación en particular, se transforma en algo muy complejo para los adultos (Klein, 1986), incluso a pesar del desarrollo cognitivo que ya poseen (Donalson, 1987).

A los profesores que enseñamos una lengua extranjera en la universidad, en nuestro caso el español, a aprendientes que no estudiaron la lengua a temprana edad, y que tienen dificultades para percibir y producir sonidos en la lengua meta, se nos plantea la pregunta siguiente:

¿Cómo ayudar al aprendiente a interiorizar y practicar, de forma motivadora, los sonidos de la lengua extranjera que le causan más dificultad?

Para responder a esta pregunta mostraremos una serie de actividades relacionadas con la literatura de vanguardia que llevamos realizando, desde hace varios años, en la clase de fonética aplicada con nuestros estudiantes de español, en la Universidad de Rouen Normandie (Francia). Explicaremos también la manera en la que este tipo de actividades estimula las capacidades de percepción y producción de sonidos nuevos y difíciles, generando un impacto positivo en nuestros aprendientes.

Breve bibliografía utilizada:

Donalson, Margaret. *Children's minds*. Buckingham: The Open University Press. 1987.

Fleta, Teresa. «Stepping Stones for teaching “English L” in the early years», in *Teachers and Young Learners. Research in our classrooms*, Mitchell-Shuitevoerder and S. Mourao (eds.), Canterbury: IATEFL. 2006, pp. 43-50.

Klein, Wolfgang. *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

Mora, Francisco. *Neuroeducación*, Madrid: Alianza Editorial. 2013.

Navarro Romero, Betsabé. «Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta», in *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación*, vol. 2. 2010, pp. 115-128.



Ribera Ruiz de Vergara, Ana-Isabel. « Aspectos de la neurociencia aplicables a la didáctica de las destrezas orales en la clase de E/LE », in Didáctica de E/LE, Revista Foro de Profesores de E/LE, nº 11, Valencia: Tecnolingüística SL. 2015, pp. 285-295.

Yaguello, Marina. Alice au pays du langage, Paris : Seuil. 1981.



Rubio Platero, M. Lilyana

Centro Pontífice Pablo VI/Universidad de Sevilla

L'apprentissage de la langue française en ligne, en tandem.

La pandémie de COVID-19 a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de près de 1,6 milliard d'élèves. Parallèlement, cette crise a stimulé l'innovation dans le secteur éducatif, ainsi nous avons vu naître des initiatives innovantes, qui ont permis la poursuite d'activités de formation. Des formules d'enseignement à distance ont été élaborées grâce à l'intervention rapide des États, déterminés à assurer la continuité pédagogique. La crise nous a également rappelé le rôle crucial des enseignants et qu'il incombait aux États de veiller au bien être du personnel éducatif.

Ces formules, variées, se sont servies de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), en considérant qu'elles-mêmes sont une multiplicité d'outils très différents. Certains auteurs parleront des TIC comme un "construit extrêmement hétérogène" (Baron, 2005 : 1), qui peut recouvrir l'aspect d' "une image, une base de données, un environnement d'apprentissage..." (Baron et al, 2007 : 3), et qui peut être lié à des domaines tout aussi différents que la psychologie, l'audiovisuel ou l'éducation. (Peraya D, & Viens J. : 2003). Ainsi, il ne serait pas superflu de dire que les TICE influent sur ces domaines de manière diverse. Notre intérêt, se centre sur le secteur éducatif, et spécialement du français langue étrangère (FLE) au lycée.

Dans le cadre d'une recherche doctorale et de mon activité professionnelle comme professeure de FLE en Espagne, j'ai entrepris un projet d'apprentissage des LE en tandem à distance avec une collègue d'ELE en Nouvelle-Calédonie, une collaboration transcontinentale visant à répondre aux besoins issus du confinement, mais aussi à atteindre d'autres objectifs aussi importants : la motivation et surtout la facilitation de l'apprentissage. Le projet, en tandem avec des chansons bilangues est actuellement en cours, cependant nous pouvons le présenter et partager ses premiers résultats.

BIBLIOGRAPHIE :

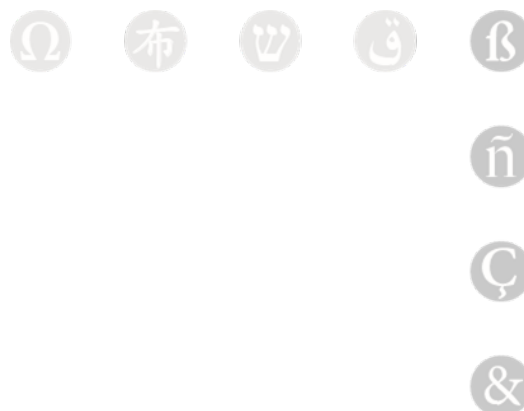
-Baron G.L. (2005). Les TICE, de l'innovation à la scolarisation. Problèmes et perspectives. Communication présentée au 1er colloque Association des Formateurs TICE, Boulogne-Billancourt, France. Repéré à http://afrn.net/actes_colloque05/conferences/conference_GL_Baron.pdf.



-Baron, G.L. et Al. (2007). « Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions. » Repéré à: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>

-Peraya D. & Viens J. « TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr ». Dans KARSENTI.T, L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Actes du symposium du CRIFPE, Université de Montréal 2003.





Investigadores noveles (TFG)



Fandiño Orjuela, Paula Andrea

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Escuchemos, imaginemos y soñemos.

La creación de material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera se ha convertido casi que en una habilidad indispensable para el gremio docente. Esta necesidad se deriva de la poca accesibilidad que tienen los estudiantes de estratos socioeconómicos medios y bajos de Colombia a material didáctico de lectura o audio que, además, se ajuste a sus necesidades educativas o intereses. Por esta razón, esta investigación tiene como objetivo proponer diferentes estrategias, actividades y talleres interactivos que buscan incentivar y fomentar la producción escrita en lengua materna en 3 voluntarios de entre 9 y 12 años de diferentes contextos educativos, familiares, culturales y socioeconómicos. Con dicha producción, se prevé además, crear un audiolibro en inglés y francés, que será usado por estudiantes videntes, con baja visión e invidentes.

Para el desarrollo de este proyecto se siguieron las etapas de la investigación-acción, así: identificación, planeación de talleres y actividades, traducción de cuentos, grabación de los textos, y creación de fichas pedagógicas que permitan evaluar la comprensión oral de los aprendices. Se tuvieron en cuenta las etapas de motivación, mecanización, así como los actos de habla, el léxico y las estructuras gramaticales.

A través del proceso de creación literaria, se ha evidenciado que en ocasiones, los participantes tienen dificultades para enlazar ideas de forma coherente en la producción escrita. Por ello, se ha hecho necesario hacer revisiones periódicas y encuentros individuales con los participantes para la corrección de los cuentos. Dichas diferencias evidenciadas en la calidad y coherencia de los escritos pueden guardar relación con el entorno escolar, socioeconómico y familiar de los participantes.

Bibliografía



Arenas González, I. (2012). Beyond the “Handicapped” Label: Narrating Options to Teach Foreign Languages to Blind and Visually Impaired Students. *HOW Journal*, 19(1), 146-156. Retrieved from <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/42>

Corredor Dominguez, L. D. & Medina Cubides, A. P. (2019). Mon premier livre d’histoires. Le monde à travers mes yeux. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2999>

Erazo, K. (2019) Foreign languages for visually impaired and blind students: affective factor. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Florence Allard-Poesi & Véronique Perret. (2003). La Recherche-Action in Y. Giordano (Dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, Caen: EMS, 2003, pp. 85-132





Márquez, Angy Daniela

Universidad de La Sabana

Factores que afectan el aprendizaje de Segundas Lenguas en Espacios Multilingües de la comunidad de Aruba.

La investigación tiene como objetivo analizar los factores que afectan el aprendizaje de las lenguas en espacios multilingües de la población de Aruba. Se trabajó una investigación de tipo experimental de campo, que mediante la aplicación del instrumento encuesta semiestructurada para recolectar la información, obtenida de una muestra poblacional como resultado exploratorio en la comunidad de Aruba en básica primaria, se buscó conocer las dificultades que tiene la comunidad en espacios multilingües y el ambiente en el que se presentan estos aprendizajes. Mediante el análisis cualitativo con un diseño descriptivo se busca identificar los factores que afectan el aprendizaje de las múltiples lenguas indispensables para el desarrollo de cada individuo e integración en la sociedad. Al final del estudio se puede inferir que los niños de la comunidad tienen un gran potencial para aprender más de una lengua y se reconoce la importancia de guiar y apoyar en los cuatro idiomas que se hablan en la comunidad Aruba. De acuerdo con los resultados de los indicadores obtenidos en el proceso de la investigación evidencia que, son varios los factores académicos, familiares y sociales los desafíos para mejorar los espacios colaborativos de aprendizaje en los sistemas educativos considerados en la población estudiada.

Enlace de la publicación del artículo

<https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/435/728>

<https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/issue/view/26>



Martínez García, Ana

Universidad Antonio de Nebrija y British Council Teaching Centre

Bilingual Education in the CAM. Analysis and proposal of CLIL in bilingual education.

This paper aims to provide information about effective bilingual education teaching and its key elements in the Region of Madrid, Spain. The study was carried out to investigate teachers' perception and practices on bilingual education, and to determine core aspects of effective bilingual teaching in order to develop a didactic proposal with those criteria. The analysis focuses on the CLIL approach as the overarching theme. Therefore, to achieve the goals proposed for the study, a clarification of the terms "bilingualism" and "bilingual education" is provided, along with an explanation of CLIL foundations, which are crucial knowledge for bilingual teachers. The field research studies bilingual education perception, training and praxis, from the teachers' perspective. This study was carried out through an online questionnaire, and the data obtained from it, as well as from the theoretical research, allowed to develop a didactic unit proposal which includes all core aspects determined in the study.

Some authors consulted along with the Spanish legislation were: Darn on Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview; Gerena and Ramírez-Verdugo on Analysing bilingual teaching and learning in Madrid, Spain: a Fulbright scholar collaboration project or Martinez comparative analysis on teachers' perception about bilingual programmes in Primary Education.

