



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Aaddi, Halima

Universidad CADI AYYAD - Marrakech

LA TRADUCCIÓN, ACTIVIDAD DE REFUERZO DE LA INTERLENGUA EN CLASES DE ELE

En Marruecos, el interés por la enseñanza de ELE se ve reflejado por el creciente número de aprendientes que vienen a las clases de ELE en las diferentes instituciones tanto públicas (regladas o no), como privadas.

La enseñanza de ELE en el contexto marroquí, al igual que otras situaciones de enseñanza del español como lengua extranjera, está sometida a unos condicionantes que hacen que los aprendientes pasen por una serie de estadios de aprendizaje dentro de su proceso de adquisición de la lengua. Esta serie de fases de aprendizaje que llamamos la interlengua, nos permiten establecer las necesidades de nuestros aprendientes a nivel morfosintáctico, léxico-semántico, ortográfico o discursivo-pragmático. Nuestro trabajo pretende entonces presentar un estudio sobre la interlengua del alumnado marroquí en clase de ELE, demostrando sus principales y peculiares deficiencias lingüísticas a la hora de expresarse por escrito en ELE. Este estudio de la dicha interlengua es el que nos otorga respuestas al tipo de actividades que vemos convenientes llevar a cabo a la hora de enseñar/aprender ELE en un contexto marroquí.

Siendo así, parte de estas tareas que consideramos eficientes en clase de ELE resultan de la actividad de traducción ya que una de las peculiaridades del aprendiente marroquí es llegar a clase ELE con un rico y muy variado sustrato lingüístico compuesto tanto por el árabe y el amazigh como por el francés o inglés. En este sentido, nos referimos a la traducción pedagógica, es decir, no a la estrategia personal e interiorizada por parte del aprendiente en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, tampoco es la traducción explicativa; se trata de la traducción como herramienta en la didáctica de lenguas.

No es en ningún momento el uso del método tradicional, es decir, el de la gramática/traducción, sino que es la realización de actividades de traducción pedagógica que constituyen un excelente ejercicio para introducir o practicar algunas estrategias de adquisición y análisis de léxico, tales como son la generalización, la particularización o la búsqueda de un sinónimo conocido por el estudiante que mantenga el mismo significado o equivalente. Así, la traducción no sólo cumple una función como medio de adquirir contenidos sino también como medio de adquirir destrezas útiles para el aprendiente.

La presente comunicación parte del planteamiento de la traducción como tarea complementaria realizada de forma dirigida por el docente dentro de la clase de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, en primer lugar, expondremos las razones que nos empujaron a recurrir a las actividades de traducción pedagógica en nuestras aulas de ELE, las cuales encuentran su punto de partida en las deficiencias que revela su interlengua. En segundo lugar, exhibiremos una propuesta didáctica que parte de nuestra labor docente, en la cual recurrimos a un método ecléctico que engloba diferentes tipos de actividades de las cuales unas están basadas en la traducción, así como en la



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

investigación actual sobre la traducción pedagógica; dichas actividades las formulamos teniendo en consideración la particularidad de la interlengua de nuestros aprendientes y tienen como fin reforzar su adquisición de ELE. Finalmente, presentaremos nuestras observaciones sobre el resultado (positivo/negativo) en la adquisición de la lengua meta a partir de las mismas sobre todo a nivel léxico y sintáctico.

Un ejemplo de actividades de traducción para el refuerzo de la interlengua en clases de ELE pueden ser:

1. Traducción de frases al español utilizando SER/ESTAR
2. Deducir la regla partiendo de los diferentes ejemplos planteados en el ejercicio anterior
3. Traducir un texto y determinar el tiempo verbal más adecuado

Bibliografía:

AMMADI, Mostafa. (2009): Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes: el caso de la concordancia, Rabat, ed. Bouregreg

BOUZINEB, Hossain. (2012): « El árabe y el español: dos estructuras lingüísticas encontradas en el proceso de adquisición de la segunda lengua por un marroquí », Magriberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/321581> (Consultado: Junio 2016)

BENYAYA, Zineb, (2006): La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónico, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos. Universidad de Granada. Disponible en:

http://digibug.ugr.es/handle/10481/891#.V5XY_PIXiko (Consultado: Junio 2012)

- (2007): «La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente». Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero7/11Zineb.380.pdf

380 pdf

(Consultado: Julio 2012)

-, (2007): «la enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos». Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Volumen 1, número 2, Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f29da0bf07.pdf

(Consultado: Febrero 2016)

DOMÍNGUEZ MENEZ, Tania (2011): « La evasión en la adquisición de una segunda lengua », Colección de Tesis Digitales Universidad de las Américas Puebla. Disponible en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lio/dominguez_m_t/indice.html (Consultado: Febrero 2012)

FERNANDEZ, Sonsoles. (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, España, Ed. EDELSA Grupo Didascalía, S.A.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

FERNÁNDEZ, Sonsoles, «Errores e interlengua en el aprendizaje del español de lengua extranjera», Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml> (Consultado: Octubre 2013)

MANGA, André, «Lengua segunda (l2) lengua extranjera (le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje». Revista electrónica Tonosdigital. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/249/190>

(Consultado: Septiembre 2011)

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. (2005): «La adquisición de una lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes», Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua [L2]/ lengua extranjera [LE] Madrid, ed. SGEL

MOYA JIMÉNEZ, A.J y JIMÉNEZ PUADO, M.J (2004): «El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera en edades tempranas», Glosas Didácticas, revista 378

(Consultado: Septiembre 2014)

SÁNCHEZ IGLESIAS, J. Jorge, «Cartografía para un balance del español como interlengua», Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas, 2009, Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica>

(Consultado: Enero 2015)

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, David, La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua, Revista redELE, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, número 18, Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Revista/>

(Consultado: Febrero 2016)



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Adaly Escobar, Rosa

Departamento de Lenguas, Universidad de Guanajuato

Situaciones culturales de los estudiantes extranjeros ante los saludos mexicanos

El tema de la comunicación corresponde a la presentación de un trabajo de investigación relacionado con la percepción de los estudiantes extranjeros del Departamento de Lenguas, ante su relación con el contexto mexicano del centro del país, en específico lo relacionado a los saludos que los locales realizan en su interacción.

oLínea temática: Didáctica de las lenguas extranjeras: Contenidos socioculturales y competencia intercultural.

o Objetivos:

☑Conocer si el contexto de los manuales da a los estudiantes el input necesario para su interacción en un contexto de inmersión, en específico lo relacionado a los saludos.

☑Conocer la interacción que realizan los locales, al momento de realizar saludos informales.

oDesarrollo: para este trabajo en el contexto sociopragmático de la lengua, se realizó en primera instancia un análisis de los manuales que los estudiantes utilizaron en sus países de origen para el aprendizaje de lengua, para conocer el input de referencia de los estudiantes, en segundo lugar se realizó una entrevista semi-estructurada con los estudiantes extranjeros, que al momento de la investigación tienen de 6 a 4 meses de estancia en el país, en dicha entrevista nos interesaba saber la experiencia sociopragmática que tuvieron los estudiantes ante la forma de saludar en el contexto mexicano, en su desarrollo de interacción con locales. Por último, se realizaron grabaciones al azar en lugares públicos de la ciudad, haciendo una selección de los momentos enfocados a los saludos y la forma en como se desarrollan estos, no solamente los aspectos lingüísticos de los mismos. Lo que nos permite analizar si el input ofrecido por manuales corresponde a la realidad sociopragmática de nuestro contexto.

o Conclusiones:

☑Los manuales expresan los saludos de manera general, no toman en cuenta los saludos que realizan los locales, es decir saludos sin detenerse a tener una interacción cara a cara-

☑Los estudiantes extranjeros han experimentado situaciones de no entender la forma de saludar por parte de los mexicanos, dado que no fue el input que recibieron en sus clases de español.

☑La interacción con locales lo han aprendido por medio de observación, comparando la interacción con su lengua materna.

Alonso, E. (2012). Soy profesor/a Aprender a enseñar. Los protagonistas y la preparación de clase 1. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalia, S.A.

Lengeling, M. (2013). Borrowing the use of ethnographic notes from the social sciences for classroom observation in central México. In edge, J. and Mann, S. (Eds.) Innovations in Pre-service Education and Training for English Language Teachers. London: British Council.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Lorenzo F. (2006). Motivación y segundas lenguas. Cuadernos de didáctica del español/le. Arco/Libros, S.L. 2006

Moskal, Barbara M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(3). Retrieved September 2, 2014 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> .

Richards J., Lockhart C. (2008). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. , Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Editorial Edinumen.

Robinson P. (ED.) (2011). La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas. Colección de Cambridge de didáctica de lenguas. Editorial Edinumen.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Ainciburu, María Cecilia; Buttazzi, Irene

Universidad Antonio de Nebrija (España) y Università degli Studi di Siena (Italia)//Università di Bologna y Università di Parma

Español inmigrado y emigrado en la segunda generación: asimilación lingüística e identidad emocional

El objetivo de esta investigación es sondear las formas de asimilación lingüística y de identidad de los grupos de inmigrantes americanos en España y de los emigrados de lengua española en otros países europeos (Domingo & Blanes 2016; Kaczmarczyk & Stanek 2016). Fenomenológicamente, la segunda generación presenta dos formas de discontinuidad respecto a quienes realizaron la primera inmigración (Medvedeva, & Portes 2018). Por una parte, las segundas generaciones formadas en la escuela del país de acogida tienen intereses, estilos de vida y deseos de consumo que tienden a seguir los de sus pares y no los de sus padres. Por otra parte, la búsqueda de la identidad personal, emocional y lingüística lucha entre dos opuestos: el deseo de ser igual a los demás y el deseo de ser diferente, de conservar la identidad familiar y de emanciparse (Álvarez Valdivia, Schneider & Carrasco 2016). El tema es un centro de interés importante en EEUU, pero en Europa su estudio no parece igualmente prolífico en publicaciones (Firpo & Sanfelici 2016; Vallejo-Martín, Jiménez & del Pilar 2016). La investigación a partir de datos poblacionales recogidos a nivel europeo se tomará como referencia general, en el deseo de evidenciar los aspectos etiológicos que rigen la integración económica y la asimilación cultural de las comunidades de emigrantes de habla española. La investigación primaria recoge datos acerca del grado de asimilación de las diferentes comunidades de habla hispana en diferentes países europeos: de hijos de inmigrantes españoles en Alemania y de hijos de inmigrantes peruanos y ecuatorianos en España e Italia. Los cuestionarios se distribuyeron por correo electrónico y en algunos casos se completaron con una entrevista por videoconferencia. Los resultados muestran que el contexto lingüístico en el que la variedad de español se inserta es significativo para su mantenimiento y para el vínculo emocional que suscita, pero también que los factores relativos al aislamiento o a la integración de los grupos de inmigrantes influye en el grado de competencia en español y en su persistencia como lengua de comunicación fuera del contexto familiar.

Referencias bibliográficas

Álvarez Valdivia, I. M., Schneider, B. H., & Carrasco, C. V. (2016). School adjustment and friendship quality of first-and second-generation adolescent immigrants to Spain as a function of acculturation. *Journal of Adolescent Research*, 31(6), 750-777.

Domingo, A., & Blanes, A. (2016). La nueva emigración española: ¿una generación perdida? *Panorama Social*, 23, 157-178.

Firpo, Elena, & Sanfelici, Laura (2016). La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia. Milano, Italia: Edizioni Universitarie Lettere Economia Diritto. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 124119.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Kaczmarczyk, P., & Stanek, M. (2016). Crisis and beyond: Intra-EU mobility of Polish and Spanish migrants in a comparative perspective. In *High-Skill Migration and Recession* (pp. 69-100). Palgrave Macmillan, London.

Medvedeva, M., & Portes, A. (2018). Bilingüismo con lengua heredada y autoidentidad: el caso de los hijos de inmigrantes en España. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (163), 21-40.

Vallejo-Martín, M., Jiménez, M., & del Pilar, M. (2016). Satisfacción vital y su relación con otras variables psicosociales en población española residente en Alemania. *Escritos de Psicología (Internet)*, 9(2), 12-21.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Albaladejo García, María Dolores
Instituto Cervantes

EL APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO GLOBAL DEL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE: DIDACTIZACIÓN DE UN FRAGMENTO DE BALTASAR GRACIÁN

En este taller plantearemos un modelo de trabajo para la didáctica de ELE basado en la enseñanza global de los conocimientos, competencias y destrezas que componen el dominio de la lengua en términos de igualdad en su tratamiento y desarrollo, bajo el paradigma del comunicativismo y con la literatura como herramienta didáctica. Como ejemplo práctico presentaremos una propuesta para la explotación didáctica de un fragmento de la obra de Baltasar Gracián *El criticón*.

La conversación entre Andrenio y Critilo acerca de España, sus costumbres y el carácter de sus habitantes desde una visión crítica y tono moralizante, permite llevarlo al aula de ELE para trabajar aspectos culturales, literarios, históricos y de lengua desde un punto de vista didáctico integrador. Mostraremos una secuencia didáctica compuesta de una amplia batería de actividades y recursos didácticos de carácter comunicativo, participativo y lúdico para antes, durante y después de la lectura, con el objetivo de promover el uso de los textos literarios en el aula de ELE y fomentar la capacidad creativa del alumno en español, al tiempo que generar aprendizaje de la lengua en el proceso.

Durante el período del taller se llevarán a cabo un par de las actividades propuestas en la secuencia didáctica a modo de demostración de lo expuesto. Un ejemplo destacado es el de la elaboración de otro diálogo análogo al del texto entre los participantes del taller y su representación posterior en el aula donde se desarrolle el mismo.

En conclusión, el taller ofrecerá al docente las herramientas necesarias para llevar a cabo la explotación didáctica de un texto literario para la enseñanza de español, en el marco de un modelo de enseñanza integrador y con unos objetivos de enseñanza lingüísticos, culturales y literarios.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2017): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén. Disponible en: <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/889>



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Almansa Ibáñez, Soraya
Universidad Europea de Madrid

FORMACIÓN DE FORMADORES DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS= RETO2.

FORMACIÓN DE FORMADORES DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS= RETO2.

En el siguiente póster vamos a compartir nuestra experiencia como formadores de futuros profesores de español con fines específicos. Nos centraremos en el perfil del profesor, tanto en el espacio que comparten los docentes de ELE y EFE, como en las necesidades más concretas que permiten hacer frente a la inseguridad que puede generar liderar una clase en cuya materia no somos expertos.

Enseñar español a adultos profesionales requiere, en primer lugar, de unos conocimientos pedagógicos generales que parten de saber adaptarnos a sus prioridades, a sus perfiles como estudiantes de español y nos exige, al mismo tiempo, tener conocimientos sobre dinámica de grupos. Un profesor de EFE debe conocer la teoría de la comunicación y la pedagogía del aprendizaje para poder ayudar a los estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria para desarrollar tareas profesionales. En este espacio, el docente debe estudiar y debe documentarse para saber en qué consisten esas actividades y tareas; solo de este modo podrá incorporar posteriormente los aspectos más concretos de la instrucción lingüística.

Como docentes, lo que debemos saber, lo que debemos hacer y lo que debemos saber hacer va más allá de dominar un lenguaje específico concreto, pues sobre todo tenemos que conocer las situaciones comunicativas relevantes para nuestros discentes y utilizar estas para decidir qué vamos hacer en el aula partiendo de lo que ya sabemos, que es enseñar a comunicar en español.

Debemos concienciarnos de que somos profesores de español como segunda lengua y no tenemos que ser profesores de especialidad para poder enseñar EFE. Es esencial tener una actitud positiva, contar con el alumno para que nos indique claramente qué necesita y tener interés por las áreas temáticas en las que los alumnos deben saber desenvolverse profesionalmente. Respecto a las posibles inseguridades que pueden surgir, hay que plantearse que no debe ser un impedimento el hecho de que un campo no nos resulte familiar, pues con el tiempo suficiente para conocer los aspectos más importantes sobre el tema, podemos empezar el trabajo sin tener que ser un especialista en la materia en cuestión.

Trabajar con futuros profesor de EFE parte de la idea de entender, en primer lugar, que los profesores de español con fines específicos enseñamos lengua de especialidad, no la materia en sí, no somos especialistas y no tenemos porqué que serlo. Es cierto que hace falta cierta empatía e interés hacia la materia pero no debe intimidarnos el hecho de que no seamos médicos, economistas, arquitectos...

Debemos afrontar nuestra inmersión en ese campo con humildad y sinceridad, teniendo siempre a mano los recursos necesarios que nos sacarán de dudas en el momento preciso, y, por último, no debemos desdeñar las ayudas de los alumnos en ningún momento.

Bibliografía básica:



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

1. Gómez de Enterría Sánchez, J. (coord.) (2001): La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos. Madrid: Edinumen.
2. Cabré, M. T. y Gómez de Enterría Sánchez, J. (2006): La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. Madrid: Gredos, 2006.
3. Sabater, M. L. (2000): Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos, en Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_e



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Álvarez Uribe, Sergio

Universidad del Norte - Universidad Nebrija

Negociaciones entre disciplina y lengua sobre los criterios de evaluación de tareas de escritura en educación superior

La preocupación por el nivel de escritura de los estudiantes en la educación superior ha dado como resultado distintas iniciativas de apoyo que ofrecen acompañamiento a docentes disciplinares en la formulación y evaluación de tareas de escritura. El acompañamiento consiste, principalmente, en la construcción o revisión de las instrucciones, la definición de objetivos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación de las tareas de escritura, y, en menor medida, en un acompañamiento pedagógico sobre cómo enseñar escritura en un curso específico de una disciplina determinada.

Se presenta el análisis del desarrollo de dos acompañamientos en el desarrollo de una tarea de escritura: una tarea de una asignatura de séptimo semestre de un programa de psicología y la propuesta de investigación dentro del seminario de investigación 2 de un doctorado en ciencias del mar de una universidad latinoamericana. Se revisan los cambios en las instrucciones y los criterios de escritura que resultan de la negociación entre el docente a cargo de la asignatura y el docente de lengua que ofrece el acompañamiento. También, se incluye una revisión de los cambios que surgen a partir de la participación de monitores de la asignatura y de los mismos estudiantes que reciben las instrucciones.

A la luz de los resultados de desempeño de los estudiantes, el análisis concluye que la tensión entre las expectativas de los docentes y el desempeño de los estudiantes se puede resolver, en gran parte, con una negociación minuciosa del significado de una tarea entre el docente a cargo y un docente de lengua, que tenga en cuenta a cada participante y cada uno de los elementos que entran en juego en una tarea de escritura dada. Uno de los aspectos más difíciles de negociar es la concepción limitada de la escritura solo como demostración del conocimiento disciplinar. La socialización oportuna de modelos o referentes de escritura, de instrucciones precisas y de criterios de evaluación transparentes son elementos mínimos para el logro de los resultados de aprendizaje que se proponen para cada tarea de escritura.

Bibliografía:

- Anderson, P., Anson, C. M., Gonyea, R. M., & Paine, C. (2016). How to create high-impact writing assignments that enhance learning and development and reinvigorate WAC/WID programs: What almost 72,000 undergraduates taught us. *Across the Disciplines*, 13(4), 13-25.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y pensamiento*, 36(71), 18-34.
- Crusan, D., & Matsuda, P. K. (2018). Classroom Writing Assessment. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Elander, J., Harrington, K., Norton, L., Robinson, H., & Reddy, P. (2006). Complex skills and academic writing: a review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 71-90.

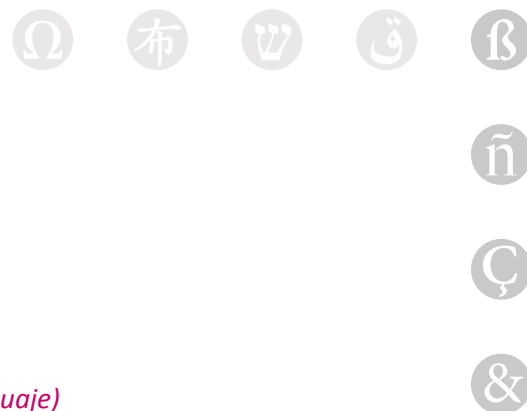
Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229-245.

Joshua Aaron McGrane, Stephen Mark Humphry & Sandra Heldsinger (2018) Applying a Thurstonian, Two-Stage Method in the Standardized Assessment of Writing, *Applied Measurement in Education*, 31:4, 297-311.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Atienza, Encarna

Universidad Pompeu Fabra (Dpto de Traducción y Ciencias del Lenguaje)

Evaluar. Desajustes y aciertos en las representaciones mentales de los docentes y estudiantes

La evaluación forma parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; está presente de principio a fin. En los últimos años parece haber mayor interés por la evaluación tanto desde el punto de vista teórico como en cursos de formación docente. En esta comunicación presentamos los resultados de una investigación, de índole cualitativa, sobre lo que 5 docentes en activo, con experiencia y formación continuada, de español como L1 y L2 piensan sobre la evaluación: qué es, cómo debería ser, qué funciona y qué no funciona en el sistema de evaluación usado. Los instrumentos utilizados para llevar a cabo dicha investigación son:

Una entrevista etnográfica en profundidad.

Un análisis interpretativo-cualitativo de los materiales, instrumentos y técnicas de evaluación, facilitados por los docentes entrevistados usados en sus aulas.

Los resultados arrojan que, a pesar de ser un tema de discusión en auge, la representación mental de lo que supone evaluar los aprendizajes pone de manifiesto contradicciones y reduccionismos de los postulados teóricos en que se sustentan tales representaciones. Del mismo modo, se constata la necesidad de una transformación del modo de llevar a cabo la formación docente, partiendo de la concepción propia para comprenderla, cuestionarla, enriquecerla y de ahí transformarla; lo que en definitiva comporta potenciar un paradigma de formación reflexiva, pues es desde este paradigma que se hace posible establecer puentes entre las representaciones propias y las aportaciones de las disciplinas teóricas e integrarlas de modo coherente (Korthagen, 2001; Esteve, Melief y Alsina, 2010, entre otros)

Referencias bibliográficas

Alcaraz Salariche, N. (2015). "Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.

Celman, S. (2005). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?". En A. Camilloni et al. (comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-36). Buenos Aires: Paidós.

Esteve, O, Melief, K & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Galperin, P. (1992). "Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation". *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 69-80.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher education*. Londres: LEA.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Litwin, E. (2005). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En A. Camilloni et al. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp. 11- 34). Buenos Aires: Paidós Educador.

Perrenoud P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires, Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica.

Santos Guerra, M.A. (2005). "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica". Revista Investigaciones en Educación, vol. V, n. 1: 67-85.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Barahona Mora, Azucena; De la Torre Guerra, María de la Fe

Facultad de Filología. Departamento de Estudios Ingleses. Universidad Complutense de Madrid (España). Gymnázium bilingválne. Žilina (Eslovaquia).

El uso de la metodología AICLE para la enseñanza de las Ciencias: una experiencia en Eslovaquia.

La comunicación que se propone se enmarca dentro de la línea temática de la didáctica de las lenguas, en concreto, de la metodología conocida como AICLE.

En primer lugar, se expondrán aspectos teóricos vinculados a este método y, después, se explicarán el proceso y los resultados de una actividad realizada en la asignatura de Química siguiendo este procedimiento en un centro bilingüe español-eslovaco.

AICLE es un enfoque definido por un aprendizaje integrador de contenidos de materias no lingüísticas y de una lengua extranjera, en el que esta se convierte en el vehículo de transmisión de conocimientos, consiguiendo así un aprendizaje paralelo. Este planteamiento favorece la estimulación de las capacidades cognitivas de los estudiantes e incrementa la cantidad de información que estos reciben en la lengua meta. En lo referente al profesorado, esta metodología permite desarrollar ideas y estrategias como el empleo del aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos y tareas, entre otras. Con respecto a la enseñanza de las Ciencias, el tipo de actividades que se pueden efectuar en un contexto AICLE son, por ejemplo, la lluvia de ideas y relacionar y comparar textos, manejando recursos variados en los que destacan los materiales auténticos y las TIC.

En cuanto a la experiencia didáctica que se va a exponer, el centro educativo donde se realizó pertenece a una de las siete secciones bilingües que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España tiene establecidas en Eslovaquia. Se centra en la etapa de Educación Secundaria, que consta de cuatro años; sin embargo, en el caso de las secciones, se amplía a 5, debido a que el primero de ellos es de inmersión lingüística en español.

La actividad tiene como participantes a un grupo de alumnos eslovacos de edades comprendidas entre los 16 y los 18 que cursan 3º del programa bilingüe en un instituto de la ciudad de Žilina. Se hizo en la asignatura de Química y el objetivo principal fue la aplicación de la metodología AICLE para profundizar en el conocimiento de moléculas orgánicas de interés biológico o industrial, de sus propiedades, de sus usos y de los problemas derivados de estos.

En la implementación se empleó el enfoque por tareas. Para ello, se planificaron y se llevaron a cabo a modo de andamiaje tanto tareas previas como intermedias, con el propósito de que los estudiantes pudieran hacer una final. Esta consistía en la exposición oral de información sobre una molécula orgánica elegida por ellos, que debía ser presentada siguiendo el guion proporcionado por el docente y utilizando como soporte una herramienta TIC.

Una vez finalizado todo el proceso, este fue evaluado teniendo en cuenta los resultados recogidos por el profesor en el registro de evaluación y la autoevaluación completada por el alumnado. De los datos obtenidos a partir de estos dos instrumentos, se puede concluir que el método AICLE resultó efectivo,



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



que los discentes estuvieron motivados, aprendieron el contenido propuesto y desarrollaron una mayor competencia en la lengua española.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Bartolomé Alonso, Paz

CEHI Nebrija

Innovación didáctica

LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA

En los últimos tiempos nos encontramos en la docencia multitud de herramientas, metodologías, recursos... como si de la panacea para solucionar problemas se tratara. En muchos casos se asocia erróneamente la innovación como el uso indiscriminado de TIC, cuando en realidad es un concepto que va mucho más allá de la superficie, de lo externo y, además, abarca campos del conocimiento no solo pedagógicos o educativos, además de a la propia ley. Asimismo, se relaciona la innovación educativa con términos como la originalidad o la creatividad, cosa lógica, ya que es un criterio que viene del mundo empresarial. Esto hace que, irremediablemente nos planteemos algunas cuestiones como ¿qué es innovación educativa?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿qué características tiene?, ¿qué “innova” o transforma?, ¿cómo conseguir que exista un desarrollo profesional docente acorde con la innovación?

La enseñanza lleva inamovible desde los inicios. Consecuentemente tenemos que buscar lo que realmente hay que cambiar en ella, conforme al desarrollo de la sociedad y de nuestro ámbito educativo.

Para abordar la innovación y la investigación educativa debemos tener en cuenta tres elementos:

1. Que la noción de “innovación” implique realmente una mejora o un avance.
2. Que las transformaciones introducidas discurran en consonancia con las finalidades compartidas.
3. Que las actividades que se llevan a cabo sean congruentes con el desarrollo del conocimiento de nuestra área de estudio.

OBJETIVOS

- Comprender la importancia de la inclusión de la innovación educativa en nuestras aulas.
- Iniciarnos en la innovación educativa.
- Aprender a innovar, más allá de lo meramente formal.
- Profundizar en los elementos necesarios para ser un buen profesor innovador.
- Conocer las metodologías de investigación innovadoras.
- Conocer algunos proyectos realizados con metodologías innovadoras.

CONCLUSIONES

La innovación educativa pasa irremediablemente por un proceso de reconsideración de metodologías, herramientas, concepto de educación, formación del profesor y recursos que están a nuestro alcance. Por otra parte, la innovación educativa nos lleva a un concepto de investigación didáctica, tanto dentro como fuera de las aulas, que acarrea consigo la modificación de percepciones y objetivos de lo que hasta ahora ha sido la pauta generalizada de la preeminencia de enseñar/aprender contenidos y nos conduce a pensar que el proceso de enseñanza/ aprendizaje es mucho más que memorizar, como en



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

la clase tradicional, mucho más que absorber y luego “vomitar” en un examen, mucho más que permanecer aislados respecto a la evolución y el desarrollo de la sociedad circundante.

BIBLIOGRAFÍA

Fullan, M. (1999) Las fuerzas del cambio, Akal. En línea (preview): https://books.google.es/books?id=_BAiNGjFQ00C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Investigación e innovación docente, Blog. En línea:

<https://investigacioneinnovaciondocente.wordpress.com>

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006), “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 47, pp. 13- 31. En línea:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Sánchez Núñez, A. “Iniciación a la innovación e investigación educativa”, Universidad de Granada.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Berenguer Amador, Ángel
Universidad de Basilea

«Aunque fueras el único hombre de la Tierra». Sobre la didáctica de las construcciones concesivas en niveles avanzados y superiores

En esta comunicación, propongo una aproximación didáctica a las construcciones concesivas, con especial atención a los modos y a los tiempos verbales. La idea está basada en la propuesta de Llopis García (2010, 2011), en la que presenta cómo se puede llevar a cabo la enseñanza del uso del indicativo y del subjuntivo en construcciones relativas, temporales y concesivas, en grupos de nivel B1. Su propuesta está en el marco de la «gramática operativa», término acuñado y definido por Ruiz Campillo (1998 y 2006, entre otros). El objetivo principal de esta comunicación es la aplicación del modelo de la gramática operativa al ámbito de las oraciones concesivas para niveles más avanzados de lo que hace Llopis García (B2 y C1). En primer lugar, planteo una forma de explicar el subjuntivo factual (Pérez Saldanya 1999: 3299), que aparece en oraciones como la siguiente: Lo deshereda, aunque sea su hijo. (ej. de Vallejo 1922: 50) Para explicarlo, es necesario que los alumnos comprendan que, en oraciones de este tipo, el hablante usa el subjuntivo porque está realizando una valoración y no una declaración (Llopis García 2011: 113). Este uso del subjuntivo también muestra la capacidad de elección del modo por parte del hablante. Pero fundamentalmente me voy a centrar en la siguiente cuestión. Parejas de ejemplos como: Si lo hubiera sabido, te lo habría dicho. / Aunque lo hubiera sabido, te lo habría dicho. ponen de manifiesto que «[a]lgunos esquemas temporales admitidos por las condicionales tienen correlatos en las oraciones concesivas» (NGLE vol. II § 47.8a, p. 3570; pero otros autores también lo han señalado). Por esta razón, es conveniente hacer ver a los estudiantes esta correlación. A través del conector incluso si se puede mostrar a los estudiantes de forma bastante clara la relación entre estas estructuras, ya que uno de sus componentes es la conjunción condicional por excelencia: si. Me ha llamado la atención no ver reflejada esta relación entre los esquemas condicionales y concesivos en manuales recientes, como el de Acquaroni et al. (2017) y el de Sarraide et al. (2016); esta es una razón adicional para plantear la aproximación que propongo.

Referencias bibliográficas: Acquaroni, Rosana et al. (2017): C de C1. Curso de español de nivel superior. Libro del alumno (Barcelona: Difusión).

Llopis-García, Reyes (2010): «Why cognitive grammar works in the L2 classroom», AILA Review 23:1, págs. 72-94. ——— (2011): Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera (Madrid: Ministerio de Educación; Málaga: ASELE). NGL = Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Española (2009): Nueva gramática de la lengua española (Madrid: Espasa), 2 vols. Pérez Saldanya, Manuel (1999): «El modo en las subordinadas relativas y adverbiales», in Gramática descriptiva de la lengua española, dirs. Ignacio Bosque and Vileta Demonte (Madrid: Espasa), 3 vols., vol. II: págs. 3253-3322. Ruiz Campillo, José Plácido (1998): La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3e64396-a56e-47ca-8fd51b2bb29d1e4f/2004-bv-01-02ruiz-campillo-pdf.pdf> ——— (2006): «El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español», in Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005–2006, Pastor C. Villalba, ed. (Múnich: Instituto Cervantes de Múnich). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf Saralde, Berta et al. (2016): Vitamina C1 (Alcobendas, Madrid: SGEL). Vallejo, José (1922): «Notas sobre la expresión concesiva» RFE 9, págs. 40-51.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Blanco San Martín, Lorena; Ferreira Cabrera, Anita
Universidad de Concepción

Colocaciones léxicas verbo-nominales en un sub- corpus de aprendices de Español como Lengua Extranjera de nivel A2 y B1

Este trabajo está circunscrito en la línea de investigación de la Lingüística Aplicada, en el área de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), específicamente, en el estudio de las colocaciones léxicas (Corpas Pastor, 1996, 2001; Koike, 2001) en el Español como Lengua Extranjera (ELE) utilizando la metodología de Lingüística de Corpus (Ferreira, 2018). Trata de resolver la pregunta de investigación ¿Varía la producción de colocaciones léxicas simples con verbos de apoyo y con verbos de significado pleno producidas por los aprendientes de ELE de nivel A2 y B1? Parte de la premisa de que el léxico constituye un aspecto fundamental dentro de la ASL. Su adquisición permite que los aprendientes conozcan, almacenen y produzcan nuevas palabras y estructuras de la lengua meta, que facilitan el desarrollo de la competencia léxica, comunicativa e intercultural mediante la práctica de las habilidades lingüísticas.

En este contexto, se presentan los resultados de un estudio descriptivo transversal, cuyo objetivo fue determinar las colocaciones léxicas simples verbo-nominales de nivel A2 y B1 en un sub-corpus del corpus CAELE-Corpus de aprendices de Español como Lengua Extranjera- (Ferreira, 2014) utilizando los procedimientos de Corpus de Aprendientes de Lenguas en Formato Electrónico (Tono, 2003). Para ello, 1) se conformó un sub-corpus de 341 tareas de escritura, compuesto por 70.000 palabras aproximadamente; 2) se etiquetaron las construcciones en estudio a través del software UAM Corpus Tool; 3) se clasificaron dichas construcciones en verbos de apoyo y verbos plenos; y 4) se determinaron los verbos que las constituían y su frecuencia de aparición.

El análisis arrojó un total de 925 colocaciones. Por una parte, fueron mayores en el nivel A2 que en el nivel B1. Por otra, las estructuras con verbos de apoyo fueron poco frecuentes en relación a las que contenían verbos plenos. En virtud de esto, se concluye que 1) la competencia colocacional de los aprendices de ELE se caracteriza por un alto número de colocaciones léxicas verbo-nominales y que 2) su producción no varía significativamente en los niveles inicial e intermedio. Finalmente, su identificación contribuye a la enseñanza y aprendizaje de ELE. Por lo tanto, se sugiere su enseñanza explícita desde los primeros niveles.

Bibliografía

- CORPAS PASTOR, Gloria. Manual de fraseología española. Madrid: Gredos, 1996.
CORPAS PASTOR, Gloria. En torno al concepto de colocación, Euskera, v. 1, n. 46, p. 89-108, 2001.
KOIKE, Kazumi. Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku, 2001.
FERREIRA, Anita. Corpus de Aprendices de de Español Lengua Extranjera, CAELE. Universidad de Concepción, Chile, 2014-2018.



FERREIRA, Anita. FONDECYT N° 1180974 “Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua”. Universidad de Concepción, Chile, 2018-2021.

TONO, Yukio. Learner corpora: Design, development and applications. In ARCHER, D.; RAYSON, P.; Wilson A.; MC ENERY, T. (Eds.) Proceedings of the Corpus Linguistics. Conference. Lancaster: University Centre for Computer Corpus Research on Language, 2003, p. 800-809.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Castelo Garrido, Ana

Université de Lille Sciences Humaines et Sociales. Doctoranda en Ciencias del Lenguaje. Université Paris-Est (ED : CS -529 Cultures et Sociétés. EA 3958 - IMAGER - Institut des mondes anglophones, germanique et roman. LANGUenACT)

Explicitar la (trans)formación de prácticas pedagógicas a través de enfoques performativos en educación.

Diversos trabajos en didáctica de lenguas-culturas (J. Aden, 2008, 2013; N. Borgé, 2015; S. Eschenauer, 2017; M. Potapushkina, 2014; S. Soullaine, 2013; A.-M. Voise, 2008, 2018) han mostrado que una lengua se aprende con más facilidad al movilizar el cuerpo y las emociones de los alumnos. Estas investigaciones han puesto en evidencia que las prácticas artísticas y performativas favorecen el aprendizaje de una lengua, lo que conduce a interrogarse sobre el proceso de (trans)formación del docente, es decir de sus gestos profesionales (E. Maître de Pembroke, 2015), al integrar enfoques performativos en educación.

Poniendo en relación mi práctica docente y mi práctica artística, mi investigación actual consiste en analizar el paso de una a otra apoyándome en el paradigma de la enacción (F. Varela). ¿Cómo y en qué condiciones dicho proceso me forma y transforma mi postura de docente? Se trata, pues, de interrogar mi propio proceso de autoformación y de transformación al adaptar enfoques performativos para enseñar el español a estudiantes de diferentes niveles (principiante, intermedio y avanzado) a través de propuestas que ponen el cuerpo (de los estudiantes y del profesor) en acción y en movimiento en el aula. Para ello, llevo a cabo un estudio en primera persona utilizando la técnica de la auto-explicitación (P. Vermersch).

En esta comunicación presentaré un primer análisis de una selección de mi corpus (mis auto-explicitaciones y una selección de entrevistas de explicitación realizadas a mis estudiantes) para exponer el proceso de transformación de mi práctica docente y su impacto en la concepción del aprendizaje de la lengua en los estudiantes. Dicho de otro modo, esta presentación tratará sobre el sentido de la experiencia de propuestas creativas de enseñanza/aprendizaje llevadas a cabo con un grupo de Master en Ciencias de la Educación en la Universidad de Lille SHS, donde estoy poniendo en práctica un dispositivo experiencial para el aprendizaje de la lengua española y las culturas hispánicas. A través de exploraciones teóricas y metodológicas, prácticas de terreno y experiencias artísticas, la transdisciplinariedad está en el centro de mi trabajo de investigación doctoral. El marco teórico toma en cuenta los aportes del paradigma enactivo, de la didáctica de lenguas, de las prácticas performativas y de la fenomenología. El marco epistemológico conecta los métodos de investigación (investigación-acción participativa) y métodos de enseñanza. Asimismo, las técnicas de investigación en primera persona (Depraz, Varela, & Vermersch, 2011; Depraz, 2006; Vermersch, 1996, 2017), y por lo tanto de la auto-explicitación y de la entrevista de explicitación (P. Vermersch), son imprescindibles en esta investigación, puesto que me permiten tener acceso a mi experiencia en la elección de mis gestos



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

profesionales, a hacerla inteligible, como lo demuestran algunas investigaciones recientes (D. Bouthier, A. Mouchet & P. Vermersch, 2011 ; H. Duval 2016; E. Maître de Pembroke, 2015, 2016 ; S. Morais, 2012, 2013).

Aden, J. (Éd.). (2008). Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire. Paris, France : Éditions le Manuscrit.

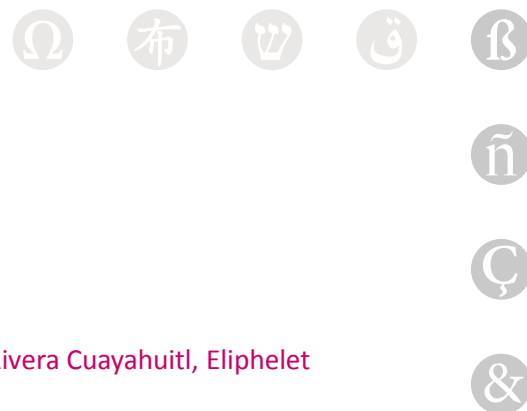
Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique. Roumanie : Zeta Books.

Vermersch, P. (2017). L'entretien d'explicitation (9e édition augmentée). Paris, France : ESF éditeur.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Castillo Salazar, María del Carmen; Pazos Romero, Carlos Alfredo; Rivera Cuayahuitl, Eliphelet
BUAP FACULTAD DE LENGUAS

PORTAFOLIOS DE LENGUAS COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Este estudio se realizó en el marco de la Red de Comunidades para la Renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Esta red está conformada por docentes investigadores de tres instituciones educativas dedicadas a formar profesores, ubicadas en el centro del país. El propósito fundamental de esta red es habilitar a los profesores de educación superior en cuanto a prácticas educativas innovadoras bajo redes de comunidades de aprendizaje. El objetivo de esta investigación es analizar el portafolio de lenguas como una herramienta para evaluar los procesos cognitivos de los profesores de lenguas en formación bajo el enfoque constructivista. Las dimensiones que se exploraron son: grado de desarrollo de la competencia tecnológica, grado de desarrollo académico, profesional y personal y grado de desarrollo de las competencias didáctico pedagógicas para la enseñanza de lenguas. Esta investigación fue desarrollada considerando los principios de constructivismo social propuestos por Vigotski (1982). El objetivo principal es responder a las necesidades de los modelos educativos más recientes ya las necesidades identificadas por BUAP. Esta institución ha estado trabajando bajo los fundamentos del modelo educativo llamado Minerva (MUM), que se basa en los principios del constructivismo. Uno de los ejes centrales de este modelo reside en la implementación de estrategias de enseñanza en las que se aliente a los estudiantes a que construyan sus propios conocimientos y puedan evaluarse a sí mismos (BUAP, MUM 2009).

Tres profesores que imparten cursos de contenido en un programa de licenciatura en enseñanza de lenguas, y que toman medidas para desarrollar habilidades significativas de aprendizaje y autoevaluación en los estudiantes, como sugirió Vigotsky (1982), implementaron una metodología de enseñanza basada en los principios del constructivismo social. Los objetivos de los cursos están diseñados para que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas, pedagógicas, de evaluación y de investigación. Los productos de aprendizaje que generan los estudiantes se compilan en un portafolio electrónico que es el instrumento para evaluar el grado de desarrollo de la competencia tecnológica, el grado de desarrollo académico, profesional y personal y el grado de desarrollo de las competencias didáctico pedagógicas para la enseñanza de lenguas de los participantes. (Suárez, 2018) El tratamiento didáctico consistió en asignar tareas pedagógicas a los estudiantes, tales como: leer, resaltar ideas principales, desarrollar cuestionarios, hacer mapas conceptuales y mentales, diseñar juegos de memoria y construir cuadros descriptivos, comparativos y argumentativos con el contenido de los cursos. La tarea conjunta consistió en pedir a los estudiantes que compilaran todos esos productos y evidencias en una carpeta electrónica. El instrumento de investigación fue una guía de una entrevista a profundidad (Mackey y Gass, 2005) que contiene preguntas sobre el uso de los portafolios para evaluar la evolución y el crecimiento académico, profesional y personal de los estudiantes. Los resultados revelan que los portafolios permitieron a los participantes ver claramente cómo mejoraron



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



su desarrollo en los cursos que ellos toman o imparten. Los hallazgos revelan que los portafolios permiten evaluar aspectos cualitativos como: evolución académica y crecimiento académico, profesional y personal.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Criado De Diego, Cecilia; Veuthey Martínez, María Luisa
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Léxico hispanoamericano para un currículo del EL2/LE. Fuentes de consulta, criterios de selección y ejemplos

El inventario léxico del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), las “Nociones específicas”, cuenta con un gran número de unidades de uso, fundamentalmente, panhispánico, aunque también con algunas de uso exclusivo de España; sin embargo, no contempla términos propios de las variedades americanas. La postura plurinormativa actual de las instituciones lingüísticas (Asociación de Academias de la Lengua Española, Instituto Cervantes) obliga, no obstante, a considerar también este caudal léxico.

En el intento de subsanar esta ausencia, nos planteamos qué fuentes de consulta y qué criterios de selección son convenientes para determinar la pertenencia al PCIC de unidades de uso exclusivamente americano. Aunque el Diccionario de americanismos, obra consensuada por todas las Academias de la lengua, es la fuente de referencia principal, también consultamos corpus, listados de disponibilidad léxica y otros diccionarios que complementan y matizan la información necesaria para distinguir términos extendidos geográficamente y que a su vez sean pertinentes, flexibles y rentables para el ámbito de la enseñanza del español.

Tras el estudio y análisis de las unidades presentadas en los temas de “Nociones específicas” del PCIC, exponemos una propuesta de inclusión de unidades léxicas de uso propio americano para los primeros temas de la obra mencionada y los criterios seguidos para la selección de los mismos.

Bibliografía básica

Andión, M.^a A. (1996): “Tabuismos, eufemismos y disfemismos americanos en la enseñanza de ELE”, *Frecuencia L*, 3: 64-66.

Andión, M.^a A. (2015): “Los americanismos en Español Lengua Extranjera. Reflexiones sobre la variación léxica desde variedades preferentes europeas o estandarizadas”, *RiCognizioni*, 2 (1): 159-170.

Andión, M.^a A. y C. Casado (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Editorial UNED.

Asociación de Academias de la lengua española (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.

Haensch, G. (2001): “Español de América y español de Europa” (1.^a parte), *Panacea@*. *Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 2 (6): 63-72. Disponible en: http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n6_G_Haensch.pdf

Haensch, G. (2002): “Español de América y español de Europa” (2.^a parte), *Panacea@*. *Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 3 (7): 37-64. Disponible en: http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n7_G_Haensch7.pdf



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Lope Blanch, J. M. (1995): "Americanismo frente a españolismo lingüísticos", Nueva revista de filología hispánica, 43 (2): 433-440. Disponible en: <http://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/2637/2604>

Gómez Molina, J. R. (2004): "La subcompetencia léxico-semántica". En Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, pp. 491-510.

López Morales, H. (1978): "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 6/1: 73-86.

Moreno Fernández, F. (2000). Qué español enseñar. Madrid: Arco/Libros.

VV. AA. (2006): Plan curricular. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 3 vol.

Wotjak, G. (2003): Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano). Madrid: Iberoamericana.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Da Silva Amorim, Jane; Oliveira da Silva Menezes, Nathália
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima - IFRR

La importancia de la pasantía de observación para la formación de docentes de español bajo la perspectiva del enfoque ecológico

La pasantía supervisada es considerada en el momento en que las teorías aprehendidas por los académicos en el aula son puestas en práctica como un proceso articulador y formador de conocimiento, debido a que posibilita al futuro docente adquirir habilidades para actuar efectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de poder reflexionar sobre teorías, métodos y enfoques utilizados en el aula. Las licenciaturas responsables por la formación de los profesores, desde hace mucho tiempo reproducen un modelo de praxis en la pasantía supervisada. Modelo este que no aplica aspectos reflexivos en el lapso de observación, sino una reproducción mecanicista de lo que fue observado en el contexto escolar. La presente investigación describe la experiencia vivenciada (o vivida) por los estudiantes del Curso de Letras Español y Literatura Hispánica del Instituto Federal de Roraima (IFRR) del Módulo V, en el año 2019. Pretende discutir (o analizar) la importancia de la pasantía de observación como un instrumento de reflexión sobre el contexto en que está inserta la escuela, su proceso de gestión, estructura y la formación de los profesores que actúan enseñando español; El análisis se realiza bajo la perspectiva del enfoque ecológico, el cual forma parte de las teorías socio-interaccionistas y con implicaciones en actividades colectivas donde interactúan los grupos. Este enfoque subyace en la teoría de la percepción del psicólogo James Gibson (1979), la cual defiende la teoría (o tesis) basada en que la percepción es holística e integrada en un marco ecológico. De esta manera, las propiedades ambientales se perciben no como puntos diferentes y aislados sino como entidades significativas dentro de un determinado contexto ecológico de variables relacionadas entre sí. Para el autor, nuestro cerebro puede preservar informaciones por mucho más tiempo, si se consideran significativas en algún momento de nuestra vida. Otro propósito que se pretende alcanzar, es analizar las teorías, métodos y enfoques que son empleados por los profesores observados y los nuevos desafíos que él tendrá que enfrentar con el proceso migratorio de venezolanos en las escuelas de Boa Vista-RR. Por tanto fue utilizada la observación participante, a través de la cual se pudo verificar las condiciones de enseñanza y aprendizaje ofrecido en las escuelas campo. Para alcanzar nuestros objetivos nos apoyamos en teóricos como Pimenta y Almeida (2014), Barreiro y Gebran (2006) e Imbernón (2014) entre otros, que analizan la temática sobre pasantía supervisada y la formación docente. Los resultados presentados concluyen que la pasantía de observación realizada a partir de un punto de vista reflexivo puede fomentar la formación de un profesional más autónomo, capaz de comprender la realidad en que actúa y asumir su rol como agente de cambios en el ámbito en que va a desempeñar su labor docente.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Dahori, Souad

Facultad de La Lengua Árabe, Universidad Cadi Ayyad, Marrakech.

La morfología léxica en clase de español como lengua extranjera: los arabismos como modelo

La presente comunicación titulada "La morfología léxica en clase de español como lengua extranjera: los arabismos como modelo" tiene como objetivo principal lograr que el alumnado marroquí incremente su vocabulario en español. La elección de los arabismos lo justifica nuestro deseo de incentivar más al aprendiz marroquí con palabras que forman parte integrante de su lengua materna para que consiga ampliar su bagaje léxico con nuevas unidades generadas de la palabra primitiva que es en este caso el arabismo. En lo que atañe a la opción por morfología léxica, se debe al gran interés que se ha mostrado desde los años noventa por el léxico y su relevancia en la adquisición de las lenguas extranjeras.

Nuestro corpus de arabismos (forma parte de mi tesis de doctorado que tenía como objetivo la morfología derivativa y la semántica de los arabismos en español y en italiano: estudio comparativo) lo hemos recogido valiéndonos del DRAE tanto en papel como en formato digital. Hemos elegido arabismos que pertenecen a la agricultura por ser el campo semántico más extenso, nos conformamos con los arabismos que tienen equivalentes en otras lenguas románicas como el francés, el portugués o el italiano. A continuación va una muestra de estos arabismos: Alcachofa, alcachof-AR, alcachof-ERO/ERA, Algarroba, etc.

El modelo que nos proponemos, consiste en ofrecer a los aprendices el arabismo con sus derivados subrayando los morfemas añadidos, se le invita al alumno a buscar el significado en el diccionario monolingüe o preferentemente bilingüe para conseguir un doble objetivo aumentando su vocabulario en más de una lengua extranjera. En la evaluación se trabajan los morfemas más productivos, en la formación de nombres, tenemos -ar o -al que aluden al terreno plantado por el producto citado: alcachofal; algarrobal; algodonal; arrozal; azafranal; berenjenal; cafetal; limonar; -ero que hace referencia a los nombres agentivos: jazminero, naranjero, limonero..., en cuanto a la formación de adjetivos, tenemos -ado: azafranado; berenjenado/berenjenado; descafeinado; lacado; naranjado. El profesor dispone de un abanico de ejercicios que pueden ser ordenando palabras en desorden, es preferible préstamos de otras lenguas, completando con el morfema adecuado dando el significado de la nueva palabra, o puede ser un crucigrama...

Las mismas actividades son practicables con otros arabismos de otros campos semánticos, detectar el morfema más productivo y optar por uno de los ejercicios citados o inventarse otros más.

Este modelo no es más que una propuesta entre muchas, lo más importante en él es lograr que el alumno aumente su vocabulario e invitarle a reflexionar implícitamente sobre la lengua y los mecanismos a los cuales se recurre para formar nuevas palabras.

En la presente comunicación, arrojaremos luz sobre la contribución de los préstamos a la creación de nuevas palabras en la lengua receptora, asimismo, pondremos de manifiesto la relevancia de la



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

creación léxica en el enriquecimiento del acervo léxico de los aprendices y remataremos nuestra propuesta con actividades de consolidación del léxico aprendido.

Bibliografía

- Coady, J. y T. Huckin (eds.) (1997). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: C.U.P.
- Delgado Álvarez, A. (2005). Los anglicismos en la prensa escrita costarricense. In Káñina, 29 (Número Especial), pp. 89-99.
- Esteban Asencio, L. (2008). Uso, origen y procesos de creación de neologismos en prensa española. In Círculo de lingüística aplicada a la comunicación, 33, pp. 3-27.
- Fuentes, M., Gerding, C., Pecchi, A., Kotz, G. & Cañete, P. (2009). Neología léxica: Reflejo de la vitalidad del español de Chile. In RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 47(1), pp. 103-124.
- Gómez Capuz, J. (1998). El Préstamo Lingüístico: Conceptos, Problemas y Métodos. Anejo XXIX de Cuadernos de Filología, Valencia: Universidad de Valencia.
- Guilbert, L. (1975). La créativité lexicale. Paris, Larousse Université: Collection Langue et Langage.
- Lapesa, R. (1995). Historia de la lengua española. Madrid: Gredos (8.ª reimp. de la 9.ª de corr. y aum. 1981; 1.ª ed. 1942).
- Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. Londres : Language Teaching Publications.
-(1997). Implementing the Lexical Approach. Londres: Language Teaching Publications.
- (2000). Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach. Londres: Language Teaching Publications.
- Nation, I. S. P. (1990). Teaching and Learning Vocabulary. Boston: Heinle Publishers.
- (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge : University Press.
- Nattinger, James R. y Jeanette S. Decarrico (1992). Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Alves López, Rubén Darío

Universidad Nebrija

Una imagen, mil palabras. Los desafíos en la digitalización de contenidos en ELE

La digitalización de contenidos representa uno de los grandes desafíos en el ámbito académico en pleno siglo XXI. Supone un ejercicio de reflexión docente ante el reto que representa dicha transformación. La inclusión de recursos TIC debe realizarse mediante la adaptación metodológica adecuada. Su omnipresencia en nuestra realidad cotidiana nos plantea la necesidad de su implementación no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también en la metodología y diseño de la acción pedagógica. Digitalizar no significa simplemente volcar toda la información en un formato multimedia. El proceso es mucho más complejo pues intervienen muchas variables.

El objetivo de esta propuesta es dar a conocer cuáles son los retos a los que el Centro de Estudios Hispánicos se enfrenta en su proceso de digitalización de sus cursos. El ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y, en particular en nuestro caso el español, nos obliga a reflexionar sobre las características de dichos cursos y la necesidad de diseñar contenidos en los que se trabajen las cuatro destrezas a la vez que tareas que fomenten la participación, proactividad y una atmósfera de aprendizaje significativo y colaborativo.

Esta propuesta espera contribuir de forma significativa en el ámbito de la Lingüística Aplicada como plan de acción u orientación para otros centros de enseñanza de ELE con retos similares. Se presentarán conclusiones relacionadas con la innovación, creatividad y conceptualización de las TIC basadas en la experiencia y en aquellas dificultades así como en las propuestas de mejora que se plantean tras dicho proceso de digitalización. Se precisarán a su vez cuáles son los desafíos a los que se enfrenta cualquier centro educativo que se encuentre inmerso en el proceso de diseño online de un enfoque de aprendizaje.

Bibliografía:

Alonso, L. Y Blázquez, F. (2016). El docente de educación virtual: guía básica: incluye orientaciones y ejemplos de uso educativo de Moodle. Madrid: Narcea Ediciones.

Cacheiro, M.I. y Sánchez, C. y González, J.M. (Coord.) (2016). Recursos tecnológicos en contextos educativos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nafría, I. (2008). Web 2.0. El usuario, nuevo rey de Internet. Madrid: Gestión.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



De la Peña Portero, Alicia

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

¿ESCRIBIMOS JUNTOS? LA ESCRITURA COLABORATIVA EN EL AULA DE ELE: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

La enseñanza de lenguas en el entorno universitario ha de promover un aprendizaje autónomo y significativo que no debe dejar de lado el desarrollo de la comunicación escrita, especialmente la capacidad para argumentar, necesaria en las diferentes especializaciones académicas y disciplinas. Además, es fundamental, en este nivel educativo, formar a los estudiantes en competencias transversales como el trabajo en equipo, la autonomía, la reflexión o el pensamiento crítico. Así, en los últimos años, diferentes prácticas de escritura colaborativa y evaluación por pares han despertado el interés en las aulas de lenguas extranjeras al mostrarse como desencadenantes de este tipo de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos en una serie de entrevistas orales realizadas a un grupo de estudiantes de diversas nacionalidades de habla no hispana que participaban en un programa de inmersión lingüística en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España) en el curso 2017/18. Durante el curso, estos estudiantes llevaron a cabo una tarea de escritura colaborativa y coevaluación de textos argumentativos escritos para la que se diseñó una rúbrica. Sus apreciaciones al término de la experiencia muestran cómo ambos procesos de colaboración son percibidos como experiencias motivadoras. También valoran la rúbrica empleada de forma muy positiva ya que, además de ayudarles a valorar los textos de sus compañeros, la consideran una herramienta clara y útil que contribuye a mejorar sus propias producciones.

En resumen, todo este proceso colaborativo parece desarrollar la competencia comunicativa escrita y la capacidad de argumentación en español así como otras habilidades transversales indispensables para que los estudiantes universitarios terminen con éxito su andadura académica y comiencen su carrera profesional.

Bibliografía

Agosto-Riera, S. E. y Mateo-Girona, M. T. (2015). La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes, *Cultura y Educación*, 27(3), 629-648.

Conde, A. y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la escuela*, 63, 77-90.

Cushing, S. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom. Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, pp. 31-50. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Núñez Cortés, J. A. (2014). Alfabetización académica y competencia comunicativa en educación superior. UNAH Innova. Dirección de Innovación educativa, 3, 16-20.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectoria, factores docentes y contextuales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*, pp. 307-329. Cambridge: CUP.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



De la Puente Barrios, Blanca

Universidad de Chulalongkorn, Bangkok

Simulaciones animadas digitales para la práctica de contenidos culturales y lingüísticos en la clase de lengua extranjera.

La condición de nativos digitales de los aprendices actuales hace imprescindible incluir actividades que den protagonismo a las imágenes y vídeos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Igualmente es tremendamente útil aprovechar el papel de prosumidores de contenido digital que de manera tan natural y eficaz asumen los jóvenes hoy en día.

Por otro lado, las simulaciones (diferentes de los role play y de los avatares), suponen una combinación eficaz para aunar contenidos de lengua y de cultura. Se trata además de una herramienta muy versátil, ya que puede adaptarse a los conocimientos y edad de los aprendices. Encaja a la perfección en el aprendizaje por tareas y, si se lleva a cabo en grupos, requiere una dinámica colaborativa que fomenta el reparto de las diferentes destrezas implicadas. Por último, la posibilidad de realizarlas mediante programas de ordenador y aplicaciones móviles, constituye un factor motivador por las razones expuestas al principio de estas líneas.

Con estas premisas, en este taller se presentan ejemplos de simulaciones animadas que reforzaron contenidos lingüísticos y culturales en sendas clases de Español como Lengua Extranjera y de Cultura Española del programa internacional de Lengua y Cultura de la Universidad de Chulalongkorn de Bangkok. En concreto, los aprendices realizaron simulaciones de personajes históricos y de la cultura de los países hispanohablantes, utilizando programas de vídeos animados (Doodly, Video Editor), de animación de imágenes (Blabberize), así como aplicaciones móviles (iFunFace, Motion Portrait).

El uso de estos recursos fomentó la motivación y creatividad de los aprendices. Se contextualizó el uso de la lengua, y en cuanto a los contenidos culturales, se pudieron tratar con mayor profundidad los valores y creencias de determinados personajes, de sus momentos históricos, así como contrastarlos con otras culturas y una forma de pensar contemporánea. Todo esto fomentó reflexión y el pensamiento crítico propios de un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tras la exposición de estas experiencias didácticas, como parte práctica los asistentes al taller realizarán una simulación animada mediante la aplicación móvil iFunFace que compartiremos en un Padlet. Se discutirán los resultados y las aplicaciones posibles de estas herramientas y actividades.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



De la Puente Barrios, Blanca

Universidad de Chulalongkorn, Bangkok

Dinamizando la clase de Cultura Española: Aplicaciones móviles y programas de ordenador para la creación de simulaciones animadas

En este poster se presentan de manera visual los resultados de una experiencia didáctica que empleó herramientas digitales para reforzar contenidos de historia para una asignatura de Cultura Española del programa internacional de Lengua y Cultura de la Universidad de Chulalongkorn de Bangkok. En concreto, los aprendices, de nivel B1-B2, realizaron simulaciones de personajes históricos utilizando programas de vídeos animados (Doodly, Video Editor), de animación de imágenes (Blabberize) y aplicaciones móviles (iFunFace, Motion Portrait).

El poster contará con las siguientes secciones:

1. Breve introducción: fundamentos teóricos y metodológicos. Relevancia del tema, la metodología y las herramientas digitales utilizadas
2. Las simulaciones animadas en la clase de cultura española:
 - 2.1. Objetivos de la tarea
 - 2.2. Descripción y secuenciación
 - 2.3. Evaluación
 - 2.4. Muestras de simulaciones (Acceso mediante código QR) *

3. Conclusión y discusión de resultados

* Al tratarse de material animado, se proporcionarán códigos QR para poder acceder a las muestras de actividades.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Díaz Mendoza, Ana Isabel; San Mateo Valdehíta, Alicia
UNED

Análisis de errores relacionados con el uso de las preposiciones en textos escritos por estudiantes alemanes de español como L2

El propósito de esta comunicación es presentar un análisis de errores relacionados con el uso de las preposiciones cometidos por estudiantes de español como segunda lengua (L2), cuya lengua materna es el alemán. Así comprobaremos en qué aspectos se debería hacer mayor hincapié a la hora de enseñar las preposiciones a los estudiantes alemanes y cuáles de estos aspectos requieren mayor práctica. Se han revisado 71 textos, escritos por 22 estudiantes con distintos niveles de español (básico, intermedio, avanzado y superior), procedentes del Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE (CORANE) (Cesteros y Penadés, 2009), y se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores. Las conclusiones a las que hemos llegado son que las preposiciones más problemáticas para los estudiantes alemanes son de, a, en, por, para y con; y que los problemas más comunes son la adición, la omisión o la elección errónea de preposiciones regidas por verbos, sustantivos, adjetivos, expresiones idiomáticas y perífrasis verbales; en segundo lugar, los errores relacionados con el uso de preposiciones en expresiones de tiempo y los relativos al empleo de a en el complemento directo de persona o animal identificado. La tercera conclusión es que las causas más frecuentes son la interferencia con la lengua materna, la hipergeneralización de las normas y el desconocimiento. Finalmente, hemos observado que, aunque algunos errores pueden llegar a fosilizarse si no se repasan ciertos usos de las preposiciones, muchos otros se superan en los niveles superiores del aprendizaje.

ADJÈMIAN, Christian (1982): "La spécificité de l'interlangue et l'idealisation des langues secondes", en J. GUERON y S. SOWLEY (eds.), *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*. Vincennes, Université de Paris VIII.

CESTEROS MANCERA, Ana María e Inmaculada PENADÉS MARTÍN (2009): *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*, CD-ROM, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

CORDER, Stephen Pit (1967): "The significance of learners' errors", *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, vol. 4, pp. 161–170.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1994): "Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE", en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso de la ASELE*, Madrid, SGEL, pp. 367-380.

RAKASEDER, Johanna; y Astrid SCHMIDHOFER (2014): "Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE", *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, vol. 19.

SELINKER, Larry (1969): "Language transfer", *General Linguistics*, vol. 9, pp. 67–92



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

SELINKER, Larry (1972): “Interlanguage”, IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), vol. 3, pp. 209–232.

VÁZQUEZ, Graciela (1991): Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán, Berlín, Peter Lang.

YERNER GÖKŞENLİ, Ebru (2017): “Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca”, Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation, vol. 3, pp. 57–65.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Díaz Rosales, Raúl
Universidad de Huelva

LOS EXTRANJERISMOS EN LOS DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE DE ELE

Esta comunicación se propone abordar el tratamiento que los diversos diccionarios de español como lengua extranjera que existen en el mercado editorial dan a los extranjerismos, como una de las parelas del léxico imprescindibles para el aprendizaje de una lengua. Se parte del corpus de obras que mayor consenso ha generado entre los especialistas: el Diccionario Salamanca (Santillana-Universidad de Salamanca), el Diccionario para la enseñanza de la lengua española (VOX-Universidad de Alcalá), Diccionario de la lengua española para estudiantes de español (Espasa), el Diccionario abreviado de uso del español actual (SGEL) y el Diccionario de español para extranjeros (SM). Estas obras, que atestiguan una tardía pero sólida incorporación del español a este tipo de diccionario, ofrecen un tratamiento desigual tanto en la incorporación (macroestructura) como en la marcación (microestructura) de las formas que atestiguan el contacto del español con otras lenguas y la utilización de estas como fuente de actualización del caudal léxico de nuestra lengua. A partir del análisis de estos cinco volúmenes será posible constatar cómo las orientaciones lexicográficas no son idénticas y cristalizan, de ese modo, en una realidad lexicográfica que muestra concepciones distintas del aprendizaje del léxico del español. Estos datos serán contrastados con los paratextos de los repertorios, determinando así el grado de cumplimiento del programa editorial marcado en cada una de los volúmenes.

Diccionarios

DiPELE = Manuel Alvar Ezquerra (dir.) y Francisco Moreno Fernández (coord.) (2000 [1995]): Diccionario para la enseñanza de la lengua española (Vox), Sepes-Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona.

DAUEsA = Aquilino Sánchez (2001): Diccionario abreviado de uso del español actual, Madrid: SGEL.

GDUEsA = Aquilino Sánchez (dir.) (2001): Gran diccionario de uso del español actual, Madrid: SGEL.

DEPE = (2002): Concepción Maldonado (dir.), Diccionario de español para extranjeros, SM, Madrid.

DiLEPEE = Celia Villar (cord.) (2002): Diccionario para estudiantes de español, Madrid, Espasa.

DSLE = Juan Gutiérrez Cuadrado y José Antonio Pascual (proyecto) (2006): Diccionario salamanca de la lengua española, Santillana-Universidad de Salamanca, Madrid.

DAELE = Paz Battaner y Sergi Torner (dir.) (c. 2010): Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera. Disponible en <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>.

DLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). Diccionario de la lengua española, Madrid: Espasa.

Estudios

Alvar Ezquerra, Manuel (2003): La enseñanza del léxico y el uso del diccionario, Madrid: Arco/Libros (col. Cuadernos de didáctica del español/LE).

Bajo Pérez, Elena (2000): Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español. Gijón: Trea.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Díaz Rosales, Raúl (2000): «Paratextos en diccionarios monolingües de español», Tonos Digital, 33, pp. 1-23.

Haensch, Günther, y Omeñaca, Carlos (2004): Los diccionario del español en el siglo XXI, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Rodríguez Barcia, Susana (2016): Introducción a la lexicografía, Madrid: Síntesis.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Ducasse, Ana Maria; Hill, Kathryn

RMIT University, Melbourne/La Trobe University, Melbourne.

La mejora del aprendizaje de lenguas en cursos universitarios a través de la retroalimentación

Antecedentes

Mientras que la retroalimentación para promover el aprendizaje está bien documentada, el foco de este estudio es que ésta, solo promueve el aprendizaje, cuando el alumno interactúa con la misma (Boud & Molloy, 2013). Usando dos estudios previos como punto de partida (Ducasse & Hill, 2019; Hill & Ducasse, en imprenta), el objetivo es describir una intervención que integró la tecnología educativa con una reflexión sobre la retroalimentación escrita, para ampliar su utilización y por ende incrementar la autorregulación en cuatro programas universitarios de lengua.

Intervención

La intervención abarcó aquellos textos escritos y entregados por los estudiantes como borradores y/ o evaluaciones. Las tareas en español, chino y japonés se entregaron por escrito, sin embargo aquellas en francés se escribieron en ordenador.

El procedimiento fue el siguiente para cada tarea escrita:

1. El estudiante escribe un borrador. Se autoevalúa según la rúbrica para esa tarea y pide retroalimentación específica de la profesora;
2. La profesora pone retroalimentación a mano, envía el documento escaneado a su correo electrónico y de allí se lo envía al estudiante;
3. El estudiante lo cuelga en su ePortfolio de CANVAS , Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA- LMS);
4. El estudiante puede interactuar con la profesora en 'chat' o con comentarios en línea acerca de su retroalimentación;
5. Antes de entregar la tarea sucesiva el estudiante apunta el plan desarrollado como resultado de las correcciones recibidas anteriormente (si hubo) y de nuevo volviendo al primer paso, se autoevalúa y pide retroalimentación específica etc.

Las principales interrogantes de la investigación

1. ¿Hubo algún incremento de compromiso con la retroalimentación por parte del estudiante como resultado de la intervención?
2. ¿Según los participantes hubo alguna mejora en su aprendizaje como resultado de la intervención?
3. ¿Hubo alguna diferencia entre los cuatro idiomas en los resultados,?

Colección de datos y análisis

Los participantes eran estudiantes universitarios matriculados en programas de lengua en los siguientes dos niveles: su tercer semestre (pre-intermedio): chino (n=28), japonés (n=34) y español (n=38) o su séptimo semestre (intermedio alto): chino (n=148), francés (n=13) y japonés (n=11).

Datos incluidos:

1. Cuestionarios en línea de los estudiantes



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

2. Datos sobre el número de estudiantes que:

o Entregaron borradores para recibir retroalimentación

o Colgaron sus correcciones en el ePortfolio

o Accedieron a la retroalimentación en su ePortfolio

o Interactuaron con profesores sobre la retroalimentación en línea (dentro de CANVAS), y

o Actuaron como resultado de la retroalimentación

3. Grabaciones de reuniones con el profesorado, y

4. Copias de las tareas corregidas

Los datos del cuestionario fueron analizados con estadística descriptiva e inferencial. Las grabaciones fueron analizadas para detectar su contenido temático. Copias de las tareas entregadas fueron analizadas para detectar evidencia de aprendizaje facilitado por la retroalimentación. Las observaciones demostraron el potencial que proporciona este método para reducir el cargo de trabajo del profesorado mientras se mejora el aprendizaje estudiantil.

Referencias bibliográficas

Boud, D, & Molloy, E. (2013) Assessment & Evaluation in Higher Education, 38 (6): 698–712, <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>.

Hill, K. & Ducasse, A. M. (in press). Advancing written feedback practice through a teacher-researcher collaboration in a University Spanish program. In M. E. Poehner & O. Inbar-Lourie (Eds.). *Toward a Reconceptualization of L2 Classroom Assessment: Praxis and Researcher-Teacher Partnership*, Springer Educational Linguistics series.

Ducasse, A. & Hill, K. (2019). Developing student feedback literacy using educational technology and the reflective feedback conversation. *Practitioner Research in Higher Education*.

Esmailpour, Maryam
Universidad Autónoma de Madrid

Traducir o no traducir, esa es la cuestión en el aula de ELE (el caso de los alumnos persas y chinos)

Traducir o no traducir, esa es la cuestión en el aula de ELE

(el caso de los alumnos persas y chinos)

Frente al método comunicativo, el audiolingual o el natural, tan de moda hoy en día en el aula de ELE, se encuentra el rechazado método de gramática-traducción. En esta ponencia pensamos destacar, no la importancia de este último, sino la utilidad de "la traducción" como una herramienta complementaria en la enseñanza de ELE, enfocándonos en los alumnos de habla persa y china mediante el uso de actividades en las que la traducción juega un papel primordial.

En los últimos años ha surgido una nueva corriente que defiende la utilidad de este tipo de actividades para un aprendizaje más efectivo de cualquier lengua extranjera (Cook, 2007; Cook, 2010; Carreres, 2006; Gamboa Belisario, 2004; Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1991; Vermes, 2010; Caballero Rodríguez, 2009; Vázquez Mariño, 2012; Duff, 1989; Stoddart, 2000; Popovic, 2001).

Cabe destacar que al no existir ciertas estructuras gramaticales castellanas en persa y en chino, uno de los métodos más eficaces, sobre todo en un nivel intermedio-alto, es la traducción (cuando se trata de perífrasis verbales, el gerundio, el infinitivo perfecto, el verbo condicional, algunos tiempos del subjuntivo) además de otros conceptos morfológicos que quizás sí existen tanto en persa como en chino, pero que sin una traducción adecuada serían complejos de comprender e incluso darían lugar a malentendidos y confusiones (las colocaciones léxicas, las unidades fraseológicas, las onomatopeyas, los refranes e incluso los signos no verbales, entre otros).

Esta comunicación se basa en experiencias reales en el aula de ELE, trabajando con alumnos de habla persa y alumnos sinohablantes. Los grupos han sido analizados por separado ya que la homogeneidad es un factor imprescindible para la explotación de este método. Mediante un estudio contrastivo, hemos podido destacar qué conceptos requieren la ayuda de la traducción y qué sucede con la ausencia de esta herramienta en el proceso de aprendizaje.

Este estudio comparativo entre el español, el persa y el chino nos ha permitido llegar a la conclusión de que la traducción es una herramienta eficaz en la enseñanza de ELE y que a pesar de haber sido considerada como algo superfluo durante años, puede ser altamente beneficioso nuestra reconciliación con esta herramienta, favoreciendo el aprendizaje de nuestros alumnos.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Fernández, Juan Carlos; Esquivias, Chantal

Department of World Languages and Culture (The University of Utah)

El ejemplo del “Bridge Program” (Utah, Estados Unidos), como iniciativa de apoyo al bilingüismo.

El sistema educativo en Estados Unidos facilita que estudiantes de secundaria puedan obtener créditos universitarios. Estos programas son conocidos como Dual Enrollment, Concurrent Enrollment, Dual Credit, Advanced Placement, International Baccalaureate, etc.

El término Dual Enrollment se refiere a estudiantes que están matriculados en dos instituciones educativas al mismo tiempo, su instituto de secundaria y la universidad que ofrece los créditos. El estudiante tiene por tanto la oportunidad de obtener créditos de ambas instituciones en función de que supere con éxito la clase y en algunas modalidades, como Advanced Placement and International Baccalaureate, de la nota obtenida en un examen estandarizado nacional.

El origen de la iniciativa pivota sobre la idea de facilitar que estudiantes avanzados en alguna materia sigan progresando sin tener que esperar hasta ingresar en la universidad.

Las clases asociadas a estos programas son mayoritariamente impartidas dentro de los institutos de secundaria, donde un profesor del centro (que cumple con los requerimientos establecidos por la universidad que otorgará los créditos) imparte las clases.

En casos minoritarios, es un profesor de la universidad quien se desplaza al instituto e imparte el curso colaborando con el profesor del centro (co-teaching). El profesor de la universidad garantiza la equivalencia con las clases impartidas en su departamento universitario en términos de calidad, rigor, contenidos, etc. Tal es el caso del “Bridge Program” de Utah que debido a las innovaciones que aporta se ha convertido en fuente de estudio de otros estados en el país:

- Participan todas las universidades públicas del estado de Utah.
- Se trata de un programa exclusivo de apoyo al bilingüismo en español, francés y chino (alemán y portugués en el futuro).
- Como novedad, los estudiantes obtienen créditos universitarios de tercer y cuarto año de Universidad (Upper Division). El resto de los programas de Dual Enrollment solo permiten obtener créditos de primer y segundo año (Lower Division).
- Los estudiantes califican para el “Bridge Program” tras obtener como mínimo un 3 (sobre 5) en el examen nacional Advanced Placement Spanish Language and Culture. Una vez dentro del “Bridge Program” los estudiantes pueden continuar en el durante el resto de los cursos de secundaria (10, 11, y 12).

Los asistentes a la ponencia se familiarizarán con la manera en que los programas de Dual Enrollment apoyan el bilingüismo no permitiendo que un estudiante “llegue al final” de lo que la enseñanza secundaria puede ofrecerle y tenga que esperar hasta que ingresa en la universidad para poder seguir estudiando español como lengua extranjera.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



También se analizarán las particularidades de esta iniciativa, así como algunas de las dificultades que se han detectado. Asimismo, se revisarán aspectos como los objetivos lingüísticos del programa y su contenido, el apoyo a los programas bilingües de los ciclos inferiores, oportunidades que se abren para "heritage speakers" y grupos socio-económicos tradicionalmente desfavorecidos, financiación, la madurez del alumnado y su respuesta al rigor académico universitario, y ejemplos de trabajos de los estudiantes de español.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Ferreira Cabrera, Anita; Elejalde Gómez, Jessica
Universidad de Concepción

Análisis de las necesidades lingüístico-comunicativas para una inserción adecuada de estudiantes extranjeros en el ámbito académico universitario

El interés de las universidades chilenas por establecer convenios internacionales de intercambio académico ha estimulado fuertemente la movilidad estudiantil, tanto a nivel de pre como de postgrado. El incremento sistemático de estudiantes extranjeros le ha permitido al profesorado universitario visualizar las limitaciones y dificultades lingüísticas y comunicativas que los estudiantes extranjeros presentan en el ambiente académico (Llorián, 2012; Mendoza, 2015; Pastor, 2010; Pastor y Pandor, 2017; Quevedo-Atienza, 2017). Los alumnos extranjeros no nativos del español, aun habiendo cursado estudios de lengua, no dominan un español académico que les permita desenvolverse adecuadamente en sus estudios universitarios. Los alumnos deben interactuar con sus compañeros y profesores, conocer los estilos de enseñanza y los géneros académicos según la disciplina de la que traten. En tales circunstancias, es innegable que el estudiante extranjero necesita saber con mayor claridad cuál es su real conocimiento del español con fines académicos para enfrentar las aulas universitarias. De esta manera, se le podría sugerir propuestas de cursos y enseñanza del español acorde con el dominio temático y lingüístico de su especialidad. En este contexto, presentamos los resultados de la aplicación de una encuesta a 50 estudiantes extranjeros de intercambio universitario. El objetivo es delimitar los intereses y necesidades de los alumnos de Español como LE al momento de enfrentar el uso de la lengua en el ámbito de la formación académica. La encuesta considera aspectos tales como: 1) la participación oral en las clases universitarias, 2) la comprensión lectora de textos de índole académica, y 3) la escritura académica. Los resultados muestran que los tipos de textos y discursos académicos que ofrecen mayores dificultades a los estudiantes extranjeros son las presentaciones orales (94%), la conversación con profesores (52%), la comprensión lectora de artículos científicos (49%) y de la especialidad (48%), y la escritura de informes o trabajos de investigación (44%).

Bibliografía

- 1.Llorián, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12(6), 3-34.
- 2.Mendoza, A. (2015). La selección de tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18(9), 1- 18
- 3.Pastor Cesteros, Susana. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e linguaggi*, 4: 71-88. Salerno: Università degli Studi di Salerno.
- 4.Pastor Cesteros, Susana, y Pandor, Jillian M. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(2), 13-38.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

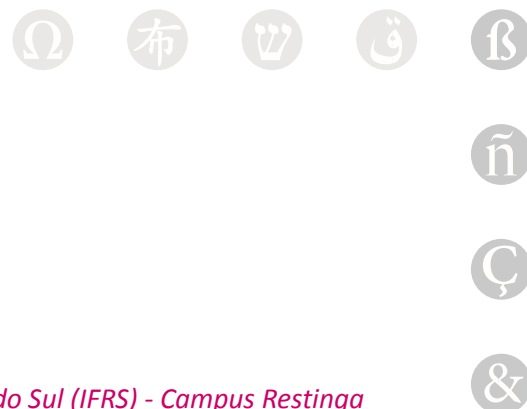


5. Quevedo-Atienza, Á. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Fontana Abs da Cruz, Gabriela; Santos dos Anjos, Ana Célia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga

El doblaje como herramienta en la enseñanza de inglés y de español como lenguas extranjeras

Este trabajo se propone a compartir las experiencias de los proyectos de investigación y de enseñanza del Instituto Federal de Río Grande do Sul - Campus Restinga, Brasil, referentes a la utilización del doblaje como herramienta en las clases de inglés y de español. Estos proyectos surgieron a partir de la necesidad de motivar a los estudiantes en su aprendizaje y de introducir nuevas tecnologías en las clases. De esa manera, a partir de estudios teóricos como los de Lessa (2002), Duarte (2011), Boriolo (2014), Gomes (2016), se propusieron secuencias didácticas contemplando análisis de doblajes, de aspectos culturales y lingüísticos de las lenguas en estudio, así como propuestas para la realización de traducción y adaptaciones para el doblaje. La aplicación de las actividades se realizó en dos grupos de la enseñanza secundaria, uno de inglés y otro de español, y los resultados fueron sorprendentes: estudiantes más motivados, progresando en el aprendizaje de los idiomas estudiados y con un aprovechamiento mejor en esas disciplinas.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Gallego Gallego, Diego Javier
Universidad Europea de Madrid

Consideraciones sobre la enseñanza del léxico en el aula de ELE: acercamiento a la realidad detectada en las clases de ELE y propuesta de mejora a partir de los estudios de disponibilidad léxica

Contextualización:

Es común escuchar a profesores hablar sobre la importancia del léxico como elemento fundamental para mejorar la comprensión y expresión de una lengua. Sin embargo, en la práctica, el componente léxico no tiene el mismo peso ni la misma dedicación que otros elementos de la lengua, como la enseñanza de la gramática. Es por esto que hemos indagado sobre la percepción que tienen los profesores de ELE sobre la enseñanza del léxico en el aula (tiempo de dedicación, tipo de actividades, etc.), para determinar si realmente existe una enseñanza específica del léxico o es subsidiaria de otros elementos lingüísticos. Por otro lado, hemos analizado el léxico disponible de los estudiantes de ELE en tres áreas temáticas concretas, para valorar tanto los aspectos cuantitativos y cualitativos de su vocabulario. Para ello, utilizaremos la metodología de los estudios de disponibilidad léxica, que nos permitirá conocer si el conocimiento léxico de los estudiantes se corresponde con el léxico necesario para realizar algunas de las principales funciones de la lengua contempladas en el PCIC (dar y pedir información; pedir ayuda; expresar aprobación y desaprobación; expresar deseos, etc.).

Objetivos:

- Conocer cómo es la enseñanza del léxico en el aula de ELE, atendiendo al tipo de actividades, al tiempo de dedicación en su enseñanza, etc.
- Analizar el léxico del que disponen los estudiantes de ELE en tres áreas temáticas concretas, utilizando los estudios de disponibilidad léxica.
- Observar de qué manera el léxico aportado por los estudiantes en las pruebas de disponibilidad permite satisfacer las necesidades más cercanas de interacción social.

Conclusiones:

A través de los cuestionarios que se han aplicado a profesores de ELE, hemos podido determinar que, a pesar de estar convencidos de la necesidad de aplicar una enseñanza específica del léxico, este tipo de enseñanza no forma parte de la correspondiente programación curricular existente, donde sigue prevaleciendo un enfoque más centrado en la gramática. El léxico, junto a otros componentes de la lengua, como el conocimiento cultural y la pragmática, siguen siendo subsidiarios de la enseñanza tradicional centrada en la gramática. Por otro lado, a partir del análisis del léxico disponible de los estudiantes, se pone de manifiesto la necesidad de adaptar la enseñanza de los contenidos léxicos, de tal manera que el léxico trabajado en clase pueda ser utilizado de manera activa por los estudiantes en contextos reales de intercambio comunicativo.

Bibliografía:



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

De Miguel García, M. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. En marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera (1), 1 – 21

Gómez, J. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. En Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE), Vol. 7, 69 - 93

Morante, R. (2005). El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas. Madrid: Arco/Libros S. A.

Santos, I. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. En Porta Linguarum (27), 12 – 139

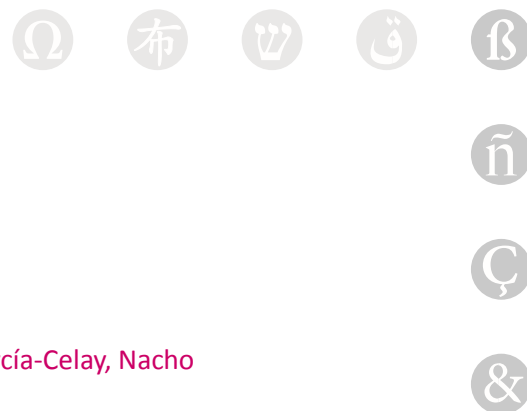


UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Gallego García, Marta, Doquin de Saint-Preux, Anna y Montero García-Celay, Nacho
Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Autónoma de Madrid

La lengua de migración y los procesos de aculturación emocional: adaptación del Emotional Patterns Questionnaire

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación nacional EMILIA: Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración, desarrollado por el grupo de investigación LAELE de la Universidad Nebrija y financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Concretamente se inscribe en una investigación que persigue examinar la relación entre la aculturación emocional y la competencia lingüística en español de senegaleses que han emigrado a España.

La dimensión emocional del ser humano se construye en la interacción con el entorno social y cultural. Las migraciones provocan que las personas se hallen inmersas en un contexto cultural diferente a aquel en que crecieron, con códigos y patrones que se asemejan más o menos a los de la cultura de origen. En estos encuentros, tienen lugar procesos de reelaboración del yo y, con él, de las emociones, en los que la lengua es fundamental como mediadora entre el individuo y el otro, entre la cultura en la que crecieron y aquella en la que están inmersos. La competencia lingüística comunicativa en la lengua de acogida permite la interacción de las personas migrantes con la comunidad que los recibe (El-Madkouri y Soto, 2005; Baralo y Estaire, 2011) y, dado que a través de la lengua se producen la mayoría de las interacciones en la sociedad receptora, esta se convierte en el principal decodificador de la nueva cultura.

Las investigaciones realizadas en el área de las emociones apuntan a que cuanto más se expone una persona migrante a la cultura de acogida, más se asemeja su experiencia emocional a la de la mayoría de los miembros de dicha sociedad; es lo que se ha denominado “aculturación emocional”, esto es, los cambios en los patrones emocionales que experimentan las personas que se trasladan a una cultura diferente (Mesquita, De Leersnyder y Albert, 2014). Ante estos resultados, nos planteamos cuál es el papel que juega el nivel de competencia lingüística en la nueva lengua en estos procesos de aculturación emocional. Para ello, además de determinar el nivel de lengua de los informantes, nos propusimos adaptar una herramienta, el Emotional Patterns Questionnaire (De Leersnyder, Mesquita y Kim, 2011) y traducirla al español y al francés con el fin de recoger datos relacionados con los procesos emocionales y analizarlos considerando las variables valencia, activación y tendencia a la individualidad o el colectivismo, tanto con la muestra de senegaleses como con el grupo de referencia de españoles. En esta comunicación explicaremos el concepto de aculturación emocional y el proceso de adaptación del cuestionario para nuestra investigación.

Baralo M. y Estaire S., 2011. Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua y migración*, 3 (2), pp. 5-41.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

De Leersnyder, J., Mesquita, B. y Kim, H., 2011. Where Do My Emotions Belong? A Study of Immigrants' Emotional Acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (4), pp. 451-463.

El-Madkouri, M. y Soto, B., 2005. La adquisición de la lengua de acogida: el caso de los marroquíes en España. *Revista de Occidente*, 287, pp. 30-50.

Mesquita, B., De Leersnyder, J. y y Albert, D., 2014. The Cultural Regulation of Emotions. En: J. J. Gross, ed. 2014. *Handbook of Emotion Regulation*. 2nd edition. Nueva York: The Guilford Press. pp. 284-301.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



García Jerez, Pedro Aníbal
Universidad Nebrija

Estudio sobre la conexión forma-significado en aprendientes de español

Hemos fundamentado nuestro en los postulados de Nation (2001, 2013) en cuanto a la administración de las palabras a aprender y su número de repeticiones. También nos ha servido de base teórica la “Hipótesis de los Niveles de Procesamiento” de Craik y Lockhart (1972), así como la ‘Hipótesis de la Carga de Implicación de la Tarea’ (Involvement Load Hypothesis (ILH)), formulada por Laufer y Hulstijn (2001).

Nuestro principal objetivo es observar, describir y clasificar las estrategias utilizadas por los alumnos según su nivel de competencia: A2, B1, B2 y C1, a la hora de establecer conexiones con la “forma” y el “significado” y recuperar palabras de un texto, cuando se presentan al aprendiente simultáneamente diferentes aspectos sobre la palabra.

El diseño experimental es una descripción focalizada descriptiva.

Para nuestro estudio contamos con 79 informantes: 47 estudiantes de español de diferentes nacionalidades de la Universidad Nebrija y 32 estudiantes de bachillerato de la Escuela Superior de Turismo de Bad Ischl, Austria.

Para crear la herramienta didáctica se ha utilizado una técnica de aprendizaje cooperativo (AC) llamada “Rompecabezas de palabras”. El AC, como afirman Johnson y Johnson en su “Teoría de la Interdependencia Social” (1974, 1989) promueve la interacción entre los miembros de los equipos cooperativos, al tiempo que favorece la negociación del significado, tan necesarios para una adquisición rica y profunda del léxico.

En esta actividad se presenta a los grupos de alumnos (equipos cooperativos) un texto (input escrito) que contienen una serie de palabras meta que los alumnos tendrán que localizar dentro del texto. Para este fin, y siempre trabajando de manera cooperativa, se ayudarán de una serie de “hojas de alumnos” (4 en nuestro estudio) que aportan información sobre la forma y el significado de la palabra. Estas “pistas” incluyen información sobre la primera letra y el número de sílabas, el género y el número de la palabra, la definición o la traducción a la L1/L2 del alumno (en nuestro caso se han utilizado el inglés y el alemán). Los estudiantes irán escribiendo las palabras recuperadas en una hoja de respuestas.

Una vez completada la actividad, se pasa a los alumnos una breve encuesta en la que se les solicita que valoren las “pistas” o informaciones recibidas, de la más útil a la menos útil.

Tras el análisis de las encuestas se han esbozado las siguientes conclusiones:

-Para los alumnos de los niveles más bajos (A2 y B1), las informaciones referentes a la forma de la palabra resultan ser de mayor utilidad.

-Sin embargo, para los alumnos de los niveles más altos (B2 y C1), los aspectos relacionados con el significado, resultan de mayor utilidad para recuperar las palabras del texto.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

-La traducción, principalmente a la L1 de los alumnos, resulta ser un aspecto muy importante para los aprendientes de todos los niveles analizados.

-Sin embargo, en el nivel superior (C1) la traducción a otra L2 no resulta relevante, pues los aprendientes poseen un conocimiento más profundo de las palabras.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



García Jerez, Pedro Aníbal
Universidad Nebrija

El aprendizaje cooperativo en la enseñanza explícita del léxico español. Un estudio cuasi-experimental con aprendientes de español en Austria.

El propósito de esta comunicación es presentar los resultados obtenidos a través de un estudio cuasi experimental sobre la enseñanza explícita del léxico español. Los informantes son estudiantes de una escuela superior de turismo en Austria y cuentan con nivel B1. Se ha utilizado la metodología conocida como aprendizaje cooperativo para el diseño de la herramienta didáctica. El objetivo principal del estudio es el de medir la eficacia de nuestra propuesta en dos grupos experimentales con la misma carga lectiva pero distinta distribución horaria de clases y comparar los resultados con los del grupo de control. Además de la observación directa del desarrollo de las actividades, nuestro diseño experimental cuenta con un pre-test y un post-test aplicados a los tres grupos, que miden de manera cuantitativa los resultados obtenidos. Como se verá a continuación, ambos grupos experimentales obtienen resultados mejores en el post-test que el grupo de control. Además, las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas entre uno de los grupos experimentales y el grupo de control, lo cual nos permite también concluir que la distribución lectiva juega un papel fundamental en la adquisición del léxico.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S., 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, (11), pp. 671-684.

Johnson, D, Johnson, R., 1989. *Cooperation and competition: Theory and research*. Indiana University, Edina, MN, USA: Interaction Book Company Publishing.

Laufer, B., Hulstijn, J., 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22 (1), pp. 1-26.

Lewis, M., 1993. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Language Teaching Publications.

Nation, I.S.P., 2013. *Learning vocabulary in another language*. Second Edition. Cambridge University Press.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Gbaguidi Roméo
Universidad Nebrija

Las prácticas lingüísticas de los inmigrantes subsaharianos y su función en los procesos de integración

El aprendizaje y uso de la lengua de la sociedad receptora se puede considerar como una muestra de predisposición - e incluso de participación - a una integración verdadera por parte de la población inmigrante, así como una condición indispensable para la igualdad de oportunidades entre todas las personas.

El presente trabajo analiza qué suerte corren las lenguas propias de los migrantes en su nueva residencia, si los idiomas que conocen y usan éstos influyen en su aprendizaje de la nueva lengua de socialización y, asimismo, en su proceso de integración. Diferentes factores parecen favorecer, en general, la integración en una nueva comunidad lingüística. Por ejemplo, la diversidad dialectal de los inmigrantes que dificulta la intercomprensión y lleva a buscar la nueva lengua como medio de entendimiento mutuo; el carácter más o menos aislado o individual del migrante que le priva de un medio en el cual pueda mantener la práctica de su lengua de origen, etc.

Nos basamos en una investigación empírica centrada en la Comunidad de Madrid que permitió recoger datos cuantitativos y cualitativos a través de encuestas, tanto a partir de observaciones de clases como de cuestionarios - 111 respuestas obtenidas y analizadas de los adultos subsaharianos, estudiantes de español en diferentes centros de la región madrileña - (Gbaguidi, 2017). Observamos, en ese contexto, que existen más de medio centenar de lenguas maternas de los alumnos procedentes de algunos países africanos y que llevan distintos tiempos de residencia en España; denotando de sus opiniones que el idioma español es muy difícil de entender por ser una lengua bastante alejada de sus lenguas nativas. Sin embargo, se aprecian también unas estrategias de transferencia positiva en su proceso de aprendizaje de dicha lengua. De allí que planteamos, en este trabajo, reflexionar sobre las prácticas lingüísticas de los inmigrantes como una función estratégica en los procesos de integración en la sociedad de instalación (Simon, 1999). El presente estudio nos permite también profundizar sobre el análisis de la hipótesis según la cual el aprendizaje de una lengua diferente de la(s) lengua(s) del país de origen de los migrantes tiene como finalidad principal conseguir los conocimientos necesarios para mantener una comunicación óptima con el mayor número de interlocutores posible (Ambadiang, 2004) y, en algunos casos concretos, la correlación entre la asimilación lingüística de los migrantes y su posible asimilación cultural en la nueva sociedad de residencia.

Palabras clave: migraciones; idiomas; práctica lingüística; integración; sociedad receptora



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Gómez García, Eva

Universidad Nebrija (centro de estudios) y Brown University (centro trabajo)

El posicionamiento retórico de la audiencia en las presentaciones orales de estudiantes universitarios nativos de español y de E/LE estadounidenses

Este estudio busca responder a la cuestión de si la cultura académica de pertenencia (española y estadounidense) influye en cómo se articula lingüísticamente el posicionamiento retórico de la audiencia en el género de presentaciones académicas orales (PAO) en español realizadas por estudiantes universitarios nativos de español y E/LE estadounidenses. Utilizando un corpus de presentaciones orales en español (hablantes nativos y estudiantes E/LE) y la taxonomía metadiscursiva propuesta por Hyland (2005), se analizan los marcadores de compromiso que codifican las relaciones interpersonales y permiten establecer de forma explícita la presencia de la audiencia en el discurso. El objetivo principal de este estudio es describir y contrastar el metadiscurso que aparece en las presentaciones producidas por ambos grupos con el fin de establecer su patrón metadiscursivo, lo que permitirá determinar el papel que juega la cultura académica de origen. Los resultados muestran que las PAO estudiadas presentan estructuras lingüísticas similares, así como una frecuencia y función retórica parecida por lo que se evidencia que la tradición académica de pertenencia no tiene influencia en las PAO analizadas. Las implicaciones pedagógicas de este estudio pueden ser muy útiles para la enseñanza del género PAO, ya que, a partir del inventario de expresiones metadiscursivas identificadas, se pueden elaborar materiales didácticos para trabajar la competencia discursiva tan relevante para la adquisición de la lengua oral formal en el contexto universitario.

Bibliografía

Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 69-97.

Ainciburu, M. C., & Villar, C. M. (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la Presentación académica oral EFE. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Número especial–Actas de Congreso (Vol. 13).

Castellà y Vilà, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. pp. 77-88. En: Vilà, M. (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interactions in writing*. London: Continuum.

Kibler, A. K., Salerno, A. S., & Palacios, N. (2014). "But Before I Go to My Next Step": A Longitudinal Study of Adolescent English Language Learners' Transitional Devices in Oral Presentations. *TESOL Quarterly*, 48(2), 222- 251.

Magnuczné Godó, Á. (2012). Are you with me? A Metadiscursive Analysis of Interactive Strategies in College Students' Course Presentations. *International Journal of English Studies*, 12(1), 55-78.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. pp. 1129 - 1147. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2 / lengua extranjera LE*. Madrid: SGEL.

Vilà, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.

Villar, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(10).



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



González Almarcha/Patricia

IES Miguel de Cervantes, Daganzo de Arriba, Madrid.

Fuentes de actitud y motivación por la literatura en la traducción en el aula de español como lengua adicional: el uso de la traducción en las clases de lengua y literatura.

El contexto inicial en el que surge este trabajo es el creciente interés por el estudio de español, ante su constatada importancia económica, social y política en el mundo (Fernández Vítóres, 2018). Los nuevos enfoques de la Sociolingüística incluyen cuestiones como la comunicación intercultural, el malentendido o la identidad social en el proceso de aprendizaje. Desde un marco teórico postestructuralista, se plantea una investigación que no se centra sólo en la corrección gramatical o la adecuación (Pavlenko, 2000, pp. 85-105), sino que incorpora la traducción pedagógica como herramienta motivadora y favorable a la adquisición idiomática (Sánchez Cuadrado, 2017). Nuestro estudio empírico tanea el tipo de motivación hacia la enseñanza lingüístico literaria en una Sección bilingüe dependiente de la Administración española y del Gobierno checo en cooperación: el Instituto Hladnov de Ostrava. Se pretende corroborar que la lengua representa un capital simbólico (Bordieu, 1991), y una fuente de acceso a los recursos materiales. Los resultados confirman una unión entre lo individual y lo social, que abre nuevas vías en los mercados lingüísticos (Blackledge, 2000). En relación con lo observado, nuestra propuesta didáctica utiliza la traducción escolar (Delisle, 1984, citado por Pintado Gutiérrez, 2013, p. 322) sobre la base de las circunstancias sociales asociadas con el uso y la pedagogía del español como idioma adicional en el entorno estudiado (Carreres, 2006; González Davies, 2014; Vázquez Mariño, 2012). De la valoración del bilingüe como integrante de una élite joven viajera y libre, se transita al multilingüe y plurilingüe, con las ideologías, prácticas y formas lingüísticas correspondientes (Heller, 2000).

Bibliografía:

- Blackledge, A., 2000. Literacy, Power and Social Justice. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bordieu, P. 1991. Language and symbolic power. Cambridge: Polity press.
- Carreres, A., 2006. Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. Disponible en: <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>. [Fecha de acceso: 24 de marzo de 2018].
- Fernández Vítóres, 2018. El español: una lengua viva. Informe 2017. Madrid: Instituto Cervantes.
- González Davies, M., 2014. Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. The Interpreter and Translator Trainer, 8:1, pp. 8-31.
- Heller, M., 2000. Bilingualism and identity in the post-modern world. Estudios de Sociolingüística 1(2), 2000, pp. 9-24.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

- Pavlenko, A., 2000. Access to linguistic resources: Key variable in second language learning. Estudios de sociolingüística. Linguas, sociedades e culturas. Volume I, 2, 2000. Universidade de Vigo: Servicio de Publicacións.
- Pintado Gutiérrez, 2013. El discurso en ELE y los géneros textuales: una propuesta a través de la traducción - [Discourse in Spanish as a Foreign Language and Textual Genres: A Proposal through Translation] V Jornadas Didácticas, Instituto Cervantes de Manchester, pp. 95-117.
- Sánchez Cuadrado, A., 2017. Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: la atención a la forma en actividades colaborativas de traducción. Journal of Spanish Language Teaching. Volume 4, 2017, pp. 136-151.
- Vázquez Mariño, I., 2012. Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas. MarcoELE, 14, 2012, pp. 1-10.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



González Bedmar, Irene
Universidad de Córdoba

El componente cultural y la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis de manuales con un enfoque por tareas de nivel B2.

Resumen: El presente trabajo analiza la presencia del componente cultural, así como de actividades de fomento de la competencia intercultural, en tres manuales de español como lengua extranjera de nivel B2 que siguen un enfoque por tareas (Abanico, Aula 5 y Gente hoy 3) para comprobar si este planteamiento ha conseguido incluir el enfoque intercultural en sus postulados, dándole, de este modo, la suficiente importancia al componente cultural en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Objetivos:

- Determinar si el enfoque por tareas ha conseguido incluir el enfoque intercultural en sus postulados.
- Determinar si las tareas de los manuales objeto de análisis han sido capaces de integrar al componente cultural o si este es tratado en apartados diferentes de la unidad didáctica.
- Conocer si el componente cultural presente en la unidad didáctica está relacionado con el resto del contenido de la misma.
- Comprobar si el componente cultural presente en las unidades didácticas objeto de estudio pertenece solo a la cultura española o si también se presentan elementos culturales de otras culturas hispanas.
- Comprobar si las unidades didácticas objeto de estudio cuentan con tareas destinadas al fomento de la competencia intercultural.

Conclusiones:

De los resultados finales del análisis, podemos extraer las siguientes conclusiones: en primer lugar, se sigue otorgando una mayor importancia en la configuración del componente cultural en los manuales de ELE a la cultura con mayúsculas que a la cultura a secas.

En segundo lugar, y como aspecto positivo, se encuentran actividades que pretenden el fomento de la competencia intercultural, aunque no son muy numerosas.

En tercer lugar, apreciamos que sigue existiendo un apartado en cada unidad didáctica dedicado al tratamiento del componente cultural.

Sin embargo, en cuarto lugar, apreciamos que la tarea como elemento configurador del enfoque por tareas ha sido capaz de incluir contenido cultural en la misma cuando el objetivo de esta no estaba relacionado con el componente cultural.

En quinto lugar, y como aspecto positivo, estimamos que, en términos generales y con excepción del caso de Abanico, el contenido del apartado dedicado al tratamiento del componente cultural está relacionado con el resto del contenido de la unidad didáctica.

Por último, se distinguen elementos culturales tanto de la cultura española como de otras culturas hispanas.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Bibliografía:

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, pp. 157-170.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estevez, M. y Fernández, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*, 0.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, pp. 215-226.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



González Berrio Sara

Universidad Antonio de Nebrija y Universidade Estadual Paulista.

Pragmática intercultural: el rechazo en la cultura española y brasileña

Debido a los desafíos comunicativos que presenta el entorno digital en la actualidad, el dominio de la competencia pragmática es fundamental para participar con éxito en distintas comunidades discursivas. En este contexto, nos proponemos profundizar en el estudio de los rechazos desde una perspectiva intercultural, al comparar cómo se realizan en la cultura española y brasileña. El objetivo principal consiste en divulgar el análisis de los modificadores externos que acompañan dicho acto de habla amenazante en correos electrónicos y mensajes privados de Facebook. Para ello, 20 informantes brasileños y 20 españoles respondieron a un cuestionario Discourse Completion Task (DCT) elaborado a partir de dieciséis situaciones de la esfera académica con distintos grados de imposición, distancia social y poder relativo. El marco teórico de nuestro estudio tiene una doble vertiente: por un lado, nos basamos en autores como Marcuschi (2008, 2010, 2011), Bezerra (2017), Vela (2006, 2016) o Cassany (2005, 2012) para analizar los dos géneros abordados y, por otro, nos valemos de la Pragmática para estudiar los rechazos a partir de las teorías de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979) y de la cortesía (Brown y Levinson, 1987). Este tipo de investigaciones ayudan a detectar posibles malentendidos que perjudican el equilibrio social entre hablantes con diferentes lenguas y culturas maternas en contextos interculturales. Por eso, nos parece fundamental incluir estos contenidos en las clases de lenguas extranjeras como forma de promover la tolerancia y el respeto hacia premisas culturales que no necesariamente se ajustan a las de las de la lengua materna de los estudiantes. El estudio presentado forma parte del pilotaje realizado en un proyecto de investigación doctoral más amplio, cuyo objetivo consiste en analizar peticiones y rechazos elaborados por aprendices de ELE brasileños de nivel avanzado (B2 consolidado) en mensajes privados de Facebook y correos electrónicos.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



González Ruiz, Cristina

Nanyang Technological University

El Efecto de Integrar un Sistema de Respuesta del Estudiante basado en juegos en la Clase Invertida de E/LE en Educación Superior

Resumen

La enseñanza universitaria ha sufrido una profunda transformación impulsada por los avances tecnológicos y un cambio en la forma en que los estudiantes universitarios aprenden hoy en día. El fenómeno BYOD, llamado así por sus siglas en inglés y que en español significa “trae tu propio dispositivo” y las mejoras en la tecnología educativa, han ayudado a desarrollar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Los sistemas de respuesta del estudiante (SRS en inglés) son un tipo de tecnología que ha aumentado su popularidad en el aula debido a su potencial como instrumentos que fomentan la implicación del estudiante e incrementan su motivación. El objetivo de este estudio fue investigar el efecto de la integración del SRS basado en juegos Kahoot! en una clase invertida de español como lengua extranjera (E/LE) sobre el nivel de implicación y el aprendizaje del estudiante. Adoptando los principios de la investigación-acción, se recogieron datos cuantitativos y cualitativos por medio del cuestionario de percepciones validado CRISP de Richardson et al. (2015). Los resultados indican que los estudiantes apoyan un enfoque de clase invertida de E/LE integrado por un SRS basado en juegos, facilitado por la técnica de instrucción por pares, para aprender E/LE en esta Universidad. Debido a que la investigación sobre el uso de SRS basados en juegos de forma integrada en la clase invertida de lenguas es aún incipiente, este estudio intenta aportar datos que resalten los beneficios pedagógicos de su implementación en el ámbito universitario.

Palabras clave: Kahoot!, sistema de respuesta del estudiante basado en juegos, instrucción por pares, clase invertida, aprendizaje de lenguas extranjeras, educación superior universitaria.

Bibliografía

- Bowen J. A. (2012). Teaching Naked: How Moving Technology Out of your College Classroom Will Improve Student Learning. Jossey-Bass, San Francisco, Ca.
- Bruff, D (2009). Teaching with Classroom Response Systems: Creating Active Learning Environments. Jossey-Bass, San Francisco: Wiley.
- Crouch, C. H. and Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. American Journal of Physics, 69 (9), 970-977.
- Dangel, Harry L. and Wang, Charles Xiaoxue (2008). Student Response Systems in Higher Education: Moving Beyond Linear Teaching and Surface Learning. Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 1 (1) Article 8. DOI: 10.18785/jetde.0101.08 Available at: <http://aquila.usm.edu/jetde/vol1/iss1/8>.
- Hung, H. T. (2017a). Clickers in the Flipped Classroom: Bring your own Device (BYOD) to Promote Student Learning. Interactive Learning Environments, 25 (8), 983–995.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

- Hung, H. T. (2017b). The Integration of a Student Response System in Flipped Classrooms. *Language Learning and Technology*, 21 (1), 16–27.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Series in Educational Innovation, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13 (4), 1-14.
- Nicolaidou, I. (2018). Turn Your Classroom into a Gameshow with a Game-Based Student Response System. In *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, p. 487-494, 8p.
- Wang, A.I., Zhu, M. and Saetre, R. (2016). The Effect of Digitizing and Gamifying Quizzing in Classrooms. In *Proceedings of the 10th European Conference on Game Based Learning*, Paisley, Scotland. October 6-7.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Hammrich, Tim
Universidad de Oviedo

Task-Based Learning: La competencia intercultural a través de las TIC

Más allá de la discusión pedagógica sobre ventajas y desventajas del uso de las TIC en el aula y su posible valor añadido (Coll, 2008), el uso de las TIC hoy por hoy presenta una realidad entre nuestro alumnado y puede difícilmente ser ignorado en procesos formativos.

Al mismo tiempo la competencia intercultural se considera una competencia transversal básica como reflejan todos los documentos claves en el ámbito educativo y también en el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras (p.ej.: Consejo de Europa, 2002).

Independientemente de la (co)existencia de las distintas teorías de aprendizaje y enfoques para iniciar procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, uno de los enfoques con reconocida envergadura es el así llamado task based learning (TBL) o aprendizaje basados en tareas. Los principios de este concepto se remontan a los años 70, sin embargo, su difusión y con ella una aplicación sistemática de esta metodología se hizo esperar (Bygate, Norris & van den Branden, 2009). East (2012) destaca como uno de los puntos débiles de dicho enfoque la ausencia de la dimensión intercultural en los programas de enseñanza. Los estudios que sí incorporan el desarrollo de competencias interculturales en enfoques de aprendizaje basado en tareas se centran más en aspectos metodológicos de la enseñanza (task-based language teaching) (East, 2012; Raith, 2013) y descuidan a menudo el paradigma digital como posibilidad para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno; y los que presentan nuevos enfoques del task-based language learning (TBLL) en combinación con el uso de nuevas tecnologías no desarrollan la formación en la competencia intercultural (p.ej. Biebighäuser et al. 2012).

En este contexto en la presente ponencia discutimos las posibilidades y limitaciones de una formación intercultural a través de las TIC usando como metodología un enfoque TBL en el ámbito universitario. Para ello primero nos aproximamos a los conceptos de la competencia intercultural, las TIC y el enfoque de aprendizaje en tareas. A continuación, presentamos posibles tareas para el desarrollo de dicha competencia tal como fueron diseñadas para una asignatura de alemán como lengua extranjera en la Universidad de Oviedo y finalmente discutimos los resultados obtenidos.

Bibliografía

Biebighäuser, K.; Zibelius, M. y Schmidt, T., (2012). Aufgaben 2.0. Konzepte. Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und –lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr Verlag.

Bygate, M.; Norris, J. y van den Branden, K. (2009). Task-Based Language Teaching: Issues, Research and Practice. Amsterdam: John Benjamins B.V.

Consejo de Europa (2002): El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC.

Coll, C., Mauri Majós, T., Onrubia Goñi, & J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.

East, M. (2012): Addressing the intercultural via task-based language teaching: possibility or problem? *Language and Intercultural Communication*, 12 (1), 56-73.

Raith, T. (2013): Task-based teaching competences in individual learning environments. *Foreign language learning between standards and discourse*. FLuL 42 (2), 71-84.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Hernández Arroyo, Sara

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

El taller literario en la clase de ELE

Los textos literarios escritos, como material auténtico, se han convertido en una de las herramientas didácticas más relevantes en cuanto a la obtención de las competencias necesarias para la comunicación en lengua española.

La finalidad de este trabajo se basa en aportar nuevas perspectivas en cuanto al uso de textos literarios en el aula de ELE, así como la creación literaria como método para formar a hablantes competentes.

Mediante diversas muestras textuales, el alumno podrá generar su propio texto con una finalidad creativa, mediante la que pondrá en marcha determinados procesos cognitivos que, de otro modo, no sería posible. La reflexión profunda sobre sus conocimientos del código permitirá una mayor comprensión del sistema lingüístico.

Concluimos que, determinados textos literarios, conforman una herramienta didáctica indispensable para la enseñanza de ELE que debe ser explotada de forma más clara en manuales.

MOLINA GÓMEZ, Susana; FERREIRA LOEBENS, Jucelia. (2008). "Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera". Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cáceres, 2008.

GILMORE, Alex. (2007). Authentic materials and authenticity in foreignlanguage learning. Reino Unido: Nottingham University.

ÁLVAREZ MONTALBÁN, Fernando. (2007). "El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE", en Una lengua, muchas culturas, II Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE). Granada, del 26 al 29 de septiembre de 2007.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Herreros Marcilla, María y Rodríguez Montes, M^aTeresa
Universidad de Salamanca

FOCO: Repositorio multilingüe de buenas prácticas para la enseñanza de segundas lenguas con mediación tecnológica

Este taller pretende mostrar de forma activa en qué consiste y cómo funciona FOCO, un repositorio multilingüe para la enseñanza de segundas lenguas con mediación tecnológica desarrollado en el contexto del proyecto europeo E-LENGUA “E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages”, con la colaboración de seis universidades europeas y una africana. FOCO es un portal colaborativo para la transferencia de conocimiento entre expertos, usuarios y profesionales de la enseñanza de segundas lenguas, donde el español tiene un protagonismo central. Este portal es fruto de un análisis de necesidades previo de los retos y problemas planteados en relación con la integración de la competencia digital en la enseñanza de segundas lenguas en la era global posmoderna. El objetivo de la herramienta es crear un contexto de intercambio multilingüe sobre buenas prácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y —a través de una base de datos interactiva, dinámica y flexible— ponerla a disposición de los profesionales que deseen utilizarla. Constituye una propuesta novedosa en lingüística aplicada por su condición de multilingüe, multisectorial y multimodal, que aúna todo tipo de contextos y usos de la mediación tecnológica (Mooc, Wikis, Collaborative software, gamification, Mlearning, ULearning, Audio y video resources, social networks, Video conferencins, LMS platforms... entre otros).



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Holgado Lage, Anaís

Princeton University

La enseñanza del español de los Estados Unidos en un curso de ELE

La enseñanza del español de los Estados Unidos es ya un curso completo en un gran número de instituciones de educación superior en dicho país, y algunas publicaciones recientes como Escobar & Potowski (2015) facilitan la incorporación de esta variedad en el aula. La inclusión de esta materia es especialmente relevante en un país en el que muchos estudiantes no se han dado cuenta antes de que viven en un país plurilingüe, en el que alrededor de 40 millones de personas hablan español (más del 10% de la población). Aparte del valor sociolingüístico que tiene el presentar esta variedad en clase, también suele iniciar conversaciones sobre temas relevantes y muy de actualidad como discriminación o estereotipos.

Es razonable imaginar un curso sobre el español de los Estados Unidos con estudiantes que tienen cierto control de la lengua, sin embargo, en esta propuesta se analiza la inclusión de una unidad sobre el español estadounidense en un curso intermedio de lengua española. Esta asignatura, rediseñada hace tres años junto con otras de niveles iniciales, cuenta con un énfasis cultural de mucha relevancia: el eje central es la comunidad hispana en los Estados Unidos. Partiendo de este tema, la gramática y la cultura se entrelazan en materiales creados específicamente para el curso, facilitando la aparición en clase de debates relativos a la identidad, inmigración o políticas internacionales, utilizando los contenidos lingüísticos que se estudian durante el semestre. Desde que comenzamos a crear los pilares del curso, decidimos que uno de los objetivos sería la incorporación de una unidad sobre el español de los Estados Unidos, en la que se analizara esta variedad específica. De este modo, se incluyen discusiones lingüísticas y sociales: diferencias entre lengua y dialecto, algunos mitos sobre el cambio de código, la situación del español en la vida pública estadounidense y el futuro de dicha lengua.

Abarcar todos estos contenidos en un curso intermedio de lengua plantea muchos obstáculos, pero resulta también gratificante, ya que una gran mayoría de los estudiantes no habían pensado sobre estas cuestiones anteriormente, y suele terminar siendo una de sus partes preferidas del curso. Además, esta asignatura se enseña con ayuda de una plataforma virtual que nos permite incluir todo tipo de materiales reales, como por ejemplo videos o textos extraídos de internet, lo que aumenta la motivación del alumnado.

Enseñar la variedad estadounidense desde los primeros niveles, aunque sea a pequeña escala como en este caso, es especialmente relevante en un país que es ciertamente plurilingüe desde su creación. Después del curso, los estudiantes no solo están más capacitados para conversar en español fuera del aula, sino que además tienen una mejor valoración y una comprensión más profunda de la existencia del español en este país. Bibliografía:

Escobar, Ana María & Potowski, Kim (2015). El español de los Estados Unidos. Cambridge: Cambridge University Press.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Huarte, Belén

Glendon College (York University)

Título: El tiempo verbal y la consecutio temporum del español: estrategias pedagógicas en una clase bilingüe inglés-francés

La comprensión sobre el comportamiento de los tiempos en español por parte de nuestros alumnos es uno de los retos con el que nos encontramos los profesores diariamente en nuestras clases. En algunas ocasiones, la dificultad se produce porque la concordancia se realice con un verbo cuya ausencia se dé en la lengua de origen, como es el caso del imperfecto de indicativo o del modo subjuntivo en el inglés y del pretérito imperfecto de subjuntivo en francés; y en otras situaciones porque aunque exista la forma concreta en la lengua del estudiante, se produzca un diferente comportamiento de los tiempos, como podemos observar con el pretérito perfecto de indicativo en contraposición con el indefinido en francés y español. Además, a estas dificultades en la comprensión de la concordancia de los tiempos, se suma la confusión de conceptos diferentes: el tiempo físico, el tiempo cronológico y el tiempo lingüístico. (I. Bosque y V. Demonte (2000)). El tiempo lingüístico se basa en el tiempo cronológico, pero no tiene que coincidir con él. En este tiempo se establece un punto cero, el cual no es estático, sino que se desplaza dependiendo de cada comunicación concreta. Los diferentes actos se darán, pues, en un momento anterior, simultáneo o posterior a este punto cero. Asimismo, influirá en como concuerden los verbos, el aspecto verbal, el aktionsart o aspecto léxico del verbo, que demandará ciertas concordancias dependiendo de su significado télico o atélico, y los complementos temporales que acompañen a las formas correspondientes.

En esta presentación se realizará un estudio de la concordancia temporal del español, aunque se ejemplificará teniendo como fundamento una clase plurilingüe, realizando contrastes con el inglés y francés, por ser estas lenguas las comunes en la clase canadiense. Se expondrá el posible origen de los diferentes escollos y se intentará llegar a un análisis adecuado a estos contextos lingüísticos. Por ello antes de comenzar a hacer un estudio más profundo de la diferencia de la concordancia temporal y sobre la distinción de ciertas formas verbales, se analizará en nuestros estudiantes los errores más comunes.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Ilina, Anna
UCM

¿Ha llegado hora de cuestionar el monopolio del inglés y fomentar el plurilingüismo de verdad?

España, por ser un miembro de la Unión Europea, en su política lingüística toma como referencia las normativas, los reglamentos y las recomendaciones de la unión (Informe REDIE 2015). La política lingüística europea propone el plurilingüismo consecutivo de los ciudadanos como su objetivo central. Sus principios fundamentales se concretan en los siguientes documentos: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el CEFR “Companion Volume” y el “Barcelona Objectives” (entre otros). El MCER define el término “plurilingüismo” y destaca el valor de las competencias parciales en múltiples lenguas añadidas a la propia. Mientras el “Barcelona Objectives” tiene el propósito de enseñar a los europeos dos lenguas añadidas a la propia como mínimo.

Sin embargo, en España casi no hay alternativa al inglés como primera L2 en los centros de escolarización públicos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017). Las medidas que se toman para “fomentar el plurilingüismo”, en realidad se centran en aumento de las horas lectivas de inglés, de las oportunidades de practicarlo y de las clases impartidas directamente en esta lengua (CLIL). Estas medidas, en lugar de fomentar el plurilingüismo, no hacen más que reducir la motivación de los alumnos a aprender lenguas sucesivas, puesto que el inglés como primera L2 ya satisface sus necesidades comunicativas (Glaser 2005).

Para afrontar esta discrepancia entre lo que la política lingüística europea defiende en teoría y lo que se hace al nivel práctico en muchos países europeos, se propone un enfoque didáctico diferente, orientado a una educación verdaderamente plurilingüe. Según tal enfoque, la educación lingüística empezaría, primero, por un encuentro con las lenguas de la misma tipología. El segundo paso sería añadir una lengua-puente (francés, inglés o rumano). Finalmente, se podría ampliar el repertorio plurilingüe del alumnado trabajando con una lengua lejana. La base para este enfoque sería la Intercomprensión o el método denominado “l’Eveil aux langues” (Candelier y Andrade 2004). La novedad de esta propuesta consiste en combinar la IC románica con inglés, superando las barreras de la tipología lingüística.

Bibliografía

Candelier, M.; Andrade, A. I. (2004): *Janua linguarum. The gateway to languages: the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Pub.
Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017): *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de Eurydice.
Glaser, E. (2005): *Plurilingualism in Europe: More Than a Means for Communication*. En: *Language and Intercultural Communication* 5 (3-4), pág. 195–208. DOI: 10.1080/14708470508668895.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

REDIE (2015): La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13. En colaboración con Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., Vale Vasconcelo: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Tema: didáctica del plurilingüismo.

Objetivos: desarrollar una propuesta didáctica para fomentar el plurilingüismo en la educación europea. Comprobar la hipótesis de que es más viable una educación plurilingüe que bilingüe.

Conclusiones: La UE da prioridad a las competencias parciales en múltiples lenguas sobre un nivel alto en una sola. Existen métodos de la didáctica del plurilingüismo que permiten conseguirlo en ESO y es hora de empezar a aplicarlos.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rodríguez Rodríguez, Francisco Javier y Neila González, Gabriel

Edinumen - Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá; Alcalingua-Universidad de Alcalá

oCOMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE PARA DOCENTES DE ELE: EL CASO DE CHARLAELE

La aparición y asentamiento de las nuevas tecnologías e Internet han transformado la forma en que nos relacionamos y, también, cómo enseñamos y aprendemos. En este contexto de sobreabundancia de información, se hace necesario contar con herramientas que filtren el conocimiento, lo gestionen y permitan acceder a él de manera autónoma. Todo esto es aún más imperioso en el caso de los profesores de idiomas, una profesión que se caracteriza por la formación y el reciclaje constante. Las redes sociales han permitido que se produzcan interacciones entre profesionales de todo el mundo, en muchas ocasiones, con contextos laborales muy diferentes entre sí. Asimismo, han posibilitado la creación de comunidades virtuales o cibercomunidades de aprendizaje, entendidas como «grupos de personas (profesionales, estudiantes, gentes con intereses comunes...) comunicadas / vinculadas a través de redes / Internet de forma continuada, para compartir información, ideas, reflexiones, experiencias... con el interés común de velar por su desarrollo personal, académico y profesional, y el de los demás miembros que la componen» (Murua, Gallego y Cacheiro, 2015).

Esta comunicación tiene como objetivo reflexionar sobre el nuevo contexto en el que se desarrolla la educación, la relación de Internet con el conocimiento, las redes sociales como lugar de encuentro y las comunidades de aprendizaje. Todo ello se llevará a cabo tomando como ejemplo CharlaELE, una comunidad de aprendizaje formada por profesores de ELE de todas partes del mundo que dos veces al mes se reúnen en la red social Twitter. El fin de estos encuentros es poner en común sus conocimientos o experiencias sobre diversos temas. Asimismo, a lo largo de la comunicación se explicará la mecánica de CharlaELE, se mostrarán ejemplos de los temas tratados y de las interacciones entre profesores y, por último, se analizarán las ventajas que ofrece a los docentes este tipo de aprendizaje no formal.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, L. & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil, pp. 11-27.

Murua, I., Gallego, D. J. y Cacheiro, M. L. (2015). Caracterización de las cibercomunidades de aprendizaje (cCA). *RED, Revista de Educación a Distancia*, 47(4). Disponible en <https://www.um.es/ead/red/47/Murua.pdf>

Murua, I. (2015). *Las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado*. Tesis doctoral disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Imurua/MURUA_ANZOLA_Inaki.pdf

Neila González, G. y Rodríguez Rodríguez, F. J. (2018). CharlaELE, una comunidad profesional de aprendizaje para profesores de español como lengua extranjera. *EntreLíneas: revista de Lingüística*. Disponible en https://entrelineasrevista.files.wordpress.com/2018/05/charlaele-una-comunidad_reportaje.pdf



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Jiménez Bernal, Miriam

Universidad Europea de Madrid, Departamento de Educación y Humanidades

Ser docente en contextos multilingües: cómo desarrollar nuestra competencia intercultural

En la sociedad actual, en que la globalización nos ofrece cada vez mayores oportunidades de convivencia con personas procedentes de distintos países, con lenguas y culturas diferentes, los docentes encontramos en nuestras aulas una gran variedad de estudiantes y no siempre somos conscientes de hasta qué punto nuestros comportamientos y estilos docentes dependen de nuestra cultura. La competencia intercultural (Garrote Salazar y Fernández Agüero, 2016; Coperías Aguilar, 2002), por tanto, se convierte en una destreza esencial para cualquier profesor/a (Barletta Manjarrés, 2009), puesto que es uno de los principales agentes en la formación integral de los futuros trabajadores/as y ciudadanos/as.

El principal objetivo de este taller es el de contribuir a la reflexión de aquellos aspectos culturales que están presentes en el aula, en ocasiones de manera sutil e implícita, a través de la presentación de un caso concreto y el debate sobre el mismo. Como objetivos específicos planteamos la recogida de ideas y buenas prácticas en el aula, como el uso de la literatura como herramienta para trabajar los contenidos culturales (González Rodríguez y Borham Puyal, 2012) así como el análisis de la competencia intercultural propia y el reconocimiento de los aspectos que deben trabajarse.

Así, nuestro punto de partida será la conciencia acerca de nuestra propia competencia intercultural, en tanto que docentes que desempeñan su labor en contextos multilingües y multi- (si no inter-) culturales. Para ello, comenzaremos con una definición de la competencia intercultural y los distintos elementos que la componen. Tras una breve contextualización, los asistentes debatirán sobre posibles propuestas de actuación y podrán ir construyendo un listado de buenas prácticas. Finalizaremos relacionando dichas prácticas con los elementos que conforman la competencia intercultural y con un compromiso por parte de cada asistente para poner en marcha alguna de las acciones y seguir mejorando en nuestra docencia (Sanhueza Henríquez et al., 2012).

De este modo, las conclusiones del debate nos llevarán a reconocer los elementos culturales presentes en el aula y las oportunidades que ofrecen las clases multiculturales (e interculturales) para el desarrollo competencial de los docentes en materia de interculturalidad.

Bibliografía

Barletta Manjarrés, N. (2009). Intercultural competence: another challenge. En Profile 11, Bogotá, págs. 143-158.

Coperías Aguilar, M.J. (2002). Intercultural communicative competence: a step beyond communicative competence. En ELIA (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada) 3, págs. 85-102.

Garrote Salazar, M. & Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural competence in teaching: defining the intercultural profile of student teachers. En Bellaterra journal of teaching and learning language and literature, 9(2), págs. 41-58.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

González Rodríguez, L.M. & Borham Puyal, M. (). Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. En *Atlantis, Journal of the Spanish Association of Anglo-American studies*, 34 (2), págs. 105-124.

Sanhuesa Henríquez, S.V., Paukner Nogués, F.I., San Martín Ramírez, V. & Friz Carrillo, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. En *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 36, págs. 131-151.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Montes Hernández, Alma Laura ;Escobar, Rosa Adaly
Departamento de Lenguas, Universidad de Guanajuato

Los estudiantes extranjeros ante los saludos mexicanos en contexto de inmersión

oEl tema de la comunicación corresponde a la presentación de un trabajo de investigación relacionado con la percepción de los estudiantes extranjeros del Departamento de Lenguas, ante su relación con el contexto mexicano del centro del país, en específico lo relacionado a los saludos que los locales realizan en su interacción.

oLínea temática: Didáctica de las lenguas extranjeras: Contenidos socioculturales y competencia intercultural.

o Objetivos:

☐Conocer si el contexto de los manuales da a los estudiantes el input necesario para su interacción en un contexto de inmersión, en específico lo relacionado a los saludos.

☐Conocer la interacción que realizan los locales, al momento de realizar saludos informales.

oDesarrollo: para este trabajo en el contexto sociopragmático de la lengua, se realizó en primera instancia un análisis de los manuales que los estudiantes utilizaron en sus países de origen para el aprendizaje de lengua, para conocer el input de referencia de los estudiantes, en segundo lugar se realizó una entrevista semi-estructurada con los estudiantes extranjeros, que al momento de la investigación tienen de 6 a 4 meses de estancia en el país, en dicha entrevista nos interesaba saber la experiencia sociopragmática que tuvieron los estudiantes ante la forma de saludar en el contexto mexicano, en su desarrollo de interacción con locales. Por último, se realizaron grabaciones al azar en lugares públicos de la ciudad, haciendo una selección de los momentos enfocados a los saludos y la forma en como se desarrollan estos, no solamente los aspectos lingüísticos de los mismos. Lo que nos permite analizar si el input ofrecido por manuales corresponde a la realidad sociopragmática de nuestro contexto.

o Conclusiones:

☐Los manuales expresan los saludos de manera general, no toman en cuenta los saludos que realizan los locales, es decir saludos sin detenerse a tener una interacción cara a cara-

☐Los estudiantes extranjeros han experimentado situaciones de no entender la forma de saludar por parte de los mexicanos, dado que no fue el input que recibieron en sus clases de español.

☐La interacción con locales lo han aprendido por medio de observación, comparando la interacción con su lengua materna.

Alonso, E. (2012). Soy profesor/a Aprender a enseñar. Los protagonistas y la preparación de clase 1. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalia, S.A.

Lengeling, M. (2013). Borrowing the use of ethnographic notes from the social sciences for classroom observation in central México. In edge, J. and Mann, S. (Eds.) Innovations in Pre-service Education and Training for English Language Teachers. London: British Council.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Lorenzo F. (2006). Motivación y segundas lenguas. Cuadernos de didáctica del español/le. Arco/Libros, S.L. 2006

Moskal, Barbara M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(3). Retrieved September 2, 2014 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> .

Richards J., Lockhart C. (2008). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. , Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Editorial Edinumen.

Robinson P. (ED.) (2011). La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas. Colección de Cambridge de didáctica de lenguas. Editorial Edinumen.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Lázaro Betancor, Juan
Universidad Nebrija

Estudio del léxico emocional en una prueba de EE en aprendientes de nivel B2

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la competencia lingüística/escrita y la cantidad y naturaleza del vocabulario emocional, así como examinar la influencia de una serie de variables individuales (edad, género, país de origen) en la cantidad y naturaleza del vocabulario emocional.

A partir de una tarea de expresión escrita similar a la de la prueba de EIE del DELE, nivel B2 -en este caso, nosotros partimos del apoyo visual de un cortometraje como factor desencadenante de las emociones-, se contó con 52 informantes de diversas nacionalidades, en su mayoría hablantes de inglés y chino en su lengua materna, con un nivel B2 de español. Para el análisis emocional de las muestras se emplea la herramienta EmoFinder. Para el resto de variables, se presentan los datos descriptivos obtenidos.

Atendiendo a las fuentes en que se basa nuestro marco teórico y el estado de la cuestión, los resultados esperados son los siguientes. En cuanto al vocabulario emocional empleado en las muestras, de las cuatro emociones básicas, habrá predominancia de las emociones de tristeza, miedo, y, en menor medida, alegría. Respecto al análisis descriptivo, las participantes femeninas producen una mayor proporción de palabras de emoción (por ejemplo, Brody y Hall, 1993). Asimismo, los estudiantes de culturas "distantes" tienen dificultades significativamente mayores en la expresión de la emoción en la L2; además, dados los guiones prototípicos que representan, pueden provocarse muy diferentes reacciones entre los estudiantes de idiomas (Dewaele, 2005; Turrero-García, 2018).

Bibliografía básica:

BRODY, L. y HALL, J. (1993). Gender and Emotion in Context. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York, NY, US: Guilford Press.

DEWAELE, J-M (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. London: Birkbeck ePrints.

DEWAELE, J-M. (2008). Dynamic emotion concepts of L2 learners and L2 users: A Second Language Acquisition perspective. En *Bilingualism*, 11(02):173 - 175. Disponible online: https://www.researchgate.net/publication/231921363_Dynamic_emotion_concepts_of_L2_learners_and_L2_users_A_Second_Language_Acquisition_perspective

DEWAELE, J-M y PAVLENKO, A. (2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. En *Language Learning* 52:2, junio, pp. 263–322

LINDQUIST, KRISTEN A. and FELDMAN BARRETT, LISA (1993), "Emotional Complexity". En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York, NY, US: Guilford Press

PAVLENKO, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (2), 147–164, Cambridge University Press



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



TURRERO-GARCÍA, M. y FABER, A (2018). The Effect of Emotional Affect in L2 Lexical Learning. En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, nº 25. Universidad Nebrija.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Li Weiqi

Universitat Autònoma de Barcelona

Hacia la adquisición entonativa española por parte de los sinohablantes: la producción de la interrogativa absoluta neutra

A pesar de su papel imprescindible en la competencia comunicativa, la entonación recibe menos atención que otros componentes lingüísticos en las aulas de ELE, en general, y en particular en la enseñanza dirigida a sinohablantes. El presente trabajo tiene como objetivo analizar las dificultades de adquisición mostradas por los sinohablantes desde el marco teórico de la fonología entonativa (Ladd, 2008), con el fin último de contribuir a la práctica didáctica sobre dicha cuestión. Se contrastará la producción entonativa de la interrogativa absoluta neutra en comparación con la declarativa neutra en un conjunto de hablantes nativos de español peninsular y aprendices chinos con distintos niveles de ELE.

En enfoques tradicionales, la oposición entonativa entre las modalidades declarativa neutra e interrogativa absoluta neutra se enseña explícitamente en la primera etapa del aprendizaje, considerando la terminación tonal como la distinción primordial entre las dos modalidades: la declarativa se caracteriza por un final descendente, mientras que la pregunta absoluta por un movimiento melódico ascendente al acabar el enunciado. Sin embargo, numerosos estudios demuestran que las estrategias para producir el contraste entonativo no se limitan al contorno final, sino que están distribuidas a lo largo de todo el enunciado (Face, 2004, 2008; Navarro Tomás, 1944; Prieto, 2004; Quilis, 1993; Sosa, 1999; entre otros). Basándonos en la revisión de estas estrategias, llevamos a cabo un experimento de producción donde participaron veinte aprendices chinos con distintos niveles de ELE y cinco nativos de español peninsular. Además de observar las diferencias del contorno melódico entre los estudiantes y los nativos, establecemos comparaciones entre los aprendices de distintos niveles. Los resultados evidencian que, por lo general, los estudiantes chinos son conscientes de la distinción fundamental entre las modalidades, dado que la mayoría de los informantes realizan el aumento final incluso cuando tienen lugar pausas y autocorrecciones afectadas por la falta de fluidez. Sin embargo, los problemas se hallan al observar en detalle: el promedio nivel tonal alcanzado resulta más bajo que el de los nativos, y la forma del movimiento (se hallan patrones altos, medios y ascendentes complejos) depende de los hábitos articulatorios individuales. En cuanto a las estrategias entonativas menos familiares para los estudiantes, se localizan más dificultades con independencia del nivel lingüístico de los informantes. En particular, muestran dificultades en la realización del desplazamiento tonal típico de la lengua española (Face, 2008; Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera, & Ríos, 2003); además, en la parte media del enunciado, mientras que la tendencia de declinación estable y gradual domina la producción de los nativos, el contorno melódico con notables saltos asociados con las sílabas tónicas sigue siendo el caso más común para los estudiantes.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Más allá del análisis de las dificultades, la investigación nos dirige a reflexionar sobre una serie de cuestiones didácticas, por ejemplo, cómo se supera la frontera entre las investigaciones y la práctica, la secuencia razonable de los conocimientos entonativos, así como el planteamiento de ejercicios prácticos para perfeccionar la producción.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Li, Changhong

Universidad Complutense de Madrid

Estudio contrastivo del sexismo lingüístico en español y en chino mandarín

Resumen del trabajo

El presente trabajo presenta, a partir de la perspectiva de la representación pragmática del género gramatical, el fenómeno y la polémica sobre el sexismo lingüístico en español y su relación y contraste con, los casos correspondientes en chino mandarín a partir de la perspectiva del género semántico de esta lengua oriental. Este trabajo tiene como objetivo comparar las similitudes y las diferencias de los enfoques del sexismo lingüístico en ambas lenguas y mostrar la importancia de la competencia sociocultural además de la competencia gramatical en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

En español existe la categoría gramatical del género y los sustantivos se clasifican en masculinos y femeninos. Entre los estudios sobre aspectos pragmáticos del género en español destacan muchos referidos al sexismo lingüístico. Un primer enfoque posible en español se apoya en la invisibilidad de la mujer en la expresión, y aquí surge una gran polémica que se sustenta en que «el uso de la forma femenina de un nombre dado para referirse a una mujer puede ser peyorativo, cuando no resulta irónico o despectivo» (Ambadiang, 1999: 4863-4864), fenómeno que no parece contar con la existencia de los masculinos correspondientes.

En chino mandarín, aunque no hay el género gramatical, el semántico sí existe. Y se detecta asimismo el fenómeno de un sexismo lingüístico parecido al de español. Por un lado, se refleja en la prevalencia de los varones en expresiones como ciertos nombres de profesiones, cargos, oficios o títulos, y especialmente con estatus social más valorado. Por otro lado, se representa en que muchas palabras despectivas llevan el carácter «女(nǚ)» ('mujer') como el radical (un componente en el carácter chino que aporta una idea semántica respecto al tipo de significado representado por el nuevo carácter); mientras que no se encuentran ejemplos parecidos con el carácter «男(nán)» ('varón') como el radical. En conclusión, aunque el español y el chino mandarín son lenguas bien distantes, se pueden encontrar similitudes en aspectos pragmáticos del género gramatical de español y del semántico de chino en el sexismo lingüístico. Respecto de la perspectiva de enseñanza-aprendizaje, además de desarrollar la competencia gramatical con el buen dominio de los aspectos morfológicos y semánticos del género gramatical, también hace falta prestar atención a los aspectos pragmáticos de esta categoría gramatical para desarrollar bien la competencia sociocultural.

Bibliografía

AMBADIANG, Théophile (1999): "La flexión nominal. Género y número". En Gramática descriptiva de la lengua española. Coord. por BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta. Vol. 3 (Entre la oración y el discurso. Morfología). págs. 4843-4914. Madrid: ESPASA.

BOSQUE, Ignacio (2012): Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Madrid: Real Academia de España.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1994): ¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical. Barcelona: Paidós Ibérica.

LIU, Ningsheng (1987): Introducción a la lingüística. Nanjing: Jiangsu Education Press.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a Luisa (2013): “Morfología flexiva - Flexión nominal - El género”. en Plataforma gramatical de enseñanza de español como lengua extranjera. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

SUN, Rujian (2012): Lingüística de género en chino mandarín. Beijing: Science Press.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Lorenzotti, Micaela; Santomero, Lucila
IHUCSO Litoral CONICET/UNL

Pensar las lenguas en la escuela

La complejidad supuesta en la elaboración de material didáctico muchas veces no es posible de percibir dado que se presenta un producto cerrado y acabado. Las discusiones involucradas, las decisiones asumidas y los desafíos implicados no siempre se leen de manera directa en la entrelínea de los dispositivos. En esta comunicación se presentan las acciones que permitieron llevar adelante moqoit, software educativo con mini-juegos que se amplía paulatinamente para potenciar las aulas de lengua y cultura mocoví (lengua indoamericana de la familia Guaycurú). El objetivo de la presentación es dar a conocer diversas decisiones que permitieron la elaboración del material, y mostrar los obstáculos que fue necesario vencer para lograr la constitución del producto. Este dispositivo pensado como material didáctico para las aulas de lengua y cultura mocoví aspira a vencer las barreras del aula para concientizar a los hablantes y no hablantes nativos sobre la riqueza y la importancia de las lenguas. Se propone para pensar la enseñanza del lenguaje en la escuela como un sistema de opciones y no sólo como un ideal de lengua en pos de una cultura de la monoglosia. Así, se busca contribuir a erradicar estigmatizaciones que suelen atribuirse a otras lenguas o variedades y promover el respeto, la inclusión y la democratización de su enseñanza (Santomero et. al., 2015). Aun reconociendo la necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe, en Argentina, la diversidad de situaciones de enseñanza anula la posibilidad de pensar una respuesta única (Carrió, 2014), por este motivo, se diseñó un material didáctico situado, pensado para dos instituciones educativas con población indígena en las que el “estatus práctico” de la lengua (Unamuno, 2015) es similar; la lengua mocoví presenta una situación de debilitamiento, es una lengua a ser empoderada y enseñada en las aulas; es una demanda de las comunidades que en el espacio educativo los niños aprendan el mocoví como L2 (Lorenzotti, 2019). moqoit es un material interactivo lúdico-hipermedial que busca promover la enseñanza de la lengua mocoví y que fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades. Aquí se describen las particularidades sociolingüísticas de la población escolar destino del material; se relatan instancias dificultosas para la generación de materiales para el “aula de lengua indígena”, como la constitución de los alfabetos y la reproducción-circulación del material; se reflexiona sobre la formación de los docentes, actores centrales en la puesta en escena del material diseñado.

Bibliografía

- Carrió, C. 2014. Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En Laura Kornfeld De lenguas, ficciones y patrias. Buenos Aires: UNGS. 149-184.
- Lorenzotti, M. 2019. El aula de lengua y cultura indígena: legislación educativa y experiencias escolares para comunidades toba/qom y mocoví. Santa Fe: UNL. Inédito.
- Santomero, L. et. al. 2015. La lengua en el aula de lengua. Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 7, Volumen 7, 2015. NEPI, AUGM.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Unamuno, V. 2015. Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En Messineo y Hecht. Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Buenos Aires: Eudeba. 213-231.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Lourenço De Carvalho, Tatiana

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Análisis de la enseñanza de la escritura en ELE en la Educación a Distancia: una experiencia en la Universidade Aberta do Brasil

Con el propósito de fortalecer el plurilingüismo de los brasileños, especialmente en lo que refiere a la enseñanza de español en este país, decidimos realizar este trabajo que tiene como objetivo central analizar cómo se desarrolla la enseñanza de la escritura en entornos de Educación a Distancia (EaD) en una carrera de licenciatura en Letras Espanhol de la Universidade Aberta do Brasil (UAB). Los objetivos específicos son: (a) describir la opinión de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la modalidad a distancia; (b) investigar la configuración de las propuestas de actividades de escritura en los géneros digitales del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA); (c) investigar los procedimientos metodológicos en los que se basan la enseñanza de la escritura desde los géneros digitales del AVA y (d) elaborar orientaciones didácticas para la enseñanza de la escritura en la EaD en el contexto brasileño contemporáneo. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso con tratamiento cualitativo-descriptivo de los datos recogidos mediante la aplicación de cuestionarios sobre las actuaciones de los docentes y de los discentes; y la observación de clases en la plataforma virtual Moodle. De modo general, los resultados revelaron que: 1. Los profesores reconocen las potencialidades de los recursos ofrecidos en el Ambiente Virtual de Aprendizaje y de los géneros digitales para la enseñanza de la escritura en español en la EaD. 2. Los estudiantes también reconocen las potencialidades del AVA; sin embargo, algunos declaran sentir la ausencia de un apoyo más cercano por parte de los profesores. 3. La configuración de las propuestas de actividades, en los géneros digitales, no incentiva un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva una vez que predomina el empleo de actividades centradas en el aprendizaje estructural de la lengua. Por último, 4. Se concluye que se necesita trazar directrices que respalden teórico y metodológicamente al docente en la enseñanza de la escritura comunicativa en lengua española conforme a las especificidades de la modalidad a distancia en el país; en este sentido, elaboramos las orientaciones didácticas que presentaremos en la versión completa del trabajo en cuestión.

Palabras-clave: español como lengua extranjera (ELE), Educación a Distancia (EaD), Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), géneros digitales, enseñanza de la escritura.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Lugones Hoya, Ana

Universidad Pontificia de Salamanca

La influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de L1 y L2 desde la disponibilidad léxica.

La importancia de estudiar una segunda lengua a edades cada vez más tempranas ha llevado a los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a potenciar la implementación de los programas bilingües. Con mayor o menor grado de éxito, la finalidad de estos programas es fomentar, no solo el bilingüismo en el alumnado sino también el biculturalismo, teniendo como fin último que los jóvenes de nuestro país puedan comunicarse tanto a nivel oral como escrito con la misma facilidad que sus iguales en el norte y centro de Europa, mejorando las expectativas profesionales de los alumnos al terminar sus estudios. Sin embargo, y más allá de lo que dichos programas pueden ofrecer, son muchas las variables sociales que influyen en el aprendizaje de la lengua.

El presente estudio examina la influencia de la variable “nivel sociocultural” en el aprendizaje de vocabulario en español como lengua materna y en inglés como segunda lengua. Para ello, partimos del estudio de la disponibilidad léxica de un total de 331 estudiantes de entre 12 y 16 años que cursan sus estudios de ESO en centros públicos bilingües.

Con este trabajo se pretende comprobar (i) si existen diferencias cuantitativas en el número de palabras producidas por los alumnos atendiendo a la estratificación planteada en ambas lenguas; (ii) si se da algún tipo de variación en el caudal léxico atendiendo a los diferentes centros de interés de la prueba de disponibilidad (Partes del cuerpo, La ropa, La casa, Alimentos y bebidas, La escuela, Sentimientos y emociones, La ciudad, Historia, Juegos y diversiones y Profesiones y oficios); (iii) en qué medida el nivel sociocultural de las familias influye en el aprendizaje de la lengua materna y si lo hace del mismo modo en la adquisición de la L2. Para ello, describiremos la metodología empleada para el cálculo de la estratificación sociocultural propuesta y observaremos el índice de cohesión por centro de interés. El hecho de contar con el mismo grupo de informantes en ambas lenguas supone una novedad que nos facilita precisar en las conclusiones tras el análisis comparativo. Los datos nos indican que existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en una y otra lengua siendo el nivel sociocultural un factor determinante en el aprendizaje de L2.

Bibliografía resumida:

BARTOL HERNÁNDEZ J. A. (2006): “La disponibilidad léxica”. *Revista Española de Lingüística*, 36, 379-384.

CANGA ALONSO, A. (2013): “Receptive Vocabulary Size of Secondary Spanish EFL learners”. *Revista de lingüística y Lengua Aplicadas*, 8, 66-75

CENOS, J. & GENESEE, F. (EDS.) (2001): *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (2014): Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.

SHIN, S. J. (2013): Bilingualism in Schools and Society Language, Identity, and Policy. New York and UK: Routledge.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Mansilla, Ana

Área de Filología Alemana (Dpto. de Traducción e Interpretación)

La lingüística de corpus en la didáctica de la fraseología contrastiva (alemán-español)

La enseñanza-aprendizaje de la fraseología es un ámbito de la investigación que ha alcanzado innegables progresos en el aula. Sin embargo, todavía queda mucho por recorrer, dado que los materiales didácticos no presentan muchas veces una metodología docente muy convincente que aborde las unidades fraseológicas en contextos reales. De hecho, el docente en ocasiones tiene que recurrir a la intuición o a la explicación de estas unidades a través de ejemplos ad hoc. En este sentido, los corpus lingüísticos se han convertido en un instrumento de gran utilidad para la didáctica de la fraseología en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque muestran el patrón de comportamiento de la lengua real en su contexto.

El uso de los corpus entronca con los principios de la coocurrencia léxica, es decir con las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de las unidades léxicas. Efectivamente, el estudio del léxico se lleva a cabo de forma inductiva, cuyo objetivo es motivar y promover el aprendizaje autónomo por parte del alumno en su proceso de aprendizaje, y permitirle observar y descubrir por sí mismo el comportamiento de las palabras en su contexto más inmediato.

En la presente comunicación se van a analizar y explorar las aplicaciones de la lingüística de corpus en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se verá de forma somera la tipología de los corpus, en concreto, y sus usos en la docencia. Y finalmente se propondrá una serie de actividades basadas en corpus en la fraseología contrastiva del alemán y del español y que incidirán en aspectos tales como las funciones pragmático-comunicativas, el significado metafórico de las unidades fraseológicas, sus relaciones semánticas, los posibles esquemas sintácticos, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Bennett, G. (2010): Using Corpora in the Language Learning Classroom. Corpus linguistics for teachers. Michigan: University of Michigan Press.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (1998): Corpus linguistics : investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press
- McCullough, J. L. (2001): «Los usos de los corpórea de textos en la enseñanza de lenguas» en M. Trenchs Parera (ed.), Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas, Lleida, Milenio, 125-140.
- Parodi, G. (2008): Lingüística de Corpus. Una introducción al ámbito. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 46 (1), 93-119.
- Sinclair, J. M. (2004): How to use corpora in language teaching, Amsterdam, John Benjamins Publishing.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Manso Vergara, Javier

Universidad Estatal Lingüística de Moscú

Características peculiares de la enseñanza de la lengua española en el ámbito universitario de la Federación de Rusia.

Este artículo quiere mostrarnos una aproximación a la enseñanza del español en el ámbito universitario de la Federación de Rusia, y hago especial indicación del ámbito universitario y académico porque es bastante dispar si lo comparamos con la enseñanza de este idioma en las escuelas o en ELE. La enseñanza universitaria en Rusia mantiene todavía unas semejanzas con lo que podríamos la “enseñanza soviética”, tanto por parte de los profesores como de los mismos estudiantes y los métodos de aplicación y estudio; no quisiera decir que mejor o peor, simplemente es una metodología distinta como veremos en el desarrollo del artículo y la ponencia.

A través de la exposición se realizará una breve explicación de los métodos que habitualmente se utilizan, junto con el examen puntual de algunos de los manuales de mayor uso que se encuentran en ambos idiomas, ruso y español, y cuya sistemática es parecida a la práctica que existía antes. De la misma manera, se comunicarán los pros y los contras de este modo de educación, sus posibilidades de mejora, valores añadidos que se podrían aportar y, sobre todo, las características, digamos típicas, del profesor en estos círculos que, aunque parezca un dato sin importancia alguna, tiene una relevancia singular así como su dependencia de adaptación al sistema, a las particularidades y circunstancias que le rodean en estos campos.

De igual manera, se expondrá una pequeña relación histórica tanto de la enseñanza del español en la extinta URSS y se referenciarán algunos materiales de estudio.

Como cualquier trabajo académico, se realizará la pertinente introducción, desarrollo y conclusión, aunque se citarán también palabras en ruso con su pertinente traducción al español como ejemplos sistemáticos. En la conclusión veremos que sí podemos destacar algunas circunstancias que hacen que la enseñanza del español en el ámbito universitario ruso sea diferente a la que se desarrolla en otros países.

Borisenko, I.I. *Grammatika Ispanskoy Razgovornoy Rechi*. Escuela Superior de Economía. Moscú, 2003
Cinelnikova, M. V. *Razgovornye temy k ekzamenam po ispanskomu yazy*. Korona print. San Peterburgo 2001

Diakonov, Oleg. *Neskuchnaya Ispanskaya Grammatika*. Eksmo. Moscú 2011.

Dyshlevaya, I. A.. *Ispansky yazyk Praktikum po Razgovornoy Rechi*. Perspektiva. San Peterburgo 2009

Dyshlevaya, I.A. *Ispansky Dlya Nachinayuschikh*. Perspektiva. San Peterburgo 2012

Dyshlevaya, I.A. *Ispansky Dlya Prodolzhayuschikh*. Perspektiva. San Peterburgo 2009

Galaeva, E. I. El artículo en español para hablantes rusos. Usos y valores. Cuadernos de Rusística Española Nº 7 (2011), 73-79-



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Galina A. Khimich, Anna A. Basmanova, Elena A. Kargovskaya. Enseñanza del español como lengua extranjera a los hablantes de ruso en la etapa inicial. Método Consciente-Práctico. Cuadernos de Rusística Española nº 8 (2012), 293 – 301.

González-Fernández, A. Samouchitel Ispanskogo Yazyka. Escuela Superior de Economía. Moscú, 2004

Makarova, T. N., Fonetika ispanskogo yazyka Vvodnyy. Caro. 2005.

Martín Lora-Tamayo, P. y otros. Nuzhdin Kurs Sovremennogo Ispanskogo Yazyka Dlya Prodolzhayuschikh. Airis press. Moscú 2009.

Romanova, G. Un poco sobre la enseñanza del español en Rusia. ACTAS COLOQUIO INTERNACIONAL AEPE (2000). Centro Virtual Cervantes.

Suárez García, J. Los manuales para la enseñanza del español en Rusia. Cuadernos Cervantes, 1997.

Yanguas Santos, L. y Martín Ruiz, G. Enseñar español en Rusia. ATLAS DE ELE • EUROPA ORIENTAL. Centro Virtual Cervantes.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Manzanera Y Lucía Sánchez Paloma

Colectivo Pedagogías Invisibles / Paloma Manzanera es profesora de Español Lengua Extranjera en la Universidad Pontificia Comillas (Madrid) y Lucía Sánchez es profesora de Educación Artística en IES Francisco de Quevedo (Madrid).

ALE (Arte como lengua extranjera)

Desde el colectivo Pedagogías Invisibles, entendemos el Arte como un sistema de comunicación con un código propio comparable al de cualquier idioma. Muchas obras de arte, generalmente contemporáneas, resultan crípticas porque no invertimos suficiente tiempo en aprender su código. Sin embargo, no debemos olvidar que en realidad el arte actual, el del aquí y ahora, gira en torno a nuestro contexto sociopolítico y filosófico, por lo que nos facilita claves para reflexionar sobre lo que está ocurriendo en la actualidad. Nos permite mirar con otros ojos nuestra sociedad, ayudándonos a cuestionarla y comprenderla de una manera más profunda. Por eso creemos que el arte contemporáneo es una herramienta útil en el aprendizaje de una lengua extranjera, porque genera un proceso metodológico afín a la enseñanza de lenguas y origina un contexto ideal para tratar multitud de temas propios de la cultura de referencia.

Así mismo, entendemos que descubrir procesos de creación actuales puede ayudar a activar la capacidad creativa de los docentes y hacerles generar otras dinámicas donde se mezclen los contextos formales, no formales e informales, tan importantes en el aprendizaje de idiomas. En Pedagogías Invisibles llevamos más de 10 años utilizando el Arte Contemporáneo como herramienta de transformación, demostrando que el Lenguaje Visual va más allá de la representación, de la relación símbolo-significado, pues transforma nuestro pensamiento y nuestra manera de actuar en el mundo que habitamos.

En resumen, a través de nuestros talleres ALE (Arte como Lengua Extranjera), nos proponemos facilitar recursos basados en el Arte Contemporáneo para la enseñanza de lenguas extranjeras de tres maneras diferentes:

Como contenido: el arte contemporáneo trata habitualmente temas sociales, políticos y filosóficos que pueden ser utilizados como fuente de debate y transmisión cultural tanto global como localmente.

Como metodología: el arte contemporáneo participa de estrategias performativas y visuales que pueden ser incorporadas para activar el proceso didáctico en el aula.

Como teoría: el arte contemporáneo está íntimamente relacionado con la semiótica, y puede ser una gran fuente de reflexión para trabajar la relación signifiante-significado / pragmática en la enseñanza de idiomas.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Sáez Gómez, María; Alonso-Aparicio, Irene

Universidad de Granada; Columbia University in the City of New York

Estrategias de motivación extrínseca: la cognición del estudiante de ELE

La motivación es sin duda fuerza motriz en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La inquietud intelectual, el desarrollo profesional, la necesidad académica son algunos de los factores que contribuyen a la motivación intrínseca del estudiante. Sin embargo, existen otros factores que pueden contribuir positivamente a la motivación extrínseca del discente; hablamos, de las pautas pedagógicas que implementa el docente en su aula. Si la motivación correlaciona positivamente con el éxito de aprendizaje, merece la pena estudiar los factores que contribuyen de manera más positiva al desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca, pues este análisis permitirá al docente implementar una pedagogía satisfactoria. El objetivo de esta comunicación es medir y analizar la cognición del estudiante con respecto a las macro-estrategias y micro-estrategias de motivación extrínseca (Dörnyei y Ushioda, 2013). Para ello, se ha desarrollado un cuestionario destinado a recoger cuantitativa (escala Likert) y cualitativamente (comentarios optativos) las percepciones del discente. El cuestionario incluye 20 ítems y tanto su validez como su fiabilidad se estudian mediante procedimientos estadísticos (juicio de expertos y análisis factorial en el primer caso y alfa de Cronbach en el segundo). A la luz de los datos obtenidos se extraen implicaciones pedagógicas para llevar al aula y se esbozan futuras líneas de investigación.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Naranjo Perdomo, Marina

COMISIÓN ESPAÑOLA DE AYUDA AL REFUGIADO (CEAR) Y UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (ULPGC)

La competencia plurilingüe y su aplicación en la enseñanza del español LE/L2.

La competencia plurilingüe y su aplicación en la enseñanza del español LE/L2.

El problema de investigación que planteamos en el área de la Lingüística Aplicada nace de una realidad social, España en general, y Canarias en particular, está recibiendo una gran afluencia de inmigrantes y refugiados provenientes del continente africano. África, y concretamente, el África subsahariana, se caracteriza por ser una de las áreas de mayor diversidad y complejidad lingüística del mundo. Para este sector de población no existe itinerarios concretos de aprendizaje en nuestras administraciones u organismos de diferente índole. Todo ello, ha dado lugar a un importante problema para la inclusión e integración de estas sociedades en nuestro sistema, altamente burocratizado.

La revisión de la bibliografía nos indica que la adquisición de la lengua española de un refugiado en la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) supone un reto para el docente-investigador que debe involucrar al estudiante en un proceso de aprendizaje con resultados lo más eficientes posibles. CEAR busca el desarrollo integral de las personas refugiadas, desplazadas, apátridas y migrantes con necesidad de protección internacional o en riesgo de exclusión social. Los factores del aprendizaje que presentan estos estudiantes son muy diversos (distintas procedencias, lenguas, edad, formación, etc.) y debemos buscar el camino que mejor se adecue a sus necesidades específicas.

El objetivo de esta propuesta es presentar los resultados obtenidos en la primera fase de una investigación más amplia que se inicia en un estudio cualitativo basado en la observación, entrevistas y encuestas con jóvenes refugiados en CEAR Canarias. En este proceso se ha indagado por las variables personales de diez aprendices plurilingües, además sobre la inteligencia múltiple y el grado de motivación que presentan en el aprendizaje de español como lengua de inclusión social. Los hallazgos enfatizan la necesidad de un enfoque holístico para la creación de nuevos materiales curriculares acorde a las necesidades de los refugiados en todos los contextos de aprendizaje.

Breve biografía:

Asworth Cain, A. (2017). Seven tips for teachers of newcomer emergent bilingual student. *The reading teacher*, 71(4), 485–490.

Banks, J. & McGee Banks, C. A. (2015). *Multicultural education. Issues and perspectives* (9th edition). USA: Wiley

CEAR (2018). Informe Anual de CEAR. Disponible en <https://www.cear.es/publicaciones-elaboradas-por-cear/informe-anual-de-cear/>

CEAR (2018). Más que cifras. Disponible en https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/02/masquecifras_2018.pdf



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD- Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and research in education*, 14(2), 131–148.

Fruja Amthor, R. & Roxas, K. (2016). Multicultural Education and Newcomer Youth: Re-Imagining a More Inclusive Vision for Immigrant and Refugee Students. *Educational studies*, 52(2), 155–176.

Gibson, M. A. (2001). Immigration adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*, 44, 19–23.

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Marqués Pascual, Laura

Universidad de California, Santa Barbara

El aprendizaje y la expansión del léxico en el español de los hablantes de herencia que estudian en España

Esta comunicación presentará los resultados de un estudio empírico sobre el impacto que una estancia en el extranjero puede tener en el aprendizaje léxico de aprendices de español como lengua de herencia. El estudio investiga la expansión y sofisticación del vocabulario escrito de un grupo de estudiantes hispanounidenses que estudiaron en España un semestre o año académico, y considera variables como el impacto de la práctica fuera del aula y la duración de la estancia. Los datos se obtuvieron mediante una tarea de expresión escrita, un cuestionario sobre antecedentes lingüísticos, y un cuestionario sobre la calidad y la frecuencia del contacto lingüístico. Así, el estudio pretende responder las siguientes preguntas: ¿qué impacto tiene el estudio del español en un contexto de inmersión en la sofisticación léxica de los hablantes de herencia? y ¿existe una relación entre la duración de la estancia, la práctica fuera del aula y el aprendizaje léxico en aprendices de español como lengua de herencia? En línea con lo documentado en los estudios de Kinginger (2008, 2013), no todos los participantes aprovecharon la estancia ni participaron de relaciones sociales con hablantes nativos tanto como habían anticipado. Así, los resultados preliminares del presente estudio confirman lo hallado en estudios previos (Bataller 2010, Hernández 2010, Riegelhaupt y Carrasco 2014, Shively 2016) y sugieren que la duración de la estancia, la integración en redes sociales locales y la frecuencia y cantidad de contacto con la lengua meta desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia lingüística, en este caso evidenciado en diferentes aspectos de la competencia lingüística.

Bibliografía:

- Bataller, R. (2010). Making a Request for Service in Spanish: Pragmatic Development in the Study Abroad Setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160-175.
- Dwyer, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* (10), 151-163.
- Hernández, T. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study abroad context. *Modern Language Journal*, 94, 600-617.
- Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *Modern Language Journal*, 92, Supplement: 1-124.
- Kinginger, C. (2013). Identity and Language Learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46 (3), 339-358.
- Riegelhaupt, F. & Carrasco R. L. (2000). Mexico host family reactions to a bilingual Chicana teacher in Mexico: A case study of language and culture clash. *Bilingual Research Journal*, 24, 405-421.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Shively, R. L. (2016). Heritage language learning in study abroad: Motivations, identity work, and language development (pp. 259-280). En D. Pascual (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*. Amsterdam: John Benjamins.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Marrahí Gómez, Víctor
Universidad de Alicante

APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN UN CONTEXTO MULTILINGUAL: ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO EN LA UAH

Una de las preguntas más estudiadas en las últimas décadas es: ¿cómo se adquiere una L2 o lengua extranjera? Por eso adquisición de una segunda lengua es una materia muy estudiada en diversos trabajos a lo largo de los años. Con nuestro estudio se creó un grupo de estudio de medio centenar de estudiantes Erasmus matriculados en la Universidad de Alcalá (UAH). Para ello se creó una metodología para poder tratar este tema de estudio. Mediante una serie de cuestionarios se abordaron los diferentes procesos que tienen lugar en la adquisición de una lengua extranjera, el español en nuestro caso. El objeto de este estudio es establecer una serie de variables que favorecen el aprendizaje, como por ejemplo la predisposición del estudiante a la adquisición de la lengua meta, y las que lo entorpecen, como es el caso de la interferencia de otros intereses en el estudiante, mediante una serie de entrevistas y dos cuestionarios; uno al inicio del curso universitario y otro a mediados de éste. Las conclusiones de nuestro estudio fueron, entre otras, que la motivación tenía una gran importancia en la adquisición del español, ya que muchos estudiantes que habían notado una mejora de sus capacidades lingüísticas estaban en contacto directo con la lengua y la cultura meta; así como la variable social de cada sujeto de estudio. Con ello se propuso una serie de mejoras en el sistema Erasmus para que el estudiante que es recibido por la Universidad de Alcalá la deje con un nivel de competencia lingüística superior.

Bibliografía:

- González, J. L.; M. Asensio, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras. *Estudios de Psicología* 60: 49-67.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behaviour and Personality*, 37(8), 1035-1045. Online en: http://web.hanu.vn/dec/file.php/1/moddata/forum/125/1485/SECOND_LANGUAGE_LEARNING_SUCCESS_AND.pdf
- Djigunovic, J. M. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 2(3), 55-74. Online en: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6787/pdf/cepsj_20012_3_MihaljevicDjigunovic_Attitudes_and_motivation.pdf



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Martínez-Arbelaiz, Asunción; De Vega-Díez, Marta
University Studies Abroad Consortium (USAC)

Consideraciones para el diseño de un programa de estudios específico para hablantes de herencia en situación de inmersión

Es innegable la creciente importancia de la enseñanza del español y de las culturas hispanas en la enseñanza secundaria y terciaria en los Estados Unidos. Este auge se explica principalmente por el crecimiento de la comunidad hispana en este país y su mayor visibilidad en ámbitos educativos. Una parte importante de estudiantes latinos son los denominados hablantes de herencia (HH), los cuales cuentan con un conocimiento del español adquirido en el seno de la familia y cuyo dominio del español, grado de alfabetización y afectividad hacia la lengua son muy variables.

En función de la proporción de alumnos de estas características y de la disponibilidad de recursos, las universidades estadounidenses dan respuesta a esta realidad tanto con la oferta de cursos específicos para hablantes de herencia como con el diseño de planes específicos dentro de las clases regulares. Los estudios de Beaudrie (2012), Bayram et al. (2016) y Carreira y Kagan (2018) describen la situación y tendencias actuales.

Los programas de inmersión en países hispanohablantes también nos enfrentamos al reto de ofrecer currículos adecuados y efectivos para este perfil de alumno cada vez más frecuente. El diseño e implementación de un programa de estas características requiere una planificación cuidadosa que no descuide algunas particularidades de este perfil de alumnado. Beaudrie, Ducar y Potowski (2014), Valdés y Parra (2018), Beaudrie (2018) y Burgo (2018) muestran aspectos que se deben considerar en la toma de decisiones.

La presente comunicación describe las fases que se han tenido en cuenta en el diseño del programa, que se pueden sintetizar en las siguientes:

- a. Recopilación de información y justificaciones para la creación de un programa de HH en España.
- b. Selección de los recursos humanos y materiales. Formación específica del profesorado y elección de materiales didácticos adecuados.
- c. Decisiones en cuanto la estructura del programa y los contenidos del curso.
- d. Diseño de herramientas de evaluación.

De igual modo, se muestran las consideraciones y reflexiones que acompañaron al proceso, así como los interrogantes que se presentan hacia fases futuras.

Bayram, F., Prada, J., Pascual y Cabo, D. y Rothman, J. (2017). Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? Trifonas, P. P., & Aravossitas, T. (Eds.). (2018). Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Springer International Publishing. 1-19.

Beaudrie, S. M., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). Heritage language teaching: Research and practice. New York, NY: McGraw-Hill Education Create.



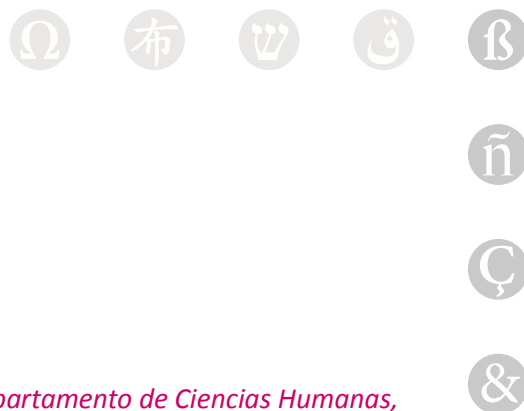
UNIVERSIDAD
NEBRIJA

- Beaudrie, S. M. (2018): "Key Issues in Spanish Heritage Language Program Design and Administration". K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, 375-388.
- Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Editorial Arco Libro.
- Carreira, M. y Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168.
- Valdés, G. y Parra, M. L. (2018) Towards the Development of an Analytical Framework for Examining Goals and Pedagogical Approaches in Teaching Language to Heritage Speakers. Potowski (2018) *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, 301-330.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Matos Pereira, Roberto

Universidade do Estado da Bahia, Colegiado de Letras/Español, Departamento de Ciencias Humanas, DCH I, Brasil

EL ESPAÑOL GASTRONÓMICO: ANÁLISIS LÉXICO-SEMÁNTICO

El universo de la alimentación siempre ha estado como telón de fondo en las clases de español, con más exactitud en la enseñanza de español a estudiantes de turismo, nutrición, gastronomía y negocios. Se entiende que en lo que se refiere a comidas y bebidas es, indudablemente, un campo conceptual que despierta la creatividad y el interés de los aprendices de español; sea para aprender unidades léxicas simples y compuestas del idioma, sea para desarrollar el conocimiento intercultural y estratégico. Sin embargo, como futuros profesores de español como lengua común o especializada, ¿qué sabemos sobre el español gastronómico y como lo describimos? Este estudio presenta un glosario de unidades léxicas, por una parte, resultado de un trabajo empírico que se llevó a cabo en 2016-2017 en la Escuela Superior de Cocina de Plasencia (Cáceres, Extremadura), y, por otra parte, fruto de un análisis que se ha hecho de los siguientes materiales: Diccionario Larousse Gastronomique (en español), Diccionario práctico de gastronomía y salud y Las 202 mejores recetas de el comidista. Animamos a que los asistentes analicen la estructura y el sentido de las unidades lingüísticas que forman el español gastronómico de la actualidad. Para la organización del estudio, además de consultar el diccionario en línea de la RAE (2019) y el diccionario Salamanca (2009), se usan dos obras lexicográficas de la lengua española, Manuel Seco (2004) y Penadés (2008), y los estudios desarrollados por Corpas Pastor (1996), García Remiro (2001) y Olímpio de Oliveira e Silva (2012), entre otros. Se pretende contribuir a los estudios de la lexicología y fraseología y, desde luego, estimular la enseñanza contextualizada de las lexías gastronómicas en las clases de español con diferentes finalidades. Palabras clave: Conocimiento intercultural. Español gastronómico. Análisis léxico-semántico. Lexías simples y compuestas.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Mebarka, Bedarnia

universidad de Amar Télidji- Laghoaut

Las TIC y el desarrollo de las habilidades de orden superior en el aula de ELE

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un soporte beneficioso para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Gracias al uso de las TIC en el aula de ELE, se ha cambiado el esquema tradicional centrado en la figura del profesor como transmisor de información y conocimientos, a un enfoque constructivista centrado en el aprendiz que se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje desarrollando una serie de habilidades cognitivas de orden superior.

En esta propuesta pretendemos aplicar las TIC en el aula para fomentar el desarrollo de las habilidades de orden superior (analizar, criticar y evaluar) y las competencias del siglo XXI como la comunicación, la autonomía del aprendiz, la colaboración y también el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

Procuramos presentar varios ejemplos concretos como la clase invertida, moodle, las plataformas educativas y facebook. Asimismo destacamos las posibilidades que ofrecen estos recursos, las limitaciones que impiden su máximo aprovechamiento.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Melero, Nina

Trabajo: Universidad Nacional de Singapur. Estudios: Universidad Nebrija.

El acento extranjero: los patrones prosódicos en el aprendizaje de ELE. Características y uso de la pausa en aprendientes italófonos.

El «accento extranjero» es un fenómeno complejo, relacionado con la identidad cultural y personal de los aprendientes, y con un efecto significativo en la percepción (propia y ajena) del nivel de competencia lingüística. Las particularidades que lo conforman no son solo producto de la articulación inusual de algunos sonidos aislados, sino que suelen depender de factores relacionados con los fenómenos suprasegmentales del plano fónico; es decir, con los elementos que configuran los patrones prosódicos: el ritmo, la acentuación, la entonación o la pausa.

En nuestra presentación expondremos los resultados de la investigación que hemos realizado: un estudio observacional exploratorio cuyos objetivos han sido observar, analizar y describir uno de los componentes de la prosodia (la pausa) en la interlengua de un grupo específico de aprendientes de ELE (italófonos de nivel C1/C2), y compararlo con los patrones habituales en la lengua de los nativos. Para ello se han tenido en cuenta tres parámetros principales: la duración, la frecuencia y la posición de la pausa, a fin de detectar posibles líneas comunes y averiguar si existen áreas de intervención didáctica específicas para este tipo de aprendientes.

Nuestras conclusiones indican que las pausas realizadas por este tipo de aprendientes (al menos en la muestra observada) presentan igual duración que las de los nativos, pero una frecuencia cuatro veces mayor y una tendencia a situarse en posiciones inusuales (por ejemplo, entre sujeto y predicado). Estas divergencias en cuanto a la pausa caracterizan la producción oral de estos aprendientes de forma significativa, contribuyendo a que sus elocuciones estén marcadas por el llamado «accento extranjero». Esta investigación fue la fase preliminar de un estudio a mayor escala (100 informantes) que estamos realizando en este momento. Esperamos que nuestros resultados y conclusiones puedan servir para que en el futuro otros profesores o investigadores elaboren propuestas didácticas específicas basándose en los fenómenos observados. La descripción de patrones comunes en el perfil prosódico específico de aprendientes de ELE italófonos de este nivel puede ser de gran utilidad a la hora de ayudarles a comprender mejor su propio uso de la pausa y a acercar este al uso nativo... Siempre y cuando ellos así lo deseen: no olvidemos que, cuando no interrumpe la comunicación, el «accento extranjero» es un rasgo de la interlengua muy complejo, del que los aprendientes no necesariamente desean desprenderse.

En nuestra presentación hablaremos del efecto e importancia del «accento extranjero» en el aprendizaje de segundas lenguas, de su relación con la pausa y de sus características para este tipo específico de aprendientes de ELE.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Moldes Suárez, María; Doquin Saint Preux, Anna

Universidad Nebrija (Doctorado en Lingüística Aplicada). Centros de trabajo: Universidad de Cabo Verde (Lectora de español) / Universidad Lusófona de Cabo Verde / Escuela internacional francesa de Cabo Verde "Les Alizees"

La adquisición del español en hablantes de lenguas afines y no afines. Análisis de errores de hablantes de telugu y hablantes de portugués

El tema del presente trabajo es la adquisición del español en hablantes de lenguas afines y no afines. El objetivo general es analizar los errores léxicos, gramaticales y gráficos de dos grupos de hablantes de español como LE: 40 informantes de Cabo Verde con una LM afín al español (el portugués) y 40 informantes del sur de la India con una LM no afín al español (el telugu).

A través del análisis de los errores de su producción escrita, se realiza un diagnóstico de las principales áreas de dificultad en la adquisición del español para cada grupo específico y un contraste entre dichas áreas para determinar la influencia de la afinidad lingüística entre la LM y la LO.

Los objetivos específicos del estudio son:

- Identificar y clasificar los diferentes tipos de errores léxicos, gramaticales y gráficos en cada grupo
- Describir cada tipo de error y explicar las posibles causas del mismo
- Identificar diferentes tipos de estrategias empleadas por los informantes de cada grupo así como las posibles estrategias de inhibición o evasión
- Determinar la frecuencia de los diferentes tipos de errores y las posibles tendencias comunes que se producen en cada grupo de informantes
- Establecer la correlación entre el número de errores y el número de palabras producidas por cada informante
- Contrastar el número y tipo de errores en cada grupo de informantes para determinar la influencia de la afinidad lingüística entre la LM y la LE en el proceso de adquisición de español
- Identificar las áreas específicas de dificultad en la adquisición y uso del español para cada grupo de informantes

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio demuestran que las áreas de dificultad de adquisición del español son diferentes entre los informantes con una LM afín, como es el portugués, y un LM no afín al español, como es el telugu.

Asimismo, las causas de los errores y las estrategias empleadas por los informantes también difieren entre ambos grupos.

Bibliografía básica:

- Alexopoulou, A., 2006. Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum* 5. pp. 17-35. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf (Última consulta: 20/08/2015)

- Alonso Rey, Rocío, 2011. La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115528/1/DFM_Alonso_Rey_DR_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf (Última consulta: 30/03/2019)
- Arias Mendes, G., 2011. Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: Las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1) (Tesis). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Baralo, M., 1996. Errores y fosilización. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija
- Baralo, M., 1999. La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: ArcoLibro.
- Blanco Picado, A. I., 2002. El error en el proceso de aprendizaje. En Cuadernos Cervantes, núm. 38, Alcalá de Henares. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html (Última consulta: 30/03/2019)
- Burt, M., Dulay, H. y Krashen, S., 1982. Language two. Oxford: Oxford University Press.
- Bustos Gisbert, J. M., 1998. Análisis de errores: problemas de categorización. En: Cuadernos de Filología Hispánica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp.11-40. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/viewFile/DICE9898110011A/12724> (Última consulta 30/03/2019)
- Calvi, M^a V., 1998. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. CVC. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf (Última consulta 30/03/2019)
- Calvi, M^a V., 2004. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. Revista RedE/LE. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d (Última consulta 30/03/2019)
- Carmolinda, R., 1991. Níveis de interferência lexical na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros. Tese de Dissertação Mestrado em Linguística. Florianópolis: UFSC. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75751> (Última consulta 30/03/2019)
- Carmolinda, R., 1997. A distância da proximidade. A dificuldade de aprender uma língua fácil. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, v.6, n.1, p.1-19, 1997. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098> (Última consulta 30/03/2019)
- Campillos Llanos, L., 2012. La expresión oral en español lengua extranjera: Interlengua y análisis de errores basado en corpus. Tesis doctoral (PhD). Universidad Autónoma de Madrid.
- Corder, S.P., 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press, Oxford.
- De Alba Quiñones, V., 2009. Análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. En: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf (Última consulta 30/03/2019)



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

- Doughty, C. y Long, M, 2003. The handbook of second language acquisition. Cornwell: Blackwell Publishing.
- Durão, A. B. A. B., 2004. Análisis de errores e interlengua de Brasileños Aprendices de español y de Españoles Aprendices de Portugués. 2ª ed. Londrina: Eduel.
- Durão, A. B. A. B., 2005. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. En: Sedycias, J. (Org.) O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, p. 130-144
- Durão, A. B. A. B., 2007. La interlengua. Madrid: Arco Libros.
- Farias, M. S, 2007. Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros. (TFM). Fortaleza: Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Ceará.
- Fernández Jodar, R., 2006. Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español (tesis doctoral) Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_10RaulFernandez.pdf?documentId=0901e72b80e5384f (Última consulta 30/03/2019)
- Fernández López, S., 1991. Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Greco, S., 2006. Lenguas afines. Revista RedE/LE. [en línea], 6. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redE_LE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f (Última consulta 30/03/2019)
- Gutiérrez Quintana, E., 2004. Un posible modelo de análisis contrastivo entre lenguas afines. En Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros. Teoría y Práctica, Instituto Cervantes de Rio de Janeiro. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/17_gutierrez.pdf (Última consulta 30/03/2019)
- Kellermann, E., 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. En: Interlanguage Studies Bulletin 2.1, pp. 58-145.
- Jere Moysès, Juliana, 2014. Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação. Trabalho de Graduação. Universidade de Ceará (Fortaleza, Brasil).
- Liceras, J. M., 1992. La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (2009). La interlengua del español en el siglo XXI. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5. Disponible en: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_5316fc5066e5c.pdf. (Última consulta 30/03/2019)
- Odlin, T., 1989. Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

- Penadés Martínez, I., 2003: Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. Linred, Universidad de Alcalá. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf (Última consulta 30/03/2019)
- Santos Gargallo, I., 1992. La enseñanza de segundas lenguas: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua materna es el serbo-croata. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I., 1993. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I., 1999. Lingüística Aplicada en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros.
- Selinker, L., 1972. La Interlengua. Traducción al español de M. Marcos en: Licerias (comp.), 1991. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor. pp.79-101
- Selinker L., 1992. Rediscovering Interlanguage. London: Longman.
- Simoes Colla, Gisele Cristina, 2016. La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica (Tesis). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tarone, E., ZhaoHong, H. (eds.) 2014. Interlanguage. Forty years later. Philadelphia: John Benjamins.
- Torijano Pérez, J. A., 2004. Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores. Madrid, Arco/Libros
- Vázquez, G., 1992. Análisis de Errores y español como lengua extranjera. Frankfurt. Peter Lang.
- Vázquez, G., 1999. ¡Errores!. Sin falta. Madrid. Edelsa.
- Vázquez, G., 2009. El concepto de error: Estado de la cuestión y posibles investigaciones. Madrid: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53199a284ec8f.pdf (Última consulta 30/03/2019)



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Morales Zamora, Guadalupe

Korea University

Taller de escritura creativa: literatura desde la escritura

¿Son capaces los alumnos de ELE de escribir textos creativos en español? ¿Pueden disfrutar de esta tarea? ¿El hecho de escribir textos de corte literario puede animarlos a descubrir y leer literatura en la lengua meta?

Con estas preguntas resonando en nuestra cabeza diseñamos un taller de escritura creativa que se desarrolló en la Universidad de Korea.

Los objetivos que el taller perseguía eran:

Contribuir a formar mejores lectores de literatura.

Animar al descubrimiento de textos literarios y escritores en lengua española.

Contribuir al conocimiento de algunas de las figuras retóricas que se emplean frecuentemente en textos poéticos.

Contribuir al conocimiento de algunos de los conceptos básicos de la narratología.

Fomentar el disfrute e incentivar la lectura de textos literarios a través de la propia creatividad.

Incentivar un uso más personal y creativo de la lengua que se estudia.

¿Por qué elegimos la forma de un taller de escritura?

En un sistema de enseñanza fuertemente condicionado por factores externos (exámenes, programas, calificaciones, etc.) el taller de escritura coloca al alumno en el centro del proceso. La estructura del taller contribuye a humanizar la enseñanza implica al estudiante en su dimensión intelectual, pero no se olvida de su dimensión afectiva.

El taller de escritura está en consonancia con nuestra visión de la educación, en la que la creatividad es un aspecto fundamental. Escribir nuestros propios poemas es una oportunidad para establecer sentidos particulares y construir significados personales.

Del mismo modo, el taller se corresponde con nuestra visión de la literatura. La literatura no son escritos dirigidos a eruditos y que para su comprensión requieren de la explicación del profesor, sino textos comunicativos que tienen algo que decirnos y que deben ser interpretados por cada lector.

Por último, la escritura creativa permite al alumno liberarse, encontrar una voz en el proceloso mar del aprendizaje de una lengua. Despreocuparse, por un momento, de la gramática, la ortografía y las carencias léxicas que los constriñen, para conseguir dominar la lengua extranjera, para conseguir que exprese lo que ellos quieren decir.

Bibliografía básica

ACQUARONI, Rosana, La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza - aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental (Tesis Doctoral), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2008.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

DELMIRO COTO, Benigno, *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó, 2002.

HANAUER, David Ian, *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2010.

LAZAR, Gilliam, *Literature and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

RODARI, Gianni, *Gramática de la fantasía, Introducción al arte de contar historias*, Barcelona, Planeta, 2006.

SANZ PASTOR, Marta, «El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas», *Anuario Cervantes* (2006-2007). La enseñanza de español como lengua extranjera, pp. 349-354.

SANZ PASTOR, Marta, «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59, (2006), pp. 5-23.

Muñoz Pérez, Julián

Facultad de Filología UCM- EOI Madrid-Tribunal

Pretextos: selección y uso de los textos en los manuales de ELE

La didáctica del texto y de los géneros discursivos ha ido ganando un terreno cada vez mayor en la investigación en didáctica de las lenguas (Burns 2012). Manejar textos facilita no solo la adquisición de la lengua (Bronckart 2007), sino que ayuda a que los aprendientes desarrollen la competencia discursiva (Celce-Murcia y Olshtain 2000). Sin embargo, ni el proceso discursivo ni su configuración textual parecen haber encajado aún en los currículos educativos ni en los materiales que los desarrollan.

El objetivo de esta investigación consiste en indagar qué tipos de textos se proporcionan como input y se exigen como output en los libros de ELE y qué uso didáctico se hace de los mismos. Para ello, hemos seleccionado un corpus de 14 manuales publicados desde la aparición del PCIC, correspondientes a los niveles B1 y B2 del MCER (definidos con relación a la capacidad de manipular textos completos y textos complejos), y hemos escrutado las 116 unidades didácticas de la muestra para determinar:

A) el tipo de input que se proporciona a los aprendientes: textos auténticos, adaptados, elaborados ad hoc y cuasitextos con función didáctica (Thornbury 2005; Mishan 2005).

B) el uso que se hace de los textos: para la práctica de destrezas receptivas (atención al contenido); como muestra de lengua (atención a la forma lingüística); o como ejemplo de un determinado género discursivo para favorecer la actuación de los aprendientes como analistas del discurso y no como lingüistas (atención a la forma comunicativa; Riggenbach 1999; Wennerstrom 2003).

Hemos constatado que el 89% de las muestras orales y el 74% de las escritas son textos elaborados, mientras que los auténticos se reducen al 10% y al 13%, respectivamente. Asimismo, 563 audios y 1.825 textos se destinan a tareas de comprensión; 343 audios y 656 textos al análisis lingüístico, y solo 34 audios y 32 textos al análisis textual de 9 géneros orales y 16 escritos. En cuanto al output, se pide producir 287 textos orales de 24 géneros, y 342 escritos de 72 géneros.

Puede así comprobarse que el trabajo sobre géneros discursivos, y en particular con textos auténticos, muestra una clara disfunción didáctica entre objetivos de enseñanza y de aprendizaje, y puede repercutir en una baja motivación (Andon y Wingate 2013; Maely y Prowse 2013).

ANDON, N. y WINGATE, U. (2013). «Motivation, Authenticity and Challenge in German Textbooks for Key Stage 3». En J. Gray (ed.); *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, pp. 182-203. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

BRONCKART, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BURNS, A. (2012). «Text-Based Teaching». En A. Burns y J.C. Richards (ed.); *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, pp. 140-148. Cambridge: CUP.

CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: CUP.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

- MALEY, A. y PROWSE, P. (2013). «Reading». En B. Tomlinson (ed.); Applied Linguistics and Materials Development, pp. 165-182. Londres: Bloomsbury.
- RIGGENBACH, H. (1999). Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 1. The Spoken Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- THORNBURY, S. (2005). Beyond the sentence. Introducing discourse analysis. Oxford:Macmillan.
- WENNERSTROM, A. (2003). Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 2. Genres of Writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rodríguez Rodríguez, María Nayra; Pérez Yáñez, Tania
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Una perspectiva intercultural: la enseñanza del español y su cultura a inmigrantes en el contexto escolar.

Los movimientos globales de población y el consiguiente aumento de extranjeros en las aulas españolas durante la última década han obligado a reformular políticas educativas y a implementar medidas y estrategias de atención a la diversidad cultural. Este escenario, además de un reto, supone la aparición de otro paradigma en la educación y un nuevo campo de investigación. Este trabajo analiza la situación actual y la importancia de la enseñanza del español y su cultura a inmigrantes en los centros de Educación Primaria españoles. Se describen las peculiaridades de este alumnado y las características de este contexto específico de inmersión, se realiza una revisión de los distintos fenómenos psicosociales que intervienen en este proceso de enseñanza y aprendizaje y se reflexiona sobre el concepto de la competencia cultural e intercultural como parte de las competencias docentes. A través del análisis llevado a cabo, se concluye que se deben solventar las carencias culturales que se observan en el material didáctico disponible, que debe estar diseñado desde una perspectiva intercultural. Para ello, se definen qué elementos debería contener dicho material y se proponen una serie de actividades, aplicables en este contexto de nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002).



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Neila González Gabriel

Alcalingua-Universidad de Alcalá

El Flipped Classroom y los factores individuales de aprendizaje: Propuestas para el aula de ELE

Problema o aspecto principal de análisis/trabajo *

En esta charla se pretende analizar la relación existente entre el enfoque Flipped Classroom y los factores individuales de aprendizaje de cualquier alumno. Nos centraremos en la motivación, puesto que es uno de los aspectos menos tratados en la literatura teórica sobre el Flipped Classroom es cómo actuar si los estudiantes no realizan las tareas encomendadas para casa.

Objetivos

- Destacar las posibles mejoras que podrían surgir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes objeto de estudio en este trabajo a la hora de aprender una lengua extranjera, si se utiliza el enfoque metodológico Flipped Learning en el aula.
- Discernir hasta qué punto el Flipped Learning puede ayudar a desarrollar la autonomía en el aprendizaje del alumno y el conocimiento de las propias estrategias de aprendizaje y los factores individuales de aprendizaje.
- Determinar los pros y los contras de la utilización de esta metodología, en cuanto a los factores individuales de aprendizaje de cada estudiante.
- Analizar el papel que juega el profesor de español como lengua extranjera dentro de la clase tras adoptar Flipped Learning como enfoque didáctico

Breve resumen o desarrollo *

La enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad se suele organizar en función de una serie de clases con alumnos de una edad o nivel de lengua determinados. Este sistema acepta la idea preconcebida de que todos los estudiantes tienen las mismas necesidades educativas, los mismos intereses y un nivel de competencia similar. Si a esto se le suma que, en la mayoría de las ocasiones, el profesor lleva a cabo un papel principal dentro de la clase, enseñando lecciones o contenidos, es fácil colegir que los estudiantes suelen quedarse relegados a meros espectadores que reciben información. El modelo Flipped Classroom surge para darle la vuelta a esta situación, aprovechando la tecnología digital con el objetivo de recuperar el aula como ámbito de aprendizaje y así convertir al estudiante en el auténtico protagonista del proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio. Para ello, los profesores, antes de planificar cualquier clase de acuerdo a los principios del Flipped Classroom, debemos tener en cuenta los factores individuales de aprendizaje de nuestros estudiantes para que así estos pongan en práctica una serie de estrategias que les podrán convertir en aprendientes autónomos. Para ejemplificar todos estos conceptos, en esta charla se presentarán diversas propuestas didácticas en las que se conjugarán los principios básicos del modelo Flipped Classroom con la atención a los principales factores individuales de aprendizaje de cualquier estudiante tipo de lenguas extranjeras.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Así, se podrá discutir sobre si este nuevo sistema metodológico realmente implementa la independencia de nuestros estudiantes.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Nieves Moreno Traspas: Universidad Antonio de Nebrija / Eba Eskitxabel Barandaraín: Universidad Antonio de Nebrija / María Ynés Santisteban Cueto, trabajo actual: Voluntaria en ONG Accem, Madrid / María del Pilar Solans Prieto: Universidad Antonio de Nebrija

La experiencia de los tutores del Centro de Escritura Nebrija (CEN)

Todos escribimos y todos necesitamos ayuda al escribir. Siempre es bueno cuando otra persona nos lee y nos hace comentarios constructivos antes de entregar nuestro texto al público meta. De este modo, no solo mejora nuestro borrador y adquiere más posibilidades de tener éxito, sino que también nosotros aprendemos a ser mejores escritores. El Centro de Escritura Nebrija (CEN) es un servicio gratuito que pretende ayudar a sus visitantes con el proceso de escritura y a ser autores independientes y conscientes. Es el lugar donde ir cuando necesitamos que alguien nos lea.

En el CEN, un tutor y un escritor trabajan en equipo para mejorar un texto (un trabajo para clase, un correo electrónico, una carta de motivación...) en una sesión de 45 minutos. El tutor no es un editor, es un lector y un guía. El escritor no es un agente pasivo, es el autor. Las dos personas se sientan con el texto en el medio y el escritor hace y el tutor ayuda a hacer. Su razón de ser se basa en la complejidad de escribir. Podemos tener problemas con la introducción o la conclusión, la puntuación, la organización, la conexión de los párrafos, la validez de los ejemplos, las fuentes, la elección de sinónimos, la gramática, los títulos, etc. También podemos ignorar que escribir es un proceso, perdernos en las palabras y olvidar nuestro propósito original, arriesgarnos a teclear mucho y no decir nada o a no saber cómo materializar nuestras ideas. Debemos recordar que escribimos para ser leídos. Por tanto, el objetivo del CEN es hacer pensar, preguntar, criticar, sugerir y ofrecer fuentes para mejorar la escritura. Se trata de que el visitante aprenda qué hace bien y qué no a la vez que se convierte en un autor dueño de sus palabras. Una tutoría es un trabajo en equipo porque el escritor se ocupa del contenido y el tutor guía con la expresión.

Para el equipo de tutores del CEN, una tutoría es una experiencia didáctica porque ayudan a escritores a expresarse correctamente por escrito de una manera no invasiva. Los guían respetando su autoría, su independencia y su personalidad a la vez que les revelan nuevos senderos comunicativos y los hacen más sensibles al proceso de escritura. Además, los tutores del CEN trabajan con escritores españoles y extranjeros, por lo que desarrollan la competencia comunicativa y las destrezas lingüísticas en español de personas con distintas lenguas maternas. En este póster, el equipo pretende mostrar su experiencia al formar parte de uno de los pocos centros de escritura de España, explicar sus métodos y compartir lo que han aprendido.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Nogueroles López, Marta; Blanco Canales, Ana
Universidad Nebrija y Universidad de Alcalá

La técnica de pensar en voz alta como herramienta docente y de investigación: estrategias de aprendizaje y comprensión auditiva

Esta comunicación presenta un estudio sobre el uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva realizado en un curso universitario de lengua española de nivel inicial (principio de A2) en el que participaron 60 estudiantes. Se enmarca dentro del paradigma de la investigación-acción y presenta como novedad fundamental la utilización de la técnica de pensar en voz alta como herramienta docente y como instrumento de indagación metacognitiva y procesual. La técnica de pensar en voz alta constituye una manifestación consciente de procesos de pensamiento simultánea o inmediatamente posterior al momento de uso o de aprendizaje de la lengua (Cohen, 1998). Mediante esta técnica, el aprendiente verbaliza su proceso de pensamiento a la vez que realiza una tarea de lengua. En nuestro estudio, la técnica se desarrolla de forma masiva en clase, a través de una actividad de escucha pausada, y no en entrevistas individuales o en parejas de estudiantes, como es habitual. Esto nos ha permitido disponer de un notable volumen de datos.

Los objetivos que perseguimos son: a) conocer las estrategias de aprendizaje que los participantes están utilizando para comprender una conversación oral en español; b) comprobar las relaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje y la competencia en comprensión auditiva y, c) valorar la aplicación de esta técnica introspectiva en el aula y el impacto de la misma tanto por lo que respecta a la investigación como al aprendizaje.

Los resultados, aún en proceso de análisis, describen las estrategias utilizadas por los participantes y muestran las relaciones entre la competencia en comprensión auditiva y las estrategias de aprendizaje utilizadas.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Núñez Cortés, Juan Antonio

Universidad Autónoma de Madrid

Los centros de escritura para la enseñanza de ELE en las universidades estadounidenses

La enseñanza del español como LE es habitual en las universidades estadounidenses, en donde con frecuencia existen departamentos de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana. En muchas ocasiones, los estudiantes de español se benefician de las tutorías y otras iniciativas de los centros de escritura de español adscritos a estos departamentos. Estos, al igual que los centros de escritura en inglés, tienen como principal función acompañar a los estudiantes en el proceso de escritura de textos académicos y, así, desarrollar su alfabetización académica. Frente a otro tipo de iniciativas y dada la internacionalización de la educación superior en nuestro contexto cercano –las universidades españolas– se considera relevante conocer cómo funcionan y qué ofrecen estos centros de escritura. Por ello, el objetivo de la comunicación es doble. Por un lado, se describe la dinámica de funcionamiento de los centros de escritura de español de diferentes universidades estadounidenses. Por otro, se analizan y categorizan los recursos digitales de los centros de escritura objeto de estudio. En cuanto al método, se emplea una metodología cualitativa. Para ello, se han analizado las páginas web de diez centros de escritura. Las categorías de análisis tenidas en cuenta son las del modelo propuesto por Núñez (2013); objetivo, b) funciones, c) destinatarios, d) modalidad, e) iniciativas (asignaturas de escritura intensiva, equipos de escritura, tutorías, talleres de escritura académica, recursos, asesoría y promoción). En el segundo objetivo, se tienen en cuenta las clasificaciones habituales (ortografía, gramática, composición, géneros discursivos, normas de citación y referencias bibliográficas, manuales de escritura académica, rúbricas de evaluación, software contra el plagio, etc.) en la categorización de los tipos de recursos. Los resultados de la investigación muestran cierta homogeneidad en los objetivos, funciones y destinatarios en los centros de escritura. Por el contrario, existe una notable en los tipos de iniciativas y recursos para la alfabetización académica.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Carlino, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Núñez, J. A. (2015). Los centros de escritura como agentes formadores en alfabetización académica: un estudio cuantitativo. En V. Molina Natera (Coord.), *Panorama de los Programas y Centros de Escritura en Latinoamérica* (pp. 181-187). Santiago de Cali: Editorial Javeriano.

Núñez, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17, 64-102.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Pérez García, Rubén

Centro Universitario CIESE COMILLAS; UNIVERSIDAD EUROPEA DEL ATLANTICO

ADQUISICIÓN DEL SISTEMA VOCÁLICO DEL ESPAÑOL POR SINOHABLANTES

La comunicación versa sobre la interferencia de la lengua materna (LM) Chino Mandarín en la adquisición y producción del sistema vocálico del español. A partir de dos modelos de análisis de la adquisición de la fonética de segundas lenguas como son el Análisis Contrastivo y el Speech Learning Model, hemos llevado a cabo una investigación, que ha concluido en una tesis doctoral, en la que analizamos la producción de las vocales por parte de las informantes de LM china tanto en el discurso espontáneo como en grabación formal.

A través del programa de análisis de voz Praat, hemos estudiado el comportamiento de los formantes uno y dos (F1y F2) para determinar la influencia de su lengua materna en la producción de nuestras vocales.

A menudo no se tiene en cuenta la dificultad de los sonidos vocálicos para los sinohablantes, puesto que aparentemente contamos con un inventario similar, sin embargo los resultados obtenidos nos muestran que la influencia tonal interfiere en su producción con unos patrones determinados.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Piippo, Jarna

Universidad de Helsinki

El español en la educación plurilingüe finlandesa

En la enseñanza básica finlandesa se enseñan más de cincuenta lenguas de herencia diferentes. Según el Currículo nacional, el objetivo de toda educación lingüística es una competencia plurilingüe que permita al alumno —ya sea descendiente de finlandeses o de inmigrantes— comunicarse e integrarse en contextos siempre cambiantes y cada vez más transnacionales.

En esta intervención, presentamos los resultados parciales de un estudio de caso sobre la enseñanza del español y del portugués como lenguas de herencia en Finlandia. No existían estudios sobre cómo los enseñan los profesores individuales, ni sobre qué piensan los alumnos y los padres al respecto. Aquí, nos centraremos en la diversidad lingüística de los grupos. ¿Cómo tratan los profesores las diferentes variedades de una lengua pluricéntrica? ¿Cuál es el papel del finés en las clases, donde el dominio de la lengua de herencia a veces es casi nulo?

Los resultados apuntan a una falta de concienciación sobre el actual paradigma plurilingüe. Según el Currículo, los alumnos deben ser incentivados a usar todo su repertorio en todo el aprendizaje, sin embargo, los profesores incluso llegan a prohibir el uso del finés. Los padres, a su vez, no aceptan que el profesor hable una variedad diferente de la suya. Argumentamos que es contraproducente para el aprendizaje que los adultos creen barreras en lugar de puentes entre los hablantes de distintas variedades geográficas, y que los profesores favorezcan prácticas monolingües, en lugar de explotar al máximo todos los recursos que los alumnos bi/plurilingües traen a las clases.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Pizarro Carmon, Mercedes

Instituto Cervantes de Bruselas/Universidad Libre de Bruselas

EL PAPEL DE LA L1 Y EL ESTATUS DE LA L2 EN LA PRODUCCIÓN Y ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL COMO L3

RESUMEN

Este estudio se centra en el papel de la L1 y la(-s) L2 en la producción y adquisición de español como L3 (EL3). Para ello, se marcó como objetivo analizar el fenómeno de la influencia interlingüística en el nivel léxico y determinar si existe influencia predominante de una determinada lengua. El estudio, de tipo descriptivo focalizado, se basó en el análisis de errores de un corpus oral de las producciones de cuatro adultos plurilingües con distintas LM/L1 (inglés, alemán, francés y polaco) y con L2 comunes (inglés y francés). Los resultados indican que la lengua desde la que opera dicha influencia es principalmente una L2, el francés, siendo muy escasa los rastros de las LM/L1. Las razones de esta elección podrían deberse, por un lado, al estatus de la L2, esto es, su asociación a “lo extranjero” y a la percepción de mayor corrección. Por otro lado, con respecto a la elección del francés y no del inglés, ambas L2, habría que considerar la intervención de otro tipo de factores entre los que destacan la percepción de proximidad entre español y francés y la frecuencia y uso reciente de esta última.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, C. (2007). La adquisición del léxico en las lenguas afines. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- Baralo (2000). El desarrollo de la expresión oral. En CARABELA, 47, págs. 27-48. Madrid. SGEL.
- Cenoz, J. (2001b). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives (p. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., y Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives pp. 42-48. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis (2005b). Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem. En International Journal of Multilingualism, Vol. 2, 1, págs. 1-25
- Dewaele, J.M. (2001). Activation or Inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives págs.69-89. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernández, S. (1997). Interlengua y análisis de errores. Madrid, Edelsa.
- Grosjean (2001). The bilingual's language modes. En J. Nicole (Ed.). One mind, two languages: Bilingual language processing, págs. 1-22. Oxford, UK: Blackwell.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives págs. 42-48. Clevedon: Multilingual Matters.

Lindqvist C., 2006. L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production oral d'apprenants plurilingues. Tesis doctoral. Université de Stockholm.

Poulisse, N. y Bongaerts T. (1994). First language use in second language production. En Applied Linguistics 15, 36-57.

Singleton (2006). Lexical Transfer: interlexical or intralexical? En Arabski, Janusz (Ed.). Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon. Clevedon: Multilingual Matters, p. 130-143.

Vázquez, G. (1999). Errores sin falta. Edelsa.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Puente Ortega, Paloma

Universidad Francisco de Vitoria

La entrevista periodística como herramienta de desarrollo de las destrezas orales y escritas

En este momento donde las propuestas innovadoras se centran en su gran mayoría en el uso y aplicación de la tecnología en el aula de ELE, creo interesante apostar por presentar un taller centrado en el uso del instrumento más elemental para un profesor: la palabra.

En el taller presentaremos y trabajaremos actividades para el desarrollo de las destrezas orales y escritas a partir de conversaciones personales con personalidades con proyección internacional en España y en los países hispanos del ámbito del deporte, la moda y la gastronomía. Deportistas como Rafa Nadal y Javier Fernández, cocineros como Juan Mari Arzac o Carmen Ruscalleda o “modistas” como Lorenzo Caprile y Agatha Ruiz de la Prada.

Partimos de la base de que la competencia pragmática se centra en el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. Por otra parte, tienen también que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia (Marco Común Europeo de Referencia, 2002). Además la entrevista periodística según el Plan curricular del Instituto Cervantes (1994), se entiende como un macrogénero, entendido éste, como un conjunto de géneros con una base común y objetivos diferentes pero a su vez también comunes dentro de cada unidad diferenciada.

La entrevista periodística es una conversación entre dos personas para obtener información, opiniones, valoraciones sobre hechos de actualidad, sobre temas de interés, interpretaciones y actitudes personales de la persona entrevistada. Permite a los alumnos, desarrollar habilidades y actitudes interculturales como la percepción de diferencias culturales y el reconocimiento de la diversidad y la riqueza cultural a través de ámbitos cercanos como son el deporte, la astronomía y la moda.

El análisis de los géneros aplicado a la didáctica del español, presenta un amplio campo de posibilidades ya que integra a la vez varios elementos que se pueden trabajar con los alumnos en el aula para mejorar su aprendizaje.

Bibliografía

- Arnold, J. (ed.) (2000) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.
- Bernárdez, E. (1982). Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid: Espasa-Calpe.
- Consejo de Europa (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Trad. de Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Halperín, J. (2012). La entrevista periodística. Madrid: Aguilar.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

-Instituto Cervantes (2006) Niveles de Referencia para el español. Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Edelsa.

-Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M., & Suárez García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera.

-Ruiz, C. M. (2010). La voz de la academia: reflexiones sobre periodismo y comunicación. Signo y Pensamiento, 29(56), 274-287



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rabadán Zurita, Mercedes; Orgambidez Ramos, Alejandro
Universidade do Algarve / Universidad de Málaga

La ansiedad ante la evaluación de la comprensión oral en ELE: un estudio cuasiexperimental en estudiantes universitarios portugueses

Numerosos investigadores han considerado la ansiedad como el factor afectivo que más repercute negativamente en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. La literatura empírica indica que mayores niveles de ansiedad se relacionan con un peor rendimiento académico. Entre las situaciones de aula que más ansiedad generan, cabe destacar el contexto de examen, especialmente de las competencias orales. La evaluación de la comprensión oral ha sido la competencia menos investigada, siendo un proceso complejo donde intervienen una gran diversidad de variables cognitivas, afectivas, lingüísticas y contextuales. El objetivo de este estudio fue comprobar el efecto de la relajación sobre los niveles de ansiedad experimentados durante de la comprensión oral en una muestra de estudiantes portugueses universitarios de español como lengua extranjera. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con grupo control y medidas pre y post tratamiento. La evaluación de la ansiedad se realizó mediante medidas de autoinforme y el tratamiento de relajación se basó en la técnica de la respiración profunda. Los resultados mostraron que el grupo experimental mostró menores niveles de ansiedad que el grupo de control antes de la realización de la prueba de comprensión oral y también después de la misma. Son necesarias más investigaciones que examinen los factores que influyen en la escucha exitosa en una lengua extranjera y propuestas de intervención por parte de los docentes.

Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing-increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5, 178-187. Doi: 10.5539/elt.v5n3p178.

Gómez, L., Sandoval, M. S., & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), pp. 69-93

In'nami, Yo. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34(3), 317-340. Doi: 10.1016/j.system.2006.04.005

López, D.T. et al. (2019). Técnicas psicológicas para manejar el estrés académico en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. *European Scientific Journal*, 15(4), 421-428. Doi: 10.19044/esj.2019.v15n4p421

Martín, S. (2019) Comprensión auditiva. En J. Muñoz-Basols, El Gironzetti, & M. Lacorte (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 183-197). Nueva York: Routledge. doi: 10.4324/9781315646469



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Rocha, Nildicéia Aparecida

São Paulo University - Faculdade de Ciências e Letras - FCLARr/UNESP - FAPESP

Español y Portugués Lenguas Extranjeras en el Mercosur: enfoques de lenguas próximas

El proceso de internacionalización de las lenguas ha promovido un importante movimiento en la enseñanza-aprendizaje y la formación de profesores de lenguas extranjeras. Considerando este contexto, esta comunicación tiene el objetivo de presentar resultados de una investigación que identifica y analiza los enfoques de enseñanza y aprendizaje empleados en Carreras de grado de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) y de Portugués Lengua Extranjera (PLE) con relación a la proximidad de dichas lenguas. Como soporte teórico, se basa en los aportes de Eliazancín (1996), al afirmar que el español y el portugués son lenguas genéticamente próximas. Para Fanjul (2017) y Medina (1997) son lenguas que tienen una relación de parentesco, origen latina, formación, hechos históricos y lingüísticos de aproximaciones lingüístico-comunicativas y discursivas, pero también de distanciamientos sócio-históricos y geográficamente contruídos en el marco del Mercosur (ARNOUX, 2010). Metodológicamente, se trata de una investigación científica cualitativa y aplicada, de tipo interpretativista, para tanto el corpus se constituye de planes de estudios y entrevistas realizadas a profesores de las siguientes carreras de grado: de ELE de la Universidade de São Paulo – USP; de PLE de la Universidade de Campinas – UNICAMP; de ELE e de PLE de la Universidade Federal da Bahia, de Brasil; de PLE y de ELE de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); de PLE e ELE de la Universidad de la República – UDELAR (Uruguay) y de PLE del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay (ISL – UNA). Los análisis de los datos demuestran por un lado, presencia de asignaturas que tratan la proximidad entre el español y el portugués; por otro lado, presencia marcada de la lingüística contrastiva, una vez que en general la proximidad es focalizada con relación a los aspectos estructurares. Se observa también un concepto de lengua como práctica social y cultural, siguiendo el desarrollo de los estudios lingüísticos y didáctico-pedagógicos, así que la formación de profesores de ELE y PLE, en los países y carreras mencionados, está poniendo en práctica un enfoque metodológico que evidencia la proximidad entre dichas lenguas.

Palabras clave: Formación de profesores, Enfoque. Español y Portugués Lenguas Extranjeras. Mercosur.

ARNOUX, E. N. (2010) de “Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur”, In: CELADA, M.T., FANJUL, A.P. & NOTHSTEIN, S. Lenguas en un espacio de integración: Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, pp.17-38.

ELIAZANCÍN, A. (1996) Contato entre línguas geneticamente emparentadas. El caso del español y del portugués. In: Revista Signo y Seña. No. 6, junho de 1996, Buenos Aires: Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, p. 415-434.

FANJUL, A. P. (2017) A pessoa no discurso. Português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade. São Paulo: Parábola.



MEDINA , L. (1997) Lenguas en contacto. Madrid: Arco Libros.

ORLANDI, E. P. (2012) Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6a.ed, Pontes:
Campinas.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rodrigo Marhuenda, Victoria

Georgia State University, Atlanta, USA

La relación entre competencia lectora, disfrute de la lectura y motivación para leer

La lectura extensiva (lectura por placer y en grandes cantidades) es una de las herramientas más efectivas para mejorar las habilidades lingüísticas en una segunda lengua (Day y Bamford, 1998; Grabe y Stoller, 2013; Krashen, 2010). Para que la lectura extensiva acelere el proceso de adquisición, dos condiciones son necesarias: el lector debe comprender lo que lee y debe leer asiduamente. Aunque la investigación aconseja la práctica de la lectura extensiva desde los primeros niveles, esta no es práctica común en los programas de español lengua extranjera, siendo una de las razones la dificultad para acceder a un material de lectura relevante y comprensible.

Para suplir la escasez de material de lectura extensiva disponible para aprendices iniciales sin previa experiencia en la lectura se creó la Serie leamos, un proyecto didáctico e innovador de cuentos cortos online escritos e ilustrados por estudiantes de español para estudiantes de español, donde el alumno-escritor colabora con el alumno-ilustrador (estudiante de arte y diseño) para contextualizar visualmente la historia. Este material, que ofrece textos comprensibles desde los niveles más iniciales, se utilizó para la recogida de datos del presente estudio.

En un estudio piloto previo (Rodrigo 2018) se observó que el nivel de disfrute, comprensión y motivación para leer mostraba patrones ascendentes relacionados con el nivel de competencia del lector (a mayor competencia, mayor comprensión, mayor disfrute, y mayor motivación para leer).

La presente comunicación es un estudio empírico, réplica del anterior, donde se analiza si el nivel de dominio en una lengua (comprensión) se relaciona con el nivel de disfrute al leer y con la motivación hacia la lectura. Los participantes son 254 lectores con diferente nivel de competencia en español lengua extranjera (primer, segundo y tercer año de español). Los materiales analizados provienen de un cuestionario de percepción y un test de comprensión lectora. Tras la lectura de cada cuento, el alumno realiza una prueba de comprensión lectora sobre los textos e indica el grado de comprensión, disfrute y motivación que ha percibido con cada libro (seis libros). Tras el análisis de los datos, se observa que existe diferencia estadísticamente significativa entre las variables del estudio y el nivel del dominio del alumno, lo que apunta a la importancia de comprender un texto para promover el disfrute y la motivación para leer, y en definitiva, para promover la lectura en una lengua extranjera. Se discutirán algunas consideraciones pedagógicas que se derivan del estudio.

Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. and F. Stoller. (2013). *Teaching and Researching Reading*. Applied Linguistics in Action. 2nd Edition. New York: Routledge.

Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Nuttall, C. (2005). Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: McMillan

Krashen, Stephen. 2010. "Does the Power of Reading Apply to All Languages?"

Language Magazine. 9(9): 24-27.

Rodrigo V. (2017). Fomento de la lectura en estudiantes de español como lengua extranjera. En E. Jiménez (Ed.): CIVEL: Educación Lectora (pp.183-194), Barcelona: Síntesis.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rodríguez Cemillán, Dolores

Escuela Oficial de Idiomas de Fuenlabrada

enseñar idiomas con movimiento

Propuestas de actividades dinámicas para todos los niveles e idiomas. Taller de participación activa de los participantes con juegos y micro ejercicios comunicativos para el aula de idiomas para la formación de grupos, motivar y activar al alumnado, para conocerse, para practicar la expresión oral de forma divertida y para relajarse también. El objetivo es utilizar el propio espacio del aula, los propios compañeros, el propio cuerpo e incluso pequeños objetos y materiales para comunicar y aprender vocabulario con el apoyo del movimiento.

Un taller totalmente "desenchufado" utilizando solamente el espacio y los medios humanos y alguno materiales básicos para centrarse en los alumnos y en objetivos lingüísticos muy concretos que favorezcan un ambiente agradable para la comunicación y las dinámicas de grupos. Una actividad física, de contacto y de desplazamiento (a menudo ruidoso) por el aula para comunicar oralmente. Basado en los principios neuro-didácticos que aseguran un aprendizaje más profundo y motivador al conjugar los aspectos afectivos e incluso fisiológicos que provocan la oxigenación del cerebro y las motivación por su enfoque lúdico y activo.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rodríguez Montes, Teresa; Herreros Marcilla, María
Universidad de Salamanca

7Ling: una app multilingüe para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados

En esta comunicación se presenta una aplicación móvil de enseñanza de lenguas europeas para personas desplazadas denominada 7Ling, ya que estará disponible en siete lenguas: inglés, francés, alemán, italiano, español, portugués y árabe. La aplicación se estructura en torno a temas de necesidad inmediata, como la llegada a la ciudad, la búsqueda de vivienda y empleo o la asistencia sanitaria. A su vez, cada unidad está dividida en varias secciones: frases útiles, recursos gramaticales y léxicos, modelos de conversación, información de interés sociocultural y práctica de actividades. Además, consta de dos apartados adicionales: uno destinado al aprendizaje de números y letras y otro que aporta información sobre trámites y documentos.

Esta aplicación se enmarca en proyecto europeo XCELING (Toward Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt), que tiene como objetivo la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje y su difusión a personas desplazadas a través de la creación de productos de enseñanza de idiomas innovadores y de acceso abierto. De este modo, la experiencia aportada por 7Ling puede servir de base para el diseño futuro de aplicaciones similares, además de contribuir al desarrollo de nuevos modelos digitales en la enseñanza de idiomas a inmigrantes que faciliten la inclusión social de este colectivo.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rodríguez Velasco, David; Xiaoxu, Katia

Universidad Antonio de Nebrija (España) / Heilongjiang International University (China)

Inmigración y academia: la exhibición de las emociones en la gestión del fracaso académico en la expresión nativa y no nativa de estudiantes residentes en España y en China.

Las culturas han desarrollado normas culturales que regulan lo que constituye conductas emocionales socialmente aceptables (Soto, 2005) en diferentes ámbitos (personal, profesional, académico). La cultura china se distinguen por su civilidad, cortesía, decoro y por la tendencia a reprimir las emociones negativas en pos de mantener relaciones interpersonales armoniosas (Freshley 2005; Gao, 2008; Cheng y Tsui 2009; Liu 2014). A diferencia de la española, este control de la emociones es especialmente notable cuando existe una diferencia en la distancia social (Gu, 1990) y en contextos como el académico que es el objetivo de esta investigación. Este factor está tan extendido en la cultura china que define incluso las relaciones de poder en el sistema educativo y político y también en la consideración entre los idiomas que conforman el mosaico multilingüe del país (Gumina, 2018). En pos de analizar la manifestación de las emociones de ambas culturas y estudiar su adecuación a un contexto académico, nos hemos propuesto identificar y clasificar las emociones exhibidas en los correos electrónicos redactados por alumnos universitarios nativos españoles y universitarios chinos aprendientes de español, residentes en China o inmigrados en España. La recopilación de los resultados se obtuvo mediante la creación de un escenario en el que se pedía a los estudiantes que escribieran un correo electrónico a su profesor manifestando su desacuerdo con la nota obtenida (suspense) en el examen final de una de sus asignaturas. Se analizó un total de 100 correos electrónicos: 25 escritos en chino, 25 escritos en español por estudiantes chinos, 25 escritos en español por estudiantes nativos y 25 de estudiantes chinos inmigrantes, inscritos en cursos universitarios madrileños. Los resultados sugieren que los participantes chinos no actuaron conforme a las características prototípicas de su cultura ni se ajustaron a un registro y estilo apropiados en español académico. Si bien estos resultados se han evidenciado parcialmente en la literatura anterior (Chen, 2006; Xuehua, 2006; Siu, 2008), no tienen en cuenta formas similares de recopilación de datos o una muestra similar de estudiantes chinos y, sobre todo, no analizan las prácticas de los inmigrantes las cuales, en un contexto de comunicación universitaria que no decodifica culturalmente el discurso, pueden generar graves formas de malentendido y retrasar la asimilación de los futuros profesionales.

Bibliografía:

Chang, Yuh-Fang. 2011. Interlanguage pragmatic development: the relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence. *Language Sciences*, 33, 786–798.

Chen, Chi-Fen Emily. 2006. The development of email literacy: From writing to peers to writing to authority figures. *Language Learning & Technology*, 10(2), 35-55.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Dogancay-Aktuna, Seran, & Sibel Kamisli. 1996. Discourse of power and politeness: Through the act of disagreement. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics. 18th, Chicago, IL, March 23-26-.

Felix-Brasdefer, & Alwiya Omar. (eds.), Pragmatics and language learning, 81-108. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.

Han, Ye, & Fiona Hyland. 2019. Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13.

Xuehua, Wu. 2006. A study of strategy use in showing agreement and disagreement to others opinions. *CELEA Journal*, 29(5), 55-65



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Román Mendoza, Esperanza
George Mason University

Competencias digitales y justicia social: selección, adaptación y creación de recursos didácticos para el aprendizaje de LE

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) llevan más de treinta años formando parte de las herramientas de las que dispone el profesorado de lenguas extranjeras y segundas lenguas para desarrollar materiales, presentarlos en clase y evaluar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, dada la celeridad con la que aparecen y desaparecen las nuevas tecnologías, y su proliferación como herramientas para el aprendizaje más allá del aula (Godwin-Jones 2019), resulta lógico que los aspectos relativos a la introducción de las TAC y el desarrollo de competencias digitales sean los que mayor demanda generan en los cursos de formación continua para el profesorado. Dentro de estos aspectos, la utilización de las TAC desde la perspectiva de la pedagogía crítica está despertando cada vez más interés ya que existe una mayor concienciación de que ningún proceso de aprendizaje, más aun si este es mediado por la tecnología, es independiente de los factores sociopolíticos que rodean al contexto en el que tiene lugar (Román-Mendoza 2018). Es más, para muchos la educación y el aprendizaje no se pueden desvincular de su faceta “revolucionaria” o, cuando menos, de las posibilidades que brindan para impulsar la justicia social, el pensamiento crítico y la igualdad. Como muestra de una de las muchas formas de entender la disciplina desde este enfoque crítico, esta comunicación analiza una serie de destrezas y herramientas para la adopción, adaptación y creación de recursos didácticos en los que se empodere tanto al profesorado como al alumnado. A tal efecto, se presta especial atención a aquellas estrategias tecnopedagógicas que permiten (1) potenciar las identidades digitales y analógicas de docentes y discentes, (2) fomentar su autonomía como aprendientes y (3) promover su agencia, o capacidad para ejercer un cambio significativo a través de sus propias acciones (Kumaravadivelu 2012, Norton 2013, Rubdy & Alsagof 2013). Los ejemplos seleccionados para ilustrar esta presentación provienen de diversas clases de español LE/L2 impartidas por la autora de la comunicación en su centro de trabajo (una universidad pública estadounidense de la costa este) y fueron desarrollados con ayuda de las herramientas recogidas en su Catálogo gratuito de TAC y buenas prácticas (Román-Mendoza 2018) pero pueden aplicarse a cualquier otra LE. Estas clases, de niveles intermedio y avanzado, se ofrecieron tanto en formato online como presencial.

Referencias bibliográficas

- Godwin-Jones, R. 2019. Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning Technology* 23 (1). <https://www.lltjournal.org/item/3091>
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language teacher education for a global society*. New York, NY: Routledge.
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Román-Mendoza, E. 2018. Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2. London, England: Routledge. El catálogo gratuito de TAC y buenas prácticas se encuentra disponible en <https://sites.google.com/view/aprenderaaprenderromanmendoza/acerca-de>

Rubdy, R., & Alsagoff, L. (Eds.). 2013. The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity. Clevedon, England: Multilingual Matters



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Rubio Lastra, Miguel

Departamento de literatura y lenguas extranjeras. Tunghai University

Suficiencia léxica de 52 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1. Disponibilidad léxica y Plan Curricular del Instituto Cervantes

La competencia léxica se presenta como uno de los pilares fundamentales en el aprendizaje de una lengua, tal y como recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Nuestro objetivo principal en esta investigación será evaluar la competencia léxica de un grupo de 52 alumnos taiwaneses de universidad con un nivel A1 de español. Para ello, vamos a llevar a cabo un análisis comparativo entre los datos arrojados por la disponibilidad léxica de este grupo de estudiantes y el inventario de nociones específicas que el Instituto Cervantes propone en su Plan Curricular (2009) para un nivel A1.

Los resultados que obtengamos permitirán conocer el nivel competencial de los alumnos y, al mismo tiempo, mostrarán si estos manejan un léxico que cumple con lo recomendado por el PCIC para este nivel. Además, el análisis descubrirá posibles problemas cuantitativos y cualitativos de déficit léxico sobre los que actuar durante el proceso de aprendizaje de la lengua.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Saiz Mingo, Ariadna

Universidad de Burgos /IES abroad Granada

Al margen: estrategias de adquisición de la L2 en contextos migratorios de llegada

El colectivo femenino subsahariano es uno de los más intermitentes dentro del aula de español como L2. Entre las razones que se alegan para explicarlo figura el que, una vez alcanzado un grado básico de comunicación, abandonan. ¿Es un abandono o encuentran en alternativas que desbordan el aula lo que les niega el sistema institucional? A través del análisis discursivo de 10 entrevistas a mujeres inmigradas de origen subsahariano que se encuentran en distintas fases de adquisición de la nueva lengua, trataremos de acercarnos a las estrategias que activan como alternativa al aprendizaje formal.

Nuestro objetivo central sería conocer los potenciales vectores de adquisición en los contextos de llegada, las figuras mediadoras que se ven implicadas y, especialmente, las creencias que proyectan sobre estos procesos adquisitivos.

Nos centraremos en los malentendidos comunicativos en los que se ven envueltas y en las distintas soluciones que encuentran para sortearlos. Metodológicamente, nos basamos en el análisis discursivo de secciones testimoniales en las que, cada una de ellas, da respuestas personales a las “pruebas” (Martuccelli, 2013) a las que se ven expuestas a nivel comunicativo.

Como conclusiones podemos anticipar la naturaleza híbrida de unas redes marcadamente femeninas, intergeneracionales y hermanadas con otros colectivos inmigrados como el caribeño. Las estrategias que despliegan en su seno, subtítulos, notas por escrito o llamadas a mediadores telefónicos, contribuyen a identificar y manejar las dificultades iniciales que parecen ser no tanto lingüísticas como socioculturales. Mención aparte las lagunas léxicas, se destacan más los malentendidos socioculturales (normas tácitas del acto de comprar, incomprensión de códigos coloquiales o la parquedad de los locales en los rituales de saludo) que lingüísticos. Asimismo, la percepción de rapidez en el habla o de la pérdida de la paciencia de algunos de los interlocutores, se destacan como obstáculos. Televisión y radio son citados, recurrentemente, como vectores alternativos de adquisición doméstica. El input estrella, las telenovelas (producto de consumo desde el país de origen). En medio de todo el proceso, la figura mediadora: mediadoras son las compañeras de trabajo, amigas e hijos y, mediador es el rol que asumen en las interacciones con sus compatriotas. En todos los casos, excepto en este último, la L2 es el instrumento de relación. En el caso de entrevistadas que no entran en ese tipo de redes nativas o cuasinativas, dicha L2 queda reducida al ámbito laboral.

Se confirmaría la idea de Gumperz (1989), de la importancia de una exposición efectiva a la nueva lengua, por una parte, y de las redes que forman los locutores en el nuevo marco, por otra. En la base de todo ello, nos encontramos con la idea vigotskyana del locutor como agente activo que controla su medio. Tal vez, el problema radique en que muchos quieran apropiarse del uso y disfrute de dicho medio, adjudicándose una propiedad heredada que priva al recién llegado de ocasiones de interacción.



Gumperz, J.J., (1989). Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative, Paris: L'Harmattan.

Martuccelli, D. (2017). La nueva dinámica de la condición social moderna. Revista de Sociología 32(1), 89-105.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Sajeta, Miriam; Conejo, Emilia

Augsburg University of Applied Sciences, Alemania (Miriam Sajeta) y Editorial Difusión/ Universidad Antonio de Nebrija (Emilia Conejo)

Hacerse leyendo: la literatura como un espacio psicofísico para el aprendizaje

La construcción de la identidad lingüística no puede tener lugar sin que se desplacen, siquiera ligeramente, las placas tectónicas que conforman la identidad de cualquier ser humano. El individuo se construye a través de las interacciones a las que se ve sometido, sean estas con textos escritos, orales o audiovisuales; sean estos producidos por otros o por él mismo. La literatura, por su capacidad para condensar y destilar el lenguaje, por un lado, y para reflejar el encuentro del yo con el otro, es una herramienta indispensable para construir esta identidad lingüística. Por estos motivos, la nueva versión del MCER incluye el acercamiento a la literatura como una de las capacidades fundamentales del individuo plurilingüe del siglo XXI. Pero la literatura que se trabaje en el aula de español como lengua extranjera tiene que ser una literatura vivida, que penetre directamente en las entrañas del aprendiente. A partir de ellas, el aprendiente podrá interiorizar el texto psicofísicamente, y verse así en un nuevo espacio emocional desde el que acometer un aprendizaje significativo. Desde ese espacio, podrá asombrarse por los fenómenos lingüísticos que constituyen el armazón del texto, al tiempo que se posiciona y hace frente a algunas de las muchas voces que cada uno de nosotros albergamos en nuestro interior. En esta ponencia trabajaremos con un grupo de textos literarios escogidos entre diversas tipologías textuales y diferentes géneros literarios, analizaremos su valor como herramienta para el aprendizaje del español, mostraremos dinámicas para trabajar los contenidos lingüísticos desde una perspectiva accional, crítica e imaginativa, y reflexionaremos sobre la necesidad de dotar de profundidad las interacciones que se producen en el aula.

Artaud, A. (1996). El teatro y su doble. Barcelona: Edhasa.

Barthes, R. (1982). El placer del texto. Ciudad de México: Siglo XXI.

Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2003). Más que palabras. Literatura por tareas. Barcelona: Difusión.

Buyssens, E. (1978). La comunicación y la articulación lingüística. Buenos Aires: Eudeba.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Corral Fullà, A. El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La "dramatización" como modelo y acción. Didáctica. Lengua y Literatura, Norteamérica, 25, mayo 2013. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>>.

Lakoff, G. and Johnson, M. (2003). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.

Maley, A. (2005). Drama Techniques. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. Cambridge: CUP.

Pennac, D. (1993). Como una novela. Barcelona: Anagrama.

Rodary, G. (2002). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Booket: Madrid.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



Rodríguez, A. y Andicraín, S. (1997). Escuela y poesía ¿y qué hago con el poema? Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). Piaget, Vigotsky, Maturana. Constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Shlovsky, V. (1917). “El arte como artificio”, en T. Tododov, Teoría de la literatura de los formalismos rusos. México: Siglo XXI.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**



Salazar, William

Universidad Santiago de Cali

Material didáctico de ELE en contextos de formación docente de FLE y ELT

Los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés, de la Universidad Santiago de Cali, Colombia, se forman para ser profesores de estas dos lenguas, con una propuesta curricular que incluye tres componentes: General, Pedagógica profesional y el Disciplinar o Lingüística Aplicada. Desde el 2015 se aprobó que tuvieran la posibilidad de tomar el curso electivo de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, dentro del componente pedagógico profesional, teniendo como principal argumento la creciente demanda de profesores de ELE en Colombia, al convertirse el país en un destino favorito de muchos extranjeros para el aprendizaje del español.

Este curso se imparte en 16 clases a lo largo de un semestre académico, una vez por semana y con una duración de 3 horas cada sesión. El objetivo de esta comunicación es presentar el resultado de esta experiencia innovadora y cómo desde este espacio se busca brindar herramientas básicas para la didáctica de ELE, partiendo de la fundamentación pedagógica general del estudiante de licenciatura con la que llega al curso, así como los fundamentos que se dan en torno a los contextos históricos, políticos, geográficos, culturales y sociales, la situación actual del español en el mundo, entre otros, para llevar finalmente al estudiante a la producción de unidades didácticas y supuestos prácticos que podrán ejecutar en contexto real de enseñanza, bien sea con los estudiantes de ELE del Instituto de Idiomas de la USC o con extranjeros no hispanohablantes invitados a la clase, como parte de su evaluación.

De igual modo, se busca mostrar las estrategias metodológicas con las que se orienta el curso, las cuales involucran la reflexión crítica del estudiante en torno a temas fundamentales de DELE, el análisis de fuentes y autores en torno a ELE, procesos de evaluación, coevaluación y heteroevaluación de las propuestas didácticas presentadas por los estudiantes, así como la adecuada implementación de las TIC en tres procesos fundamentales del curso: fundamentación, aplicación en didáctica y publicación. Finalmente, con la presentación de esta experiencia, se pretende también evidenciar la posibilidad de formación en DELE en contextos de formación formal que están enfocados a la enseñanza de otras lenguas diferentes al español, pero que posibilita que los estudiantes o futuros docentes (en este caso de inglés y francés) que se forman en un contexto donde el español es la lengua materna, tengan las herramientas necesarias para ampliar su campo de acción profesional en otros contextos, tanto locales como internacionales.

ANTON GONZALEZ, M. (2013): Métodos de Evaluación de ELE. Arco Libros.

AREIZAGA ORUBE, E. (2009): Gramática para profesores de español como lengua extranjera (e/le). Ediciones Díaz de Santos.

GOZALO, P. y MARTÍN, M. (2008): Campus ELE 1 (A1). Materiales de español lengua extranjera. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a L. (2013): La programación didáctica ELE. Arco Libros.

ROBLES ÁVILA, S. (2012): La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia. Universidad de Málaga. Servicio de publicaciones e intercambio.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid, Sociedad General Española de Librería.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

San Mateo Valdehíta, Alicia; Andión Herrero, María Antonieta
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Los españolismos en el inventario léxico de “Nociones específicas” del Plan curricular del Instituto Cervantes

La base léxica que comparten las normas cultas del mundo hispánico es amplia y una buena parte del vocabulario “es común a todos los hispanohablantes” (Torres, 2013: 216) —López Morales (2010: 229) habla de la tendencia a la “homogeneidad léxica”—. Sin embargo, los docentes de español como L2, creadores de materiales, exámenes —como los certificación: el DELE o el del SIELE— y currículos precisan de un inventario léxico que incluya información geolectal para poder seleccionar el vocabulario rentable según las necesidades de los estudiantes. En los inventarios léxicos del PCIC solo se insertan unas pocas especificaciones sobre las variantes hispanoamericanas de extensión considerable que no coinciden con la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, que es la que se describe preferentemente en esta obra. Así, p. ej., en el inventario de “Nociones generales”, en la expresión de la noción existencial de la certeza (nivel B1), se indica: “a lo mejor [México, Cuba y Venezuela] a la mejor; [Hispanoamérica] de repente”. Pero no se señalan las unidades léxicas que se circunscriben, total o de manera preferente, al reducido ámbito europeo (españolismos). El objetivo de esta comunicación es presentar la propuesta de marcación del léxico perteneciente a la identidad personal y a las relaciones personales (temas 3 y 4 del inventario de “Nociones específicas” del PCIC), y proponer algunos españolismos en ese campo, partiendo de, entre otros, Ávila (2005), Haensch (2002), Lope Blanch (2002), Torres (2013) y Werner (2002), y revisando la frecuencia y uso de las unidades léxicas en diversos corpus. El fin último es desmontar falsas deducciones etnocentristas o lectocentristas (Andión 2017) sobre la supuesta condición de panhispanismo de ciertas unidades. Las conclusiones del análisis indican que en el nivel A los españolismos son escasos, carecen de marcación y, en la mayoría de los casos, pertenecen a una variedad diafásica concreta: el registro coloquial —de ahí que deberían además estar marcadas teniendo en cuenta el empleo que se les da en un contexto comunicativo cotidiano, informal y espontáneo—. El léxico incluido en esa etapa inicial se refiere, sobre todo, a realidades generales y tiende a ser estándar (común y neutro).

Andión, M.A. (2017): Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE. La Rioja: ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla, 131-140.

Ávila, R. (2005). Españolismos y mexicanismos: un análisis cuantitativo. Nueva Revista de Filología Hispánica LIII: 413-455.

Haensch, G. (2002). Español de América y español de Europa (2.ª parte). Panace@ 3(7): 37-64.

Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Madrid. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Lope Blanch, J.M. (2002). Sobre españolismos léxicos. C. Saralegui y M. Casado (coord.). Pulchre, bene, recte: homenaje al prof. F. González Ollé. Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA: 793-800

López Morales, H. (2010). La andadura del español por el mundo. Madrid. Taurus.

Torres, A. (2013). Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. Normas: Revista de estudios lingüísticos hispánicos 3: 205-224.

Werner, R. (2002). Identidad nacional y regional de las palabras en los diccionarios españoles. M.T. Fuentes y R. Werner (eds.), Diccionarios: textos con pasado y futuro. Madrid: Vervuert, 75-88.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Sánchez Jiménez, David
New York City College of Technology, CUNY

Evaluación de la lengua española y prueba de nivel de estudiantes estadounidenses universitarios (CUNY)

El presente estudio propone una nueva prueba de diagnóstico en línea específicamente creada para los estudiantes de español de New York City College of Technology (NYCCT), una de las 25 instituciones de educación superior que conforman el consorcio de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY). Con más de 274.000 alumnos procedentes de 205 países diferentes, CUNY ha apostado desde sus inicios por la diversidad y la inclusión de estudiantes de diferentes razas y clases sociales. Dentro de este sistema universitario, NYCCT recibe anualmente más de 17.000 estudiantes procedentes unos 146 países.

Esta singular idiosincrasia explica que los exámenes de diagnóstico comerciales que se han venido utilizando convencionalmente para medir el nivel de lengua en español de la población de NYCCT no resulten efectivos. Por este motivo, en 2017 el Departamento de Humanidades decidió crear su propio examen de diagnóstico de lenguas. En el caso del idioma español, este se creó y se pilotó en 2018 en una muestra de 138 alumnos distribuidos en 3 niveles, inicial, intermedio y avanzado alto.

Los resultados de estas pruebas mostraron datos relevantes que permitieron identificar factores inesperados en el análisis, como la falta de compromiso con la prueba, la gran cantidad de alumnos colocados fuera de su nivel y el alto número de hablantes de herencia de español que concurrían a estas clases de español como lengua extranjera no solo en el nivel avanzado, pero también en el intermedio. Entrevistas posteriores con estos estudiantes permitieron identificar algunas de las ventajas de esta herramienta, como son la facilidad de navegación, el tiempo empleado en su ejecución, la especificidad de las preguntas y la progresión en el nivel de dificultad.

Bibliografía:

- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford UP.
- Bordón, Teresa. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Edit. ArcoLibros.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Durán-Urrea, E. y B. Lado (2015). "Placement of Heritage Language Learners of Spanish at the College Level", en el 25th Conference on Spanish in the United States and 10th Spanish in Contact with Other Languages. The City College of New York, CUNY.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C. y P. Stanat (2015). "Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency", *Social Science Research* 52, 99–123.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Ferreira, A., Vine, J. y J. Elejalde (2013). "Hacia una prueba de nivel en español como lengua extranjera", RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 51 (2), pp. 73-103.

Koster, D., y T. Cadierno (2018). "Is perception of placement universal? A mixed methods perspective on linguistic relativity", Lingua 207, 23-37.

Martín Leralta, S. (2011). "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE". Lengua y migración, 2011, 3.

Yagüe Barredo, A. 2010. "Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE". MarcoELE, 10.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Santamaría Martínez, Rocío

Centro de Escritura Nebrija

Creación e implementación de un centro de escritura en la universidad Antonio de Nebrija: un proyecto transversal y fundamental para la comunidad académica.

La Universidad Antonio de Nebrija, cuna de numerosas promociones de excelentes especialistas de la enseñanza de español, ha sido siempre consciente de la necesidad del dominio de la competencia escrita entre sus graduados. Durante años, han sido frecuentes los talleres de extensión universitaria de español académico impartidos por doctores e investigadores especializados en esta área, promovidos siempre desde la Facultad de Lenguas. Por ello, el Vicerrectorado de Transversalidad, durante el curso 2018-2019, ha decidido apostar por la creación de un centro de escritura que apoye a toda la comunidad universitaria.

El centro de escritura Nebrija (CEN) nace con la misión de orientar, desarrollar y consolidar la competencia escrita académica, tanto en español como en inglés, de todos sus estudiantes. Es importante recordar que el dominio del español académico, así como del inglés, es una de las competencias que todo alumno universitario dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe desarrollar y dominar por lo que es necesario que se le ofrezca instrucción formal al respecto. El CEN es un servicio gratuito que ofrece formación sobre el proceso de escritura de los distintos tipos de textos que se demandan en el marco universitario (reseñas, ensayos académicos, trabajos de investigación, memorias de prácticas, Power Point, etc.). También esclarece dudas específicas de corte ortográfico o gramatical. Todo ello se hace por medio de tutorías entre pares y en talleres.

Durante la comunicación se presentarán los objetivos que guían la actuación del CEN, su sistema de organización y gestión, su modelo de selección y formación de tutores, los logros y evidencias conseguidos durante el curso 2018-2019 y su plan de acción para los próximos cursos académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2006). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Gallardo Saborido, E. y F. Nuñez Román (2016). La escritura académica en la Universidad: reflexiones y propuestas para alumnos y docentes. En La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital (pp.69-84). Madrid: Síntesis.
- Gallardo Saborido, E. y F. Nuñez Román (2018). Escribir en las disciplinas. Madrid: Síntesis.
- Nuñez Cortés, J.A. (2015). Escritura académica de la teoría a la práctica. Madrid: Pirámide.
- Prat Ferrer, J.J. y A. Peña Delgado (2018). Manual de escritura académica. Madrid: Paraninfo.
- Regueiro Rodríguez, M.L. y Sáez Riera, D.M. (2013). El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos. Madrid: Arco Libros.
- Sánchez Lobato, J. (2006). Saber escribir. Madrid: Aguilar.
- Tolchinsky, L. (2014). La escritura académica a través de las disciplinas. Barcelona: Octaedro



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Santos dos Anjos, Ana Célia; Fontana Abs da Cruz, Gabriela
Instituto Federal de Rio Grande do Sul (Brasil)

El uso de la subtitulación en las clases de español y de inglés como lenguas extranjeras en Brasil

Este trabajo tiene como objetivo compartir las experiencias de los proyectos de investigación y de enseñanza realizadas en el Campus Restinga del Instituto Federal de Rio Grande do Sul, Brasil, con estudiantes de español y de inglés como lengua extranjera. Al observar la necesidad de usar las nuevas tecnologías de la información y comunicación como aliadas en clase, las profesoras de español y de inglés del referido campus sugirieron esos proyectos a fin de proponer formas de intervención en las clases de lengua inglesa y de lengua española que motivaran a los estudiantes a aprender esas lenguas, atendiendo a sus necesidades y aprovechando sus conocimientos de las nuevas tecnologías para favorecer la interacción, ya que, tradicionalmente, en la enseñanza regular, ese aspecto no ha sido tan explotado. A partir de estudios teóricos de autores como Díaz Cintas (2003), Castro Roig (2003) y Álfaro de Carvalho (2007), así como del estudio de programas de subtitulación, se elaboraron actividades que trabajaran la subtitulación y las destrezas lingüísticas de forma integrada. El trabajo se llevó a cabo en dos grupos de la enseñanza secundaria, uno de inglés y otro de español, y los resultados fueron sorprendentes: estudiantes más motivados, progresando en el aprendizaje de los idiomas estudiados y con un aprovechamiento mejor en esas asignaturas.

Sedano, Beatriz; Read, Timothy; Bárcena, Elena
Dpto. Filologías Extranjeras, Facultad de Filología, UNED

La inclusión como hilo conductor en el diseño e implementación de LMOOC de español para personas desplazadas: el caso de Puertas Abiertas

En este trabajo se presenta el diseño e implementación de dos MOOC de lenguas (LMOOC) de español como lengua extranjera dirigidos a refugiados y migrantes, "Puertas Abiertas: Español para necesidades inmediatas I y II", desarrollados en el marco del proyecto Erasmus+ MOONLITE (Massive Open Online courses eNhancing Linguistic and Transversal skills for social inclusion and Employability, <https://moonliteproject.eu>). El objetivo principal de dicho proyecto ha sido la exploración del potencial de los MOOC para mejorar las habilidades lingüísticas y transversales como elementos fundamentales en la inclusión social y la empleabilidad de refugiados y migrantes. El proceso de diseño e implementación de estos cursos ha sido un trabajo colaborativo llevado a cabo por el grupo de investigación ATLAS y un equipo de profesores y estudiantes de español pertenecientes a distintas entidades de apoyo que trabajan con personas desplazadas. Tras un análisis de necesidades exhaustivo llevado a cabo en distintas sesiones presenciales colaborativas, se llegó a la conclusión de que esta tipología de cursos sería un recurso valioso para el apoyo de las clases presenciales en el aula de español a refugiados y migrantes, y que la inclusión debía ser el elemento fundamental para el diseño de los cursos acordados por las entidades de apoyo: dos LMOOC de español dirigidos a cubrir las necesidades inmediatas de los recién llegados a nuestro país. En primer lugar, a partir del mencionado análisis de necesidades el grupo de investigación estableció los criterios de inclusión que debería el diseño de un MOOC inclusivo, los cuales determinaron los elementos integrantes de los dos cursos en cuanto a aspectos tecnológicos, lingüísticos, metodológicos, culturales y de política institucional. En segundo lugar, la inclusión de los propios interesados, es decir, profesores y estudiantes de las entidades de apoyo colaboradoras, fue fundamental en el diseño e implementación de los cursos. Los primeros como equipos docentes desarrolladores de los materiales y actividades de los módulos; y los segundos, como participantes en la elección de temas y estructura de los cursos a través de un proceso colectivo iterativo de Design Thinking, como protagonistas de los vídeos de los dos cursos grabados en el plató de grabación del CEMAV de la UNED, como colaboradores en la traducción de algunos contenidos y como mentores facilitadores para los foros de los cursos. Los resultados de la primera edición de los cursos han sido altamente satisfactorios, con más de 3.400 participantes en total y con una media del 30% de compleción del curso, tasa considerablemente más alta que la media de general de MOOC, la cual suele situarse entre un 5%-10%. Además, la participación en los foros fue mayor de lo que se había esperado para LMOOC de nivel elemental, ya que, por ejemplo, en el primer curso, hubo 1647 mensajes. Se cree que la formación de un equipo de facilitadores cuyo papel fue animar y apoyar a los participantes a seguir y completar el curso con una especial atención al uso de un lenguaje inclusivo fue fundamental para dicho éxito.

Silvagni, Federico

Universidad Complutense de Madrid

Un modelo didáctico para la enseñanza de los usos de ser y estar

En este taller, nos ocuparemos de la competencia lingüística léxico-gramatical desde el punto de vista del profesor, centrándonos en uno de los temas más complejos y controvertidos en ELE/L2: la alternancia entre ser y estar. Intentaremos responder a dos preguntas fundamentales: (i) ¿qué necesitamos conocer, como profesores, de la alternancia ser / estar? (ii) ¿Cómo podemos facilitar a nuestros alumnos el aprendizaje de este fenómeno tan peculiar de la gramática española?

El taller involucrará de modo activo a los participantes, alternando momentos de reflexión y de creación, y se estructurará en tres partes. En primer lugar, nos centraremos en la gramática de ser y estar, proporcionando al profesor un panorama de los usos —copulativo, predicativo y auxiliar— de los dos verbos. Al centrarnos en el fenómeno de la alternancia ser / estar (esto es, en los usos copulativos), asumiremos el criterio más acreditado en la actualidad, según el cual las predicaciones con ser denotan propiedades (o Predicaciones de Individuo) y las predicaciones con estar, estados (o Predicaciones de Estado) (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Fernández Leborans, 1999; Leonetti, 1994, 2015; RAE y ASALE, 2009; i.a.).

En segundo lugar, analizaremos críticamente las estrategias didácticas más extendidas en los materiales de ELE/L2 en lo que respecta a los usos de los dos verbos. Principalmente, observaremos la tendencia a presentar la distribución de ser y estar mediante extensos listados de funciones comunicativas, sumados a criterios gramaticales poco representativos —ya desestimados en los estudios teóricos, tales como los contrastes “permanente” / “transitorio” o “normal” / “anormal”—, así como una generalizada falta de progresión de los contenidos en los distintos niveles (A1-C2) (cf. Regueiro Rodríguez, 2008; Silvagni, 2011). Asimismo, aprovecharemos esta ocasión para comentar las estrategias didácticas compartidas entre los asistentes.

Por último, a partir de lo comentado en las fases anteriores, presentaremos un modelo didáctico alternativo, inspirado en la propuesta recogida en Silvagni (2013), que pretende superar las limitaciones comentadas. Se trata de un modelo didáctico adaptable a todos los niveles de aprendizaje, en el que las manifestaciones gramaticales de ser y estar quedan organizadas en tres familias funcionales: la identificación, la localización (de entidades o eventos) y la descripción (de propiedades o estados) (Fig. 1). De esta manera, implicaremos activamente a los asistentes en un momento creativo en el que se propondrán actividades didácticas concretas a partir del modelo didáctico de referencia.

SER

Identificación

SER

Evento ESTAR

Localización

SER

Propiedad ESTAR

Estado

Figura 1. Modelo didáctico

El taller pretende ser una ocasión para fomentar el intercambio de experiencias y opiniones entre los profesionales de la enseñanza acerca de temas tan relevantes como la alternancia ser / estar y, a la vez, de otros asuntos de gran envergadura, tales como la enseñanza del componente léxico-gramatical en sentido amplio.

Bibliografía

Bosque, I., y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). Fundamentos de sintaxis formal. Madrid: Akal.

Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), Gramática descriptiva de la lengua española (pp. 2357–2460). Madrid: Espasa Calpe.

Leonetti, M. (1994). Ser y estar: estado de la cuestión. *Barataria*, 1, 182–205.

Leonetti, M. (2015). On word order in Spanish copular sentences. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti, y S. Gumiel-Molina (Eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 203–236). Amsterdam: John Benjamins.

RAE y ASALE (2009). Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Libros.

Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la Gramática Española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2(3).

Silvagni, F. (2011). Ser y estar: un modelo didáctico eficaz para el aula de ELE/L2. Trabajo fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid.

Silvagni, F. (2013). ¿Ser o estar? Un modelo didáctico. Madrid: Arco/Libros.

Simón Cabodevilla, Teresa; Martín Leralta, Susana; Mavrou, Eirini

Análisis de la expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico

Analizar la expresión de la emoción en lengua extranjera es un asunto poco estudiado en el campo de la adquisición de segundas lenguas, si bien se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre uso del vocabulario emocional (Dewaele & Pavlenko, 2002; Pavlenko, 2008; Pavlenko & Driagina, 2007) y las diferencias entre hablantes de distintas culturas (Mesquita, De Leersnyder, & Boiger, 2016). La conveniencia de enseñar a los aprendices a expresar sus emociones en la nueva lengua obedece a razones de diversa índole: ayudarles a ajustar sus estrategias pragmáticas en la interacción con nativos e interpretar adecuadamente las intenciones comunicativas de sus interlocutores de cara a evitar malentendidos (Dewaele, 2008), pero también en relación con su identidad lingüística y aculturación emocional (De Leersnyder, 2017; De Leersnyder, Mesquita, Kim, 2013). La capacidad de expresar las emociones en otra lengua favorecería, en última instancia, el bienestar del aprendiz como usuario de la nueva lengua.

Nuestro estudio pretende analizar el uso de vocabulario emocional en interacción oral y en relatos autobiográficos orales de aprendices chinos de ELE cuando se expresan bajo emociones de diferente valencia (positiva: alegría y negativa: tristeza). La investigación se enmarca en el proyecto de I+D Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional, EMILIA (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R), dentro del proyecto coordinado EMOidentiCOM. En la presente comunicación se mostrarán los resultados parciales del análisis de la primera fase del estudio. Concretamente, se esbozarán los objetivos del estudio, los informantes, tareas y resultados esperados.

Bibliografía

- Dewaele, J.M. (2008): The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of pragmatics*, vol 40. Pp.1753-1780
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A. (2002): "Emotion vocabulary in interlanguage", *Language Learning*, 52, 263-322.
- De Leersnyder, J. (2017): "Emotional acculturation: a first review". En *Current opinion in Psychology*. Vol 17. 2017. Pp. 67 – 73.
- De Leersnyder, J., Mesquita, B., & Kim, H. (2013): Emotional acculturation. In D. Hermans, B. Rimé, & B. Mesquita (Eds.), *Changing emotions* (pp. 127-133). New York, NY, US: Psychology Press.
- Mesquita, De Leersnyder, & Boiger, (2016): "The cultural construction of emotion" en *Current opinion in Psychology*. Vol 8. Pp. 31-36
- Pavlenko, A. (2008): "Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon", *Bilingualism: Language and Cognition*, 11. Pp. 147-164.
- Pavlenko, A. y Driagina, V. (2007): "Russian Emotional Vocabulary in Americans Learners' Narratives", *The Modern Language Journal* 91. Pp. 213-234.

Arabsaeidi, Tahereh

Universidad de Santiago de Compostela

Enseñanza y aprendizaje de español como herramienta de empleabilidad en Irán. Actualidad y futuro

La incidencia en la empleabilidad de los jóvenes con competencias en lengua española a nivel internacional ha dado lugar al considerable crecimiento de la industria educativa del Español como Lengua Extranjera (ELE). Según el informe anual del Instituto Cervantes para el año 2018, el español es uno de los idiomas más estudiados en todo el mundo: unos 22 millones de alumnos en 107 países. No obstante, estas estadísticas no incluyen el caso de los estudiantes iraníes del idioma cervantino. Después del inglés, español es la lengua extranjera más estudiada en Irán. Cada año, cientos de estudiantes aprenden este idioma en las universidades y los centros de la enseñanza pública y privada en todo el país. El presente trabajo pretende abordar la situación actual de la enseñanza del ELE y su futuro en este país de Medio Oriente. Para ello, se analizan los centros de enseñanza y las metodologías empleadas. Destacan, también, el número de los estudiantes y su motivación y objetivos (comunicativos, académicos, científicos y profesionales) para aprender la lengua española. Asimismo, se enfoca en las dificultades con las que se enfrentan tanto los centros como los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma, y la oportunidad de generación de recursos didácticos para el mercado iraní.

Palabras clave: español, lengua extranjera, ELE, segunda lengua, enseñanza de idiomas, empleabilidad juvenil, Irán, persa, farsi.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Tarazona Marín, Cristina

Oxford College of Emory University

"Mi experiencia enseñando un curso sobre el español en EEUU en una universidad estadounidense"

Esta presentación tiene como propósito compartir mi experiencia como profesora de "Español en los Estados Unidos" en Oxford College of Emory University (EEUU) durante el semestre de primavera de 2019. Un total de 57.5 millones de hispanos viven en los EEUU, y de ellos se estima que el 74% mayor de 5 años, alrededor de 42.5 millones, habla español. Estas cifras sitúan a EEUU como el quinto país con más hispanoblatantes del mundo y se espera que este número continúe aumentando.

El objetivo central de este curso, que se ofrece a estudiantes avanzados, es desarrollar una conciencia lingüística de la relación entre la lengua, el individuo y la sociedad, tomando como referencia el uso del español en los EEUU. Se exploran los orígenes de la lengua española en lo que hoy es Estados Unidos, los rasgos lingüísticos regionales e individuales, el contacto entre el español y el inglés, los patrones de uso y las actitudes hacia cada idioma. Otras metas del curso son que los alumnos (1) sigan mejorando sus destrezas lingüísticas en español, (2) que interpreten y analicen la información principal presentada en el libro *El español de los Estados Unidos*, así como otros textos escritos y visuales, (3) que se familiaricen con los rasgos referenciales de los dialectos del español más representativos (4) y que reflexionen sobre su propia experiencia lingüística y sean capaces de apoyar sus opiniones.

Los estudiantes generalmente leen una selección del libro de texto mencionado cada día y sintetizan y discuten estos temas en clase, conectándolos con su experiencia personal. Aparte de la información presentada en el libro, los estudiantes también están expuestos a perspectivas diferentes a través de películas, documentales, artículos y ponencias de otros profesores. Algunos de estos materiales son presentados por los estudiantes a través de varias actividades de comprensión y debate.

Además de las actividades realizadas en el aula, los estudiantes llevan a cabo dos proyectos, uno en grupo y otro individual. Para el primero tienen que investigar a una comunidad hispanohablante, sus características sociales y lingüísticas, y después presentar esta información a la clase. Y para el segundo, los estudiantes entrevistan a un hispanohablante de la primera, segunda o tercera generación, y llevan a cabo un análisis sociolingüístico sobre su habla, sus patrones de uso del español y el inglés, y sus actitudes hacia cada lengua. Otra actividad en la que participan los estudiantes es un tour de familias hispanas a nuestro campus donde nuestros estudiantes puedan interactuar con hispanohablantes de la comunidad.

Espero que mi experiencia impartiendo este curso pueda inspirar y ayudar a otros profesores de español que estén pensando en ofrecer un curso similar en su centro educativo. Esta presentación también puede servir como referencia a aquellos profesores a quienes les gustaría incluir un componente en su curso enfocado en el español en EEUU, que como hemos visto, está cobrando cada vez más importancia.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Garre León, Víctor

The University of Texas at Austin (EEUU)

La adquisición del género gramatical en ELE en distintos niveles de dominio: la consistencia de los universales lingüísticos

Esta comunicación tiene como objetivo examinar la adquisición de la concordancia de género gramatical mediante el análisis de un corpus de aprendices de ELE. El presente trabajo contribuye a debates teóricos y empíricos relacionados con la variabilidad sintáctica y morfológica en la adquisición de segundas lenguas (L2) al examinar ejemplos de producción escrita en diferentes niveles de dominio. Hasta la fecha, aunque varios estudios han investigado la concordancia de género en español en contextos de L2s (Alarcón, 2006, 2011; Bruhn de Garavito & White, 2000; Finnemann, 1992; Franceschina, 2005; White et al., 2004), pocos han contribuido a la propuesta de una hipótesis sistemática basada en jerarquías de adquisición en ELE (Díaz Collazos & Vásquez Hurtado, 2017; Gutiérrez-Rexach & Sessarego, 2014; Sessarego, 2014; Sessarego & Gutiérrez-Rexach, 2011). La adquisición del español/L2 se ve a menudo afectada por un dominio incompleto a nivel morfosintáctico incluso en niveles avanzados de dominio en la L2 (Alarcón, 2011; Franceschina, 2005; Lipski, 2017). Por tanto, este estudio ofrece un análisis de patrones de adquisición del género en español con el objetivo de establecer una jerarquía en ELE al adoptar una metodología eminentemente cuantitativa para investigar la adquisición de la concordancia de género por aprendices anglófonos de español. Para ello, se ha utilizado el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (Instituto Cervantes) como base de datos y Goldvarb X para llevar a cabo una serie de análisis multivariados. En total, se han analizado 5000 muestras de concordancia de género dentro del sintagma determinante, las cuales han sido extraídas y codificadas según factores semánticos, sintácticos y morfológicos, además del nivel de dominio de los aprendices en español (A1-C1). Los resultados de este análisis sugieren la existencia de una jerarquía gramatical para la adquisición del género en aprendices de ELE, lo cual corrobora previos estudios en adquisición de segundas lenguas y se asemeja de forma sistemática a estudios sobre vernáculos afro-hispanos y universales lingüísticos (Gutiérrez-Rexach & Sessarego, 2014; Sessarego, 2014; Sessarego & Gutiérrez-Rexach, 2011). Los resultados de este estudio también conllevan una serie de implicaciones pedagógicas relacionadas con la facilitación de input explícito oral y escrito, así como la necesidad de enfatizar este rasgo gramatical a través de los materiales de ELE durante el proceso de aprendizaje de una L2.

Breve bibliografía

Alarcón, I. V. (2006). *The Second Language Acquisition of Spanish Gender Agreement: The Effects of Linguistic Variables on Accuracy*. Munich, Germany: Lincom Europa.

Díaz Collazos, A. M., & Vásquez Hurtado, D. (2017). Gender Agreement in Online Versus Classroom Students of First-Semester Spanish. *Open Linguistics*, 3, 656-672.

Franceschina, F. (2005). *Fossilized Second Language Grammars: The Acquisition of Grammatical Gender*. Amsterdam: John Benjamins.



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

Gutiérrez-Rexach, J., & Sessarego, S. (2014). Morphosyntactic variation and gender agreement in three Afro-Andean dialects. *Lingua*, 151, 142-161.

Sessarego, S. (2014). The Afro-Bolivian Spanish determiner phrase: a microparametric account. Columbus, OH: The Ohio State University Press.

Sessarego, S., & Gutiérrez-Rexach, J. (2011). A Minimalist approach to gender agreement in the Afro-Bolivian DP: Variation and the specification of uninterpretable features. *Folia Linguistica*, 45(2), 465-488.

TALLERES EDITORIALES

CÁLAMO Y CRAN

Víctor Benítez Canfranc

El aprendizaje de lenguas como parte de la formación de docentes de ELE: una experiencia

¿A los docentes de ELE se les da bien aprender otras lenguas? ¿Cuánto hace que no estás en clase de una lengua de la que no conoces nada o casi nada?

En este taller abordaremos el potencial que tiene en la formación de docentes de ELE el aprendizaje de lenguas extranjeras y conoceremos la propuesta y la experiencia de Cálamo&Cran en su curso de formación de profesores de ELE.

DIFUSIÓN

Javier Loiro

El aprendizaje multisensorial. Una ruta por los sentidos.

En este taller realizaremos una ruta por los sentidos pasando por cinco estaciones. Enseñar de manera consciente a través de la vista y el oído es reducir a menos de la mitad el potencial de aprendizaje de nuestros aprendientes. Sin embargo, si implicamos un mayor número de sentidos y desde un enfoque creativo produciremos mayor solidez en el aprendizaje.

EDELSA

Patricia Barrajón

Llena tu clase de experiencias: el alumnado como protagonista del proceso de aprendizaje

Hoy en día, resulta indispensable que nuestro alumnado sea protagonista de sus propios procesos y experiencias de aprendizaje. Es fundamental fomentar el conocimiento lingüístico a través del descubrimiento activo y funcional de la lengua. El reto de los docentes es, por tanto, presentar dinámicas y materiales en los que el alumnado sea parte activa del proceso y que permitan a nuestros estudiantes interiorizar la L2 y lograr desarrollar sus habilidades comunicativas.

A lo largo de este taller descubriremos y analizaremos de manera práctica experiencias de clase relacionadas con diferentes elementos vinculados al aprendizaje de lenguas como la activación, el descubrimiento, la aplicación o la motivación.



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

EDINUMEN

Francisco Rodríguez

Avatar y Gamificación” en el aprendizaje de ELE

En los últimos años la palabra avatar se ha colado en nuestras vidas, especialmente desde que vimos aquellos personajes azules en la película de James Cameron. Desde entonces han sido muchos los campos en los que hemos podido incorporar el uso de los avatares, siendo la enseñanza de lenguas uno de ellos. De esta manera podremos abordar, en este taller, el uso del avatar como un elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE potenciando el desarrollo de la nueva identidad lingüística de los aprendientes en combinación con la gamificación aplicada a las nuevas tecnologías.

ENCLAVE ELE

Leticia Santana

¿Para escribir solo hay que tener algo que decir? Expresión escrita en el aula de ELE.

En muchas ocasiones nos resulta difícil plantear actividades de expresión escrita dentro de la sesión de clase, pues generalmente es una tarea que requiere tiempo para la planificación y la producción, dejándolas a menudo para casa. En este taller revisaremos las ideas preconcebidas acerca de las tareas de expresión escrita en ELE, intentando reflexionar sobre algunos aspectos que nos faciliten su uso en el aula y viendo algunos ejemplos sobre cómo aplicarlos.

VEITH

Daniel Veith

Agresividad didáctica y enfoque lógico-sistemático

en la enseñanza de idiomas. Introducción al Método VEITH y su contribución para potenciar la eficacia del aprendizaje

El Método VEITH es un modelo innovador de aprendizaje rápido, lógico-sistemático y altamente efectivo con el que se puede aprender un idioma de cero al nivel intermedio B1 en apenas tres meses. Fue creado en su totalidad por el lingüista, investigador, pensador y visionario educativo alemán el Dr. Daniel Veith y se ha comprobado durante 20 años en universidades y escuelas de idiomas en Europa y América, y desde 2012 con más de 5.000 alumnos en el primer VEITH Institut en Madrid. En este taller, impartido por el propio Dr. Daniel Veith, se proporciona al participante un primer acercamiento al concepto y las herramientas metodológicas del aprendizaje estimulante y provocador basado en la “agresividad didáctica” y una sistematización extrema y ultra-progresiva del programa lectivo, partiendo de la introducción de algunos fonemas y fenómenos fonético-articulatorios con especial dificultad de pronunciación para hispanohablantes: Umlaute, oclusión glotal y aspiración de consonantes oclusivas sordas. La editorial madrileña Litamorphosis cuenta con la exclusividad de los derechos de publicación y distribución del Método VEITH y su material didáctico a nivel mundial.



ÁRABE

Familiar, Laila

New York University Abu Dhabi

Teaching Arabic through opening window to Arab culture(s)

This paper will showcase a pioneering project called Khallina (www.khallina.org), which is an open source tool that helps teachers and independent learners of Arabic explore Arab culture while learning the language in its diglossic form (Modern Standard Arabic & Dialects). The website contains Cultural modules suitable for learners at A1-C1 levels on a variety of subject matters. The paper will outline why and how the website was created, how cultural modules are developed, and its impact in the field of Teaching Arabic as a Foreign Language at large.

KhiraAllah, Ghufraan

Universidad Nebrija, Facultad de Estudios Sociales

Love Metaphors in Arabic and English Songs

At the beginning of the 20th century, an entirely new theory was established by I.A. Richards. He was the first who described metaphor as an “omnipresent principle of language” which we inevitably use in our everyday speech. He asserted that metaphor is more significant than a mere rhetorical flourish (Richards, 1936). In the last 30 years, metaphor has become an important object of interest in linguistic studies (Allan, 2009). The work of Lakoff and Johnson, *Metaphor We Live By* (1980) is classified as the one with the most significant influence on the field of cognitive linguistics because it introduced the Conceptual Metaphor and established the connection between metaphors and thoughts.

In cognitive linguistics, there has been little attention paid to the diversity of metaphorical conceptualization across cultures (Kövecses, 2006: 155). This paper aims, as an Arabic native speaker, at presenting a comparative study on love metaphors in popular songs across two languages and cultures; the Arabic language (stands for the Middle East framing of love) and the English languages (represent the Occidental framing of love). I argue that “love” conceptual metaphors in popular songs have the capacity to reveal the cultural understanding of this abstract concept, as much as, these metaphors can reveal the cultural norms in love relationships.

In order to carry out this analysis, I chose ten songs from each context. The collection of the songs was random from the national (Spanish and Syrian radio stations) at the time of doing this study for the first time in 2010. The understanding of abstract concepts, love in this case, depends on the individual experience within its cultural and social context. The cross cultural variation of love understanding

detected in this study is due to the different cognitive processes that domain the social interaction in each context (Kovecses, 2006: 178).

The analysis of popular songs in both languages/cultures, demonstrates considerable differences in linguistic patterns used in the process of understanding the same conceptual metaphor. Moreover, it has been sustained that culture-social background has a deep influence in structuring metaphors of love in both languages. Additionally, religion and social traditions might lead to creation of unique metaphors in these languages. This analysis reveals the important role of popular songs in transferring social ideologies to the youth who is listening to it.

Allan, K. (2009). *Metaphor and Metonymy a Diachronic Approach*. Chichester, West Sussex, U.K. ; Malden, MA : Wiley-Blackwell

Kovecses, Z (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*. USA: Cambridge University Press.

Kovecses, Z. (2003). The scope of metaphor. In A. Barcelona (ed.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroad*. Berlin: Walter de Gruyter.79-92

Kovecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kovecses, Z. (2006). *Language, Mind and Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (ed.), *metaphor and thought*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. 202-251.

Lakoff G. and M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

Lakoff, G. and M. Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books

Suisse, Abdelilah

Centro de trabajo o estudios: Universidad de Aveiro – Centro de Línguas, Literaturas e Culturas

El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje del árabe estándar por estudiantes portugueses.

En Portugal, el aprendizaje del árabe estándar se ofrece como unidad curricular principalmente en la enseñanza superior, por lo que este idioma se enseña como tercer o cuarta idioma, como es el caso de los estudiantes portugueses de la carrera de Lenguas y Estudios Empresariales, en la universidad de Aveiro.

Este contexto educativo, que ofrece una amplia gama de idiomas, nos ha permitido de recopilar datos adecuados para realizar un estudio sobre la transferencia lingüística en el proceso de aprendizaje de la escritura en el árabe estándar.

Así, el objetivo de la comunicación es i) analizar el papel del portugués (L1) y de las otras lenguas extranjeras, el inglés (L2) y el español (L3), en el proceso del aprendizaje del árabe (L4), ii) los factores que causan las transferencias lingüísticas y iii) cómo estas se manifiestan en las estructuras morfosintácticas de la lengua-meta.

En este estudio empírico han participado 35 estudiantes que estaban estudiando la asignatura de árabe II, durante el año 2017/2018. El repertorio lingüístico de los estudiantes engloba, por orden del aprendizaje, el portugués (L1), el inglés (L2), el español (L3) y el árabe estándar (L4). En el momento de la recopilación de datos, los estudiantes estaban frecuentando, también, las clases de estas lenguas en la universidad.

Los resultados muestran que el 56% de los errores en la interlengua de los estudiantes portugueses se deben a la influencia del portugués (L1), mientras que el 27% está relacionado con la influencia del inglés (L2). Estos errores de transferencia del portugués (L1) y del inglés (FL1) al árabe estándar (L4) ocurren porque, según la biografía lingüística de los estudiantes, son las lenguas más utilizadas en la vida cotidiana y en las que los estudiantes dicen tener mayor competencia.

El análisis muestra que la apropiación del árabe estándar (L4) depende mucho de los idiomas que integran los repertorios lingüísticos de los estudiantes, incluso cuando estos idiomas en contacto no pertenecen al mismo origen lingüístico. Sin embargo, los estudiantes han demostrado ser selectivos en la activación (o no) de las lenguas que pertenecen al repertorio lingüístico en la apropiación del árabe estándar (FL3). Estos estudiantes muestran una tendencia a la transferencia, en particular, de las estructuras morfosintácticas específicas del portugués (L1) al árabe estándar (L4). Se concluye que los factores (psico) lingüísticos y sociolingüísticos, que proporcionan estas transferencias, varían y dependen esencialmente de la biografía lingüística de cada estudiante.

Por eso, los profesores de las lenguas extranjeras deben conocer la biografía lingüística de sus estudiantes, ya que este conocimiento puede ayudarles a aplicar la didáctica integrada en sus clases, de acuerdo con su perfil lingüístico y su contexto educativo.

Bibliografía

- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107–127.
- Suisse, A. & Andade, I. (2018). Fatores relevantes na apropriação de uma terceira língua: importância para o conhecimento do professor de língua estrangeira. As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros (pp. 9–30). Arolínguas. Flup eDITA.

Torlakova, Ludmila Ivanova

Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, University of Bergen, Norway

Teaching Figurative Expressions to Learners of Arabic

Teaching Figurative Expressions to Learners of Arabic

Ludmila Torlakova

University of Bergen, Norway

Most texts are largely composed of multi-word expressions (MWE) that ‘constitute single choices’ in the mental lexicon (Sinclair 1991). MWEs are called ‘prefabricated’ ‘formulaic sequences’ (Wray 2002). They are “stored, retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar” (Wray 2002: 9).

Figurative expressions (FE) constitute a significant part of the MWEs. What distinguishes the meanings of figurative units from other types of MWE, is their conceptual structure “based on mental imagery” (Dobrovolskij & Piirainen 2005: 5). This characteristic makes them at times easier to learn and teach, and other times problematic.

Vocabulary learning, in addition to learning fixed expressions, constitutes a time-consuming challenge for students of Arabic as well as a pedagogical trial for teachers. However, teaching students prefabricated and figurative expressions should improve their learning strategies and make them use Arabic in a more nativelike idiomatic way. Moreover, they will be able to appreciate the figurative system of Arabic and broaden their lingua-cultural competence.

In my presentation, I would first like to look at the difficulties students meet when they encounter various types of fixed expressions.

Secondly, I would like to discuss the challenges we, teachers, face when trying to teach Arabic MWEs, and especially figurative expressions, to students learning Arabic as L2. Many of the available textbooks and instruction resources for Arabic pay attention to MWEs but not to FEs. I argue that teaching materials could and should be even better adapted to “better represent and highlight this nativelike use of language” (Erman & Warren: 52)

Finally, I will discuss some approaches for teaching vocabulary and fixed expressions, such as the lexical approach, communicative approach and cognitive linguistic approaches. A vast range of methods related to the different approaches will be examined and compared. To mention a few: translation and explanation (including etymological information), use of many example-sentences or short texts representing different meanings and connotations. In addition, tasks for guessing the meaning of fixed expressions from wider context and explanation of cognitive structure can be used. Since the presentation is based on a long experience of teaching Arabic at the University of Bergen, I shall discuss the value of comparison of Arabic and Norwegian/English expressions on different levels.

Furthermore, an important issue to explore is which figurative expressions should be considered ‘useful and necessary’ in order to be included in lists as an addition to phrases occurring in texts.

In the conclusions I shall link choice of methodology to students’ level of competence in Arabic and their objectives for learning Arabic.

References

- Dobrovolskij, D. & Piirainen, E. 2005. *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Erman, B. & Warren, B. 2000. The Idiom Principle and the Open Choice Principle. In *Text* 20(1), pp. 29-62.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Wray, A. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vidal-Luengo, Ana Ruth; Alfonzo de Tovar, Isabel Cristina

IATEX, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Sostenibilidad lingüístico-cultural e interferencia léxica: el árabe y el español en un contexto científico-tecnológico multilingüe

En este estudio se analiza el efecto de la interferencia léxica en el español y el árabe en un ambiente multilingüe y multidisciplinar como el proyecto MACbioDi (2017-2019), y sus consecuencias para la sostenibilidad lingüístico-cultural del mismo. Este proyecto, dedicado al desarrollo y transferencia de tecnología médica punta para el desarrollo sostenible, incluye programas formativos dirigidos a médicos e ingenieros de 8 países de África, Europa y América, entre los que se encuentran Mauritania y España. La acción formativa elegida se desarrolla sobre la plataforma 3D Slicer en inglés, español, árabe y francés, y durante el proceso de creación de sus módulos se ha percibido una gran interferencia léxica, propia de un contexto multilingüe. El objetivo de la investigación es conocer el grado de interferencia interlingüística en el español y el árabe en este contexto, en el que se prevé una influencia preponderante del inglés como lengua de comunicación científica global. Para ello, se ha elaborado un corpus de voces frecuentes en los módulos formativos de 3D Slicer, y encuestas dirigidas a participantes de habla hispana y árabe, de perfil clínico y técnico. Obtenidos los resultados de ambos grupos, se determina el grado de interferencia de las lenguas de uso científico en el léxico especializado español y árabe, y se comparan ambas situaciones. Finalmente, se indaga sobre los posibles fenómenos lingüísticos desarrollados en esta situación de contacto y conflicto, analizándose las consecuencias de esta interferencia en la sostenibilidad lingüístico-cultural del proyecto desde una perspectiva ecolingüística.

Bibliografía:

- Arroyo, B. & Luis, J. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista Española de Lingüística* 2(1), pp. 265-289.
- Bartolotta, S. & Vozmediano, I. H. (2005). La interferencia: fenomenología y situación actual. *Interlingüística* 16, pp. 179-187.
- Bastardas-Boada, A., 2013. Sociolinguistics: towards a complex ecological view. In Massip-Bonet, A. & Bastardas-Boada, A. (Eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp. 15–34). Berlin: Springer, Berlin
- Bernikova, O. & Redkin, O. (2016). Globalization and the Arabic language acquisition. In *Proceedings of WMSCI 2016- 20th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics* 2, pp. 196 – 199.
- Daoudi, A. (2011). Globalization, Computer-mediated Communications and the Rise of e-Arabic. *Middle East Journal of Culture and Communication* 4, pp. 146–163.

- Ess, C. (2007). From Computer-Mediated Colonization to Culturally Aware ICT Usage and Design. In S. Hastuti Kurniawan & P. Zaphiris (2006). *Advances in Universal Web Design and Evaluation: Research, Trends and Opportunities*. Hershey: IGI Publishing, pp. 178-197.
- Hafiz, A. & Altaher, A. (2015). *Lexical Borrowing (Ta'rib) in Arabic Computing Terminology: Issues and Strategies*. Doctoral Dissertation. Durham, UK: Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/11195/>
- Santos Martín, O. (2016). *El lenguaje médico francés y su traducción al español: estudio del léxico de los abstracts en neurocirugía*. Trabajo de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Warschauer, M., Said, G. R. E. & Zohry, A. G. (2002). Language choice online: Globalization and identity in Egypt. *Journal of Computer-Mediated Communication* 7(4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00157.x>