



**17 DE  
SEPTIEMBRE  
DE 2021**

**UNIVERSIDAD DE  
ALCALÁ**

Rectorado de la UAH

Plaza de San Diego, s/n

### **Inscripción**

Entra en [www.grupoleide.com](http://www.grupoleide.com) y envía el formulario de inscripción junto con el justificante bancario de abono de la cuota.

## **JORNADA INTERNACIONAL DE LENGUA, EMOCIÓN E IDENTIDAD**

EMOCIÓN Y EMOTIVIDAD EN LAS LENGUAS. PERSPECTIVAS TEÓRICAS  
Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

## **LIBRO DE RESÚMENES**

JORNADA INTERNACIONAL DE LENGUA, EMOCIÓN E IDENTIDAD  
EMOCIÓN Y EMOTIVIDAD EN LAS LENGUAS. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN

17 de septiembre de 2021

**BEATRIZ ÁLVAREZ TARDÍO**

Universidad Rey Juan Carlos

**Criaturas adoptadas: una situación sociolingüística única**

Este póster presenta una situación sociolingüística única. ¿Qué sucede cuándo una L1 es en realidad una L2? o ¿qué sucede cuándo una L2 tiene que convertirse en una L1 y además arrastra consigo la posible desaparición, o suplantación, de una previa L1?

Este póster presenta el caso de criaturas que han sido adoptadas a través de un proceso internacional, por lo que se ven forzadas a adquirir la lengua de su comunidad de adopción, e muchos casos sin el apoyo de su lengua nativa que suele suprimirse o desaparecer. Se centra en dos casos de niños adoptados en España a la edad de 9 años, procedentes de Filipinas, aunque de zonas lingüísticas diferentes, ambos con historias de vida semejantes, aunque no iguales, y con diagnósticos relacionados con trastorno del apego. El póster no desarrolla los casos, solamente presenta la situación por su relevancia en relación al tema del congreso, supone una introducción a una investigación en curso.

Este proceso de pérdida de una lengua y adquisición de una segunda-primera lengua se conjuga con la experiencia vital de adversidad temprana y de abandono, por lo que los aspectos emocionales son determinantes en la consecución de este objetivo, en conseguir un dominio suficientemente válido como para su reconocimiento como nativo, dadas las cuestiones de identidad que acompañan a sus circunstancias de adopción internacional. Surgen interrogantes sobre si la suplantación de L1 es total, si la nueva L1 es igual de efectiva, si tiene consecuencias cognitivas, emocionales y de dominio lingüístico.

**Algunas fuentes:**

De Geer, Boel. (1992) *Internationally Adopted Children in Communication: A Developmental Study*. Vol. 39. Sweden: Lund University, Department of Linguistics.

Delcenserie, A., & Genesee, F. (2014). Language and memory abilities of internationally adopted children from China: evidence for early age effects. *Journal of Child Language*, 41 (06), 1195–1223. DOI:10.1017/S030500091300041X

Glennen, Sharon (2009). Speech and language guidelines for children adopted from abroad at older ages. *Topics in Language Disorders*, 29 (1), 50-64.

Hyltenstam, Kenneth; Bylund, Emanuel; Abrahamsson, Niclas; & Park, Hyeon-Soon. (2009) Dominant-language replacement: the case of international adoptees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (2), 121-140. DOI:10.1017/S1366728908004008

Rakhlin, Natalia; Hein, Sascha; Doyle, Niamh; Hart, Lesley; Macomber, Donna; Ruchkin, Vladislav; Tan, Mei; Grigorenko, Elena (2015). Language development of internationally adopted children: Adverse early experiences outweigh the age of acquisition effect. *Journal of Communication Disorders* 57, 66-80.

Scott, K., Roberts, J., & Glennen, S. (2011). How well do children who are internationally adopted acquire language? A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1153–1169. DOI: 10.1044/1092-4388(2010/10-0075

### **Emo-artes en un curso de francés con un enfoque académico para un público de refugiados, (futuros) estudiantes universitarios**

El póster presentará una experiencia que une las emociones y las artes, realizada durante el año académico 2019-2020 como parte de un curso preparatorio de francés para estudios universitarios, Access2University (A2U) en UCLouvain (Bélgica). Este curso fue creado para un público de refugiados que desean continuar o comenzar el curso al que aspiran en la educación superior.

De hecho, a partir de 2015, la aceleración de la migración alrededor del Mediterráneo ha dado lugar a la llegada de un nuevo público a las universidades europeas. Para estos refugiados, la integración a través del idioma coincide con un proyecto de educación superior. Sus profesores y tutores se enfrentan a nuevos retos: ¿cómo ayudarles a convertirse en miembros de la comunidad universitaria, a ocupar su lugar, a actuar y a progresar?

Este público tiene especificidades académicas, pedagógicas y humanas específicas que es importante tener en cuenta en el desarrollo del curso. Tienen necesidades particulares, que pueden traducirse en objetivos no sólo lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, sino también psicoafectivos.

Explicaremos cómo la clase de francés preparatorio juega un papel clave en el programa A2U. Mostraremos cómo las sesiones « Emo-artes » traen un respiro en el curso y cómo contribuyen al desarrollo de las habilidades socio-emocionales (Mikolajczak, 2014) permitiendo la construcción de un proyecto de educación superior realista y adaptado que valore la experiencia de cada individuo.

#### **Bibliografía**

- Adami, H. et Leclercq, V. (dir.). (2012). Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation. Lille : Septentrion Presses universitaires. Tiré de <https://books.openedition.org/septentrion/14056>
- Barsade S.G. (2002), The ripple effect : emotional contagion and its influence on group behavior. Administrative science Quarterly, vol.47, n° 4, p. 644-675.
- Berdal-Masuy, F. (dir.) (2018). Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues. Louvain-La-Neuve : PUL.
- Berdal-Masuy, F. et J. Pairon (dir.). 2016. Affects et acquisition des langues. Le Langage et l'Homme, vol. L, n°2 (décembre 2015)
- Berdal-Masuy, F. et J. Pairon (dir.). 2019. Emo-langages. Vers une approche transversale des langages dans leurs dynamiques émotionnelles et creatives (juillet 2019) <https://journals.openedition.org/tipa/>
- Berdal-Masuy, F. 2019. « Enseñanza del lenguaje de las emociones en las clases de idiomas: temas y método », dans Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez et Mariane Gazaille (dir.) Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba. Ottawa : Mapale.
- Berdal-Masuy, F. 2014. « Affects et acquisition des langues : pour une professionnalisation de la compétence émotionnelle ». Le langage et l'homme (Hommages à Luc Collès), Vol. XLIX, 2, 29-42.
- Conseil de l'Europe <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees>
- Gysen, S. et van Avermaet, P. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. Tiré de <https://rm.coe.int/16802fc3b8>
- Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. Journal of Educational Psychology, 95(3), 641–649. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.641>
- Mangiante, JM. et Parpette, Ch. (2011). Le français sur objectif universitaire. Grenoble : PUG Mikolajczak, M. (dir.). (2014). Les compétences émotionnelles. Paris : Dunod.

**M<sup>a</sup> LUISA BLANCO GÓMEZ**

**Universidad Rey Juan Carlos**

### **Colores y emociones: la estrecha relación reflejada en canciones en inglés y español**

El color está constantemente presente en nuestra vida, así como en la música. Por otro lado, está claro que hay un estrecho vínculo entre los colores y las emociones, puesto que normalmente las personas han asociado ciertos colores a determinados sentimientos desde su infancia. Se puede subrayar, por tanto, que el color corresponde a un tipo específico de estado de ánimo y puede reflejar y provocar una amplia variedad de sensaciones y reacciones; si nos preguntamos: ¿qué es lo primero que viene a la mente de una persona al mencionar el color rojo? Unos responderán "vida, pasión o fuerza", mientras que otros pueden referirse a la "sangre, la guerra" o incluso la "agresión" que este color puede transmitir. En consecuencia, el mismo color puede generar sentimientos encontrados, pero es indiscutible que hay una cierta asociación entre emociones concretas y colores específicos.

El color puede, por supuesto, afectar nuestro estado emocional e influir en nuestro lenguaje y comportamiento. En este estudio analizaremos el efecto principal de la percepción, los sentimientos y el estado de ánimo de los cantautores y letristas y cómo el color está presente en algunas canciones en inglés y en español y las similitudes y diferencias entre ellos.

Existen infinidad de colores; de hecho, Ferrer (1999) sostiene que el ojo humano puede llegar a distinguir nueve millones de tonalidades de colores, pero aquí nos centraremos sobre todo en los tres colores que existían en la Antigüedad, el blanco -incolore-, el negro y el rojo. Utilizaremos un corpus de 300 canciones en inglés y en español que contienen nombres de colores y/o vocabulario relacionado con el color, canciones, encuadradas en diferentes estilos musicales y en las dos lenguas mencionadas para también observar si existen diferencias culturales en cuanto al concepto del color y al significado que adquiere en distintas culturas.

Ferrer, Eulalia, *Los Lenguajes del Color*. México. Fondo de Cultura Económica, 1999.

**IRENE BUTTAZZI, JON ANDONI DUÑABEITIA Y MARÍA CECILIA AINCIBURU**

**Universidad Nebrija**

### **Identidad y alteridad en narraciones autobiográficas multimodales sobre alegría y miedo en diferentes lenguas**

El lenguaje tiene un rol fundamental en la expresión de los sentimientos, y la lengua refleja y refiere las emociones (Piasecka, 2013). Los idiomas adquiridos en etapas de vida diversas (juventud o edad adulta) difieren en el procesamiento de la emocionalidad (Pavlenko, 2006), y las lenguas extranjeras provocan respuestas menos emocionales, una sensación de distancia, incorporeidad y artificialidad que se debe a un distanciamiento psicológico de las preocupaciones (Costa et al. 2014). Las personas bilingües recuerdan más eventos emocionales y con más detalles cuando procesan la propia experiencia en la L1 (Schrauf, 2000), y algunas emociones negativas como el miedo dependen de la lengua del contexto (García-Palacios et al. 2018). De este modo, los recuerdos emocionalmente más intensos en la L1 corresponden a representaciones mentales de los estados emocionales más profundos (Schrauf y Rubin, 2007).

En este estudio investigamos el efecto del idioma en la conceptualización y expresión lingüística que las personas elaboran cuando piensan en sus sentimientos en diferentes lenguas. Para ello, estudiaremos las emociones positivas y negativas (alegría y miedo), contrastando lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE). A tal fin, se analizan

202 narraciones autobiográficas que un grupo de 101 participantes itálofonos estudiantes de español de nivel B2 y C1 elaboraron en italiano y en español. En detalle, 101 de esas narraciones responden a preguntas en las

que se pedía a los estudiantes que elaborasen emociones positivas (¿Hay algo que te suscite alegría?), y las otras 101 corresponden a una petición de conceptualización de las emociones negativas (¿Hay algo que te de miedo?).

El análisis de la frecuencia de las palabras clave (alegría y miedo) se llevó a cabo por medio del programa T-Lab plus 2020, y permitió corroborar la ocurrencia y coocurrencia de las palabras positivas y negativas, de este modo, fue posible investigar el nivel de activación de las emociones positivas y negativas, contrastando la LM y la LE. Los datos se procesaron en modo de crear micrografos diferentes según la lengua y las emociones analizadas. Las unidades léxicas más frecuentes se ejemplifican y examinan devolviendo su sentido en los contextos de extracción. Los resultados de nuestro estudio, al igual que los artículos de referencia, revela que los mismos estímulos emocionales pueden activar mundos lingüísticos diferentes en el cerebro de las personas.

## **Bibliografía**

- Buttazzi, Irene y Ainciburu, María Cecilia. (en prensa). "Reactividad emocional ante la obra de arte en la lengua extranjera. Observación de producciones lingüísticas multimodales en un grupo de estudiantes itálicos",. *The language of art and culture heritage: a plurilingual and digital perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Costa, A., Foucart, A., Hayakawa, S., Aparici, M., Apesteguía, J., Heafner, J. y Boaz Keysar, B. (2014). Your Morals Depend on Language. *PLoS ONE*, 9 (4).
- García-Palacios, Azucena, Costa, Albert, Castilla, Diana, Del Río, Eva Casaponsa, Aina y Duñabeitia, Jon Andoni. (2018). 'The effect of foreign language in fear acquisition'. *Scientific Reports*, 8: 1157.
- Koven, Michèle. (1998). Two Languages in the Self/ The Self in Two Languages: French- Portuguese Bilinguals' Verbal Enactments and Experiences of Self in Narrative Discourse. *Ethos*, 26 (4), pp. 410-455.
- Pavlenko, Aneta, (2006) "Bilingual selves." En *Bilingual minds: emotional experience, expression, and representation*, editado por Pavlenko A., 1—33. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Piasecka, Liliana. (2013). "Identification and verbal expression of emotions by users of English as a foreign language". En *The affective dimension in second language acquisition*, D. Gabryś-Barker and J. Bielska (Eds.), 153-166. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Schrauf, Robert, W. (2000). Bilingual autobiographical memory: experimental studies and clinical cases". *Culture & Psychology* 6(4), 387-417.
- Schrauf, Robert, W. y Rubin, David, C. (2007) "The language' and 'feel' of bilingual memory: Mnemonic traces". *Sociolinguistic Studies* 5(1).

## **ROCÍO CALVILLO**

**Universidad Complutense de Madrid**

### **La relación entre las dimensiones afectivas y la iconicidad en palabras en castellano**

La ausencia absoluta de relación entre forma y significado en las palabras (arbitrariedad) se ha considerado una de las características fundamentales del lenguaje. Por el contrario, el término iconicidad hace referencia a una serie de fenómenos en los que existe una relación o correspondencia entre la forma de la palabra y su contenido semántico (por ejemplo, en palabras como roncar). En este sentido, la presencia de distintos niveles de iconicidad se ha observado en un amplio rango de idiomas y en diferentes modalidades (oral y signos). Aunque arbitrariedad e iconicidad pueden parecer aspectos incompatibles, ambos sistemas son complementarios y coexisten en el lenguaje. En este sentido, se ha planteado que la iconicidad jugaría un papel importante en el desarrollo y evolución del lenguaje, mientras que la arbitrariedad tendría una mayor importancia en idiomas opacos con vocabularios de mayor extensión. Recientemente, los resultados de diversos estudios han mostrado que algunas variables léxico-semánticas como la edad de adquisición o la experiencia sensorial interactúan con la iconicidad (Hinojosa et al., 2020). Además, también hay datos que

indican que ciertos patrones de fonemas están asociados con el contenido emocional de las palabras (Ullrich et al., 2016), lo que indica que la emoción puede estar desempeñando un papel relevante en el establecimiento de relaciones entre la forma y el significado de las palabras.

En relación con esto, los resultados de un trabajo reciente han mostrado que las vocales cortas se perciben como más negativas y activantes que las vocales largas (Aryani et al., 2018). Sin embargo, a un nivel léxico la interacción entre las características icónicas y afectivas de las palabras todavía no ha sido explorada. Basándonos en una concepción dimensional de las emociones, en el presente trabajo examinamos las relaciones entre valencia (negativa-positiva) y arousal (relajante-activante) y la iconicidad en 1.108 palabras pertenecientes a diferentes categorías gramaticales en castellano. Para ello se realizaron análisis de regresión jerárquica múltiple en los que se incluyeron valoraciones en iconicidad, valencia y activación obtenidas a partir de distintas bases de datos. Los resultados mostraron que la valencia emocional es un predictor significativo de los valores de iconicidad incluso después de haber controlado la influencia de diferentes variables léxico-semánticas como la edad de adquisición o la concreción. En concreto, observamos que las palabras negativas se encuentran asociadas a puntuaciones más altas en iconicidad. Por lo tanto, estos datos sugieren una relación más estrecha entre la forma y el contenido semántico en aquellas palabras que comunican información especialmente significativa y relevante para los individuos.

**CRISTINA CANABAL, DOLORES GARCÍA CAMPOS**

**Universidad de Alcalá**

### **La aplicación de los planteamientos del DUA en la enseñanza de la segunda lengua: la implicación como motor del aprendizaje**

Los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resaltan la necesidad de ofrecer oportunidades para favorecer los aprendizajes de todo el alumnado (Rose and Meyer, 2002), promoviendo entornos docentes flexibles y atractivos que proactivamente partan del reconocimiento de la diversidad (Meyer, Rose and Gordon, 2014). Ello supone apoyarse en una educación inclusiva que respete, al tiempo que responda, a las diferencias humanas, incluyendo a todos/as los/as estudiantes y logrando superar la exclusión aun existente en nuestras aulas (Florian and Black-Hawkins, 2011).

El DUA se apoya en el estudio de las redes neuronales que se movilizan simultáneamente al afrontar una tarea de aprendizaje y, de las acciones que intervienen en cada uno de estos procesos, se derivan los tres principios básicos del DUA, que suponen la promoción de:



Fuente: CAST, Versión 2.2, 2018. [http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.VVSq\\_fntlHw](http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.VVSq_fntlHw)

Cada uno de estos tres principios básicos se subdivide en tres pautas sumando un total de nueve que, a su vez, se desgranar en 31 puntos de verificación que ofrecen orientaciones específicas a los/as docentes, concretándose en 162 indicadores que permiten dar respuesta a cada estudiante del grupo-clase a partir de planificaciones docentes flexibles, con el propósito de que todo/a estudiante consiga identificar los recursos

adecuados para obtener la información (Principio I), logre dirigir sus acciones hacia la consecución de sus objetivos (Principio II) y motivarse para seguir aprendiendo (Principio III). Cuando el/la docente atiende todas las opciones posibles, amplía el acceso y participación en la escuela a todos/as los/as estudiantes (Hall, Meyer and Rose, 2012).

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
<b>Pautas</b>	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
<b>Puntos de verificación</b>	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
<b>Pautas</b>	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
<b>Puntos de verificación</b>	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
<b>Pautas</b>	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
<b>Puntos de verificación</b>	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
<b>Objetivos</b>	Estudiante motivado y decidido	Aprende capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas

Fuente: EDUCADUA, 2018. [http://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_esquema\\_resumen.pdf](http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf)

Numerosos estudios apoyan que la implementación de las propuestas del DUA mejora el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes (Capp, 2017). En la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera fundamentada en los principios del DUA se plantean apoyos muy diversos, gracias en parte a la flexibilidad de las TIC y a la gran variedad de alternativas digitales con las que mejorar el aprendizaje (Fernández Portero, 2018). Sin embargo, la contribución del DUA a la enseñanza no consiste solo en diversificar los medios para fomentar el conocimiento de una segunda lengua, sino que simultáneamente proporciona estrategias al aprendiz para profundizar en ella y potencia la motivación intrínseca para seguir aprendiéndola.

Concretamente el DUA, en la dimensión afectiva del aprendizaje, propone alternativas para que el/la aprendiz desarrolle su iniciativa, asignando su propio valor y relevancia al aprendizaje y focalizando su atención al margen de la fatiga o las distracciones. También plantea opciones para que sea capaz de mantener la prioridad de sus objetivos de aprendizaje, con la flexibilidad mental y la respuesta al feedback necesarias para lograrlos, inserto/a en un proceso en colaboración. Ofrece además propuestas para que, mediante la evaluación y la reflexión, desarrolle procesos de metacognición y autorregulación de la motivación con la que aprende y de los recursos personales con los que afrontar posibles dificultades.

El DUA constituye un planteamiento para el/la docente de LE/L2 que le permitirá no solo generar entornos respetuosos y comprensivos, sino que además potenciará el aprendizaje al fundamentarlo en las emociones de cada aprendiz.

FÁTIMA FAYA CERQUEIRO

Universidade de Santiago de Compostela

FÁTIMA FAYA CERQUEIRO, GEMA ALCARAZ MÁRMOL, M<sup>a</sup> VICTORIA GUADAMILLAS, ANA MARTÍN-MACHO HARRISON

Universidad de Castilla-La Mancha

### **Aproximación a las emociones en L2: un estudio de corpus de percepciones del alumnado**

El rol que desempeñan las emociones en el aprendizaje de segundas lenguas ha generado una amplia variedad de estudios que analizan este factor desde múltiples perspectivas, entre los que cabe destacar los trabajos que utilizan cuestionarios, como los basados en la teoría de control valor (Pekrun, 2006 y Pekrun et al., 2007), ya que han demostrado la relación entre las emociones y los logros académicos de forma específica en el aula de lengua inglesa (Pishghadam et al., 2016). Esta teoría proporciona una taxonomía de las emociones relacionadas con el logro, que distingue entre positivas o agradables, como la alegría y la diversión, y negativas o desagradables, como la ira o la frustración. Las emociones en el contexto de aprendizaje de lenguas también han sido objeto de estudio desde un punto de vista lingüístico (Baider y Cislaru, 2014), si bien con un enfoque de carácter cualitativo, como en la investigación narrativa de carácter autobiográfico (Coffey, 2014), que suele estar restringida a estudios de caso.

Nuestro objetivo ha sido recoger información específica sobre aspectos relacionados con las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 desde una perspectiva de corpus utilizando para ello narraciones de alumnado universitario de grados de Educación. Con este propósito, se han combinado diferentes métodos de investigación recopilando narrativas o historias personales escritas de más de 300 estudiantes sobre su propia experiencia previa. La lingüística de corpus nos permite un enfoque diferente al poder tratar los datos de forma cuantitativa y establecer comparaciones entre múltiples variables (por ejemplo, género o edad), ya que el corpus recoge las autopercepciones del alumnado de forma diferenciada para cada etapa educativa, así como tres palabras clave que cada sujeto asocia con dichas etapas.

Se extrae así información específica sobre las diversas emociones experimentadas y posteriormente expresadas por el alumnado a lo largo de su período formativo realizando búsquedas léxicas en el corpus: se explorarán las posibilidades que ofrecen clasificaciones comúnmente utilizadas, como las mencionadas de la teoría de control-valor, la cual se complementará y se contrastará con una clasificación de categorías semánticas partiendo exclusivamente de las palabras clave del corpus. Los resultados permitirán un acercamiento a las emociones del alumnado de lenguas extranjeras en etapas previas a la enseñanza universitaria.

### **Referencias**

- Baider, F., & Cislaru, G. (Eds.). (2014). *Linguistic Approaches to Emotions in Context*. John Benjamins.
- Coffey, S. (2014). Language learning and making the mundane special. En Baider, F. & Cislaru, G. (Eds.). *Linguistic Approaches to Emotions in Context* (pp. 331-346). John Benjamins.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Eds.). *Emotion in Education* (pp. 13-36). San Diego: Academic Press.
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-527.



ÀNGELS FERRER ROVIRA

Instituto Cervantes

ÀNGELS FERRER ROVIRA, PRÓSPERO N. GARCÍA

Rutgers University, Camden

### **Una aproximación vygotkiana a la regulación emocognitiva del profesorado novel de L2/LE**

A pesar de la presencia e influencia de lo emocional en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua (Gkonou, Dewaele y King, 2020) y del reconocimiento de lo emocional en la actividad docente (Hargreaves, 1998; DiPardo y Potter, 2003; Sutton y Wheatley, 2003; Golombek y Doran, 2014; Golombek, 2015; Song, 2016; Yazan y Percy, 2016; Xu, 2018) y en ELE (Méndez Santos, 2015), todavía son pocos los programas formativos del profesorado que abordan el tratamiento de la dimensión emocional de los estudiantes, y aun más escasos los que dedican parte de la formación a dotar a los docentes de herramientas con las que regular las vivencias que experimentan con una carga emocional significativa y que pueden desestabilizarlos.

Con una inspiración en principios para el desarrollo profesional docente de naturaleza vygotkiana (Johnson y Golombek, 2016; 2020), esta propuesta documenta el desarrollo del concepto de emoción en relación al miedo en una profesora novel de ELE durante sus estudios de máster. Su desarrollo conceptual, entendido en esta propuesta como la regulación consciente de la noción de miedo, parte de su participación en una intervención formativa cuyo objetivo era facilitar a los docentes herramientas conceptuales que les permitiesen, a partir de su historia personal (Arias, 2005), comprender de una forma más clara por qué experimentaban situaciones emocionalmente complejas (Vasilyuk, 1992) de una manera determinada; asimismo, también se buscaba brindar a los docentes un espacio para experimentar estas situaciones conflictivas desde una nueva posición que les diera la oportunidad de ampliar su percepción y posibilitar el surgimiento de nuevas actuaciones docentes a la hora de regular situaciones similares.

Para ilustrar el desarrollo emergente de esta participante en torno a las emociones, el póster que se presenta analizará diferentes datos de orientación conceptual -como narraciones personales, entrevistas y correos electrónicos recogidos a lo largo de 4 meses-, tomando la *perezhivanie* como unidad de análisis. Este término, que en español suele traducirse por vivencia, fue acuñado por Vygotsky (1994) para observar la influencia que el entorno social ejerce en la persona, pero también la manera en la que la persona interactúa con el entorno que la envuelve. Esta interacción da lugar a momentos tensos en los que, a su vez, la emoción y la cognición están dialécticamente conectados. La resolución de dicha tensión pasa por que emerja un cambio cualitativo que integre las dos fuerzas colisionantes y lleve al docente a resignificar la realidad (Mahn, 2003; Veresov, 2017; Veresov y Mok, 2018; Vygotsky, 2012). En el caso que es objeto de estudio, desea hacerse constar, a través de diferentes *perezhivaniya* (vivencias), cómo la docente y el entorno social -incluida la intervención formativa- interactúan de manera constante y cómo, por consiguiente, la profesora transforma lo que entiende por emociones y su manera de regular las situaciones laborales que experimenta con una alta carga emocional.

#### **Bibliografía**

- Arias Beatón, G. (2005). *La persona en el enfoque histórico-cultural*. Sao Paolo: Linear B.
- Bullough, R.V. Jr., & Young, J. (2002). Learning to Teach as an Intern: the emotions and the self. *Teacher Development*, 6(3), 417–432.
- DiPardo, A., y Potter, C. (2003). Beyond Cognition. A Vygotskian Perspective on Emotionality and Teachers' Professional Lives. En A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 317–346). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. y Golombek, P. (2016). *Mindful L2 Teacher Education. A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. New York: Routledge
- Johnson, K. y Golombek, P. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy, *Language Teaching Research*, 24(1), 116-127
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.

- Mahn, H. (2003). Periods in Child Development. Vygotsky's Perspective. En A. Kozulin, B., Gindis, V. Ageyev, y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 119-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Méndez Santos, M. del C. (2015). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. In *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 681-692).
- Song, J. (2016). Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation. *Tesol Quarterly*, 63(1), 631-654.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Education Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vasilyuk, F. (1991). *The Psychology of Experiencing: the Resolution of Life's Critical Situations*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Veresov, N. (2017). The Concept of *Perezhivanie* in Cultural-Historical Theory: Content and Context. En Fleer, M., González Rey, F. Y Veresov, N. (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity, Perspectives in Cultural-Historical Research*. (pp. 47-70). Singapur: Springer Nature.
- Veresov, N., & Mok, N. (2018). Understanding Development Through the *Perezhivanie* of Learning. In J. Lantolf, M. Poehner, & M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. (pp. 89-101). Nueva York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1994). "The problem of the environment". In Van Den Veer, R. Y Valsiner, J. (eds.) *The Vygotsky Reader*. (pp. 338-353) Oxford, UK y Cambridge, USA: Blackwell.
- Vygotsky, L. (2012). *Obras escogidas IV. Psicología del adolescente. Problemas en Psicología infantil*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions. En: Martínez Agudo, J. de D. Y Azzaro, G. (Eds), *Emotions in Second Language Teaching*. (pp. 35-49) Cham: Springer.
- Yazan, B., & Peercy, M. M. (2016). *ESOL teacher candidates' emotions and identity development*. En J. Crandall & M. Christison (Eds.), *Teacher education and professional development in TESOL: global perspectives* (pp. 53-67). Nueva York: Routledge

**MARCELA GUARNIZO CARO**  
**International School of Bremen**

**Cuento contado en lengua extranjera: un texto que fomenta la dimensión afectiva en el aula.**

Uno de los mayores retos del profesor de lengua extranjera es encontrar estrategias que despierten el interés del aprendiente y que generen una conexión emocional positiva con la lengua. Desde la neuro didáctica, autores como Preiss, Gerhard, Bueno y Hannaford, han sugerido que un aprendizaje que combine emoción y cognición intensifica la actividad neuronal y hace que el aprendizaje sea más efectivo. Además, se ha demostrado que la curiosidad, el interés, el gozo y la motivación son fundamentales en los procesos cognitivos. El cuento contado en lengua extranjera es un material de input significativo en el que se pueden encontrar estos y más elementos que fortalecen la parte afectiva y promueven el aprendizaje.

En esta propuesta queremos presentar experiencias exitosas en las que contamos cuentos con música en el entorno presencial y online. Los cuentos son una herramienta poderosa para despertar la curiosidad: estimulan poderosamente el entramado neuronal y facilitan que la nueva información se archive en la memoria. Al ser contado en una LE, el cuento contado promueve el desarrollo cerebral. Frederich y Preiss (2003), resaltan las ventajas de exponer a los niños a una lengua extranjera pues de esta manera se fomenta la versatilidad en las conexiones sinápticas.

Por último, en esta propuesta se presentaron cuentos contados acompañados de música, movimiento, ilustraciones y objetos que estimularon los sentidos, activando diferentes canales sensoriales y facilitando el aprendizaje de la LE. En este trabajo presentamos el Cuento Contado con música como material de input para estimular los sentidos, integrar diferentes estilos de aprendizaje, fortalecer la competencia plurilingüe e intercultural y crear un espacio para el disfrute y la reflexión, reforzando la parte afectiva en el aula. Después de meses de lidiar con constantes comportamientos disruptivos en un aula de español de la clase sexta, el

cuento contado fue una herramienta que logró crear una conexión afectiva con los aprendientes. El cuento como material de input fue: 1. Comprensible, gracias al empleo de recursos lingüísticos y no lingüísticos como la reducción de velocidad, el cambio de código, las ilustraciones, los gestos, la música y el movimiento, 2. Interesante al punto de lograr estados de conexión total o Flow (Csikszentmihalyi) con el cuento, 3. Suficiente, pues se pudo lograr una exposición prolongada al input sin ser repetitivo o monótono. De esta manera, con el cuento contado se redujo la ansiedad del aprendiente, se fortaleció su autoestima al poder comprender la línea narrativa y, en consecuencia, se fortaleció su motivación intrínseca por la lengua. El cuento no solo sirvió como elemento de conexión emocional - particularmente difícil de lograr en entornos de eLearning- sino que sus temáticas transversales generaron un espacio de reflexión que afectó positivamente la toma de decisiones de los estudiantes. En conclusión, el cuento contado en clase generó un cambio radical en la actitud de los aprendientes, permitiendo alcanzar los objetivos curriculares.

## MARÍA HOYOS CARDEÑOSA

Universidad de Salamanca

### **Variables afectivas en Español como Lengua Extranjera (ELE)**

En este trabajo se pretende recoger el primer corpus de normas emocionales en español como L2/LE. El estudio consiste en una encuesta elaborada mediante la herramienta en red Qualtrics, y se encuadra en una investigación ulterior, de corte psicolingüístico.

Para la selección de los items, se ha recurrido a dos fuentes principales. De un lado, el PCIC, la base de datos más completa en cuanto a los diferentes conocimientos de un aprendiente de español como L2/LE. Es un documento que encuentra su base en el Marco Común Europeo de Referencia (2001) a la hora de adjudicar un nivel u otro a multitud de aspectos lingüísticos y metalingüísticos de la lengua española. Por tanto, es la base de datos idónea a la hora de considerar qué sustantivos, adjetivos y verbos debe conocer un aprendiente de español. De otro lado, emoFinder, la base de datos en español más reciente y completa que contiene variables psicolingüísticas relacionadas con la emoción. Es la herramienta más útil a la hora de adjudicar valores emocionales a las palabras del PCIC. Teniendo en cuenta la necesaria actualidad de los datos, se han considerado los valores de las publicaciones más recientes y completas de la herramienta.

Para constituir el corpus, se han escogido de ambos *corpora* las denominadas “palabras llenas” o palabras con entidad semántica, es decir, no estructurales. Tras un análisis exhaustivo de ambas bases de datos, se alcanzó un total de 1078 items. En cuanto a la herramienta empleada para la recogida de datos, Qualtrics ha resultado ser la más adecuada. El proyecto de encuesta en la página está formado por 7 bloques (cada uno destinado a valencia, activación y las cinco dimensiones emocionales) de 24 preguntas, cada una de las cuales contiene una lista de palabras. Esta lista es homogénea, de forma que cualquiera de sus ejemplos contiene las mismas palabras de valencia positiva y negativa, además de idéntico número de items, con base en la adaptación española del ANEW (2007) y Stadthagen (2016), esta última la fuente principal de las normas de valencia y activación. De todas las palabras se han analizado los valores de valencia, activación, y las cinco dimensiones emocionales (alegría, ira, miedo, tristeza y asco). La valoración de las cinco dimensiones emocionales también representa una novedad para los estudios y aplicaciones en este campo.

Por último, con el objetivo de clasificar de manera óptima las respuestas, se ha incluido un cuestionario demográfico y sociológico que recoge información acerca de la relación entre el participante y el español como lengua extranjera.

Todas esto han permitido que, tras la presentación del piloto y posterior recogida de datos, se hayan esclarecido tanto el procedimiento como asegurado la fiabilidad de la herramienta y del contenido de la encuesta. En la presentación del póster se pretenden exponer los resultados preliminares y los previstos para su recogida y análisis antes de abril de 2020 en varias universidades extranjeras.

### **Procesamiento (sintácticamente condicionado) de definiciones para el acceso semántico**

El objetivo principal de este trabajo es evidenciar cómo el condicionamiento sintáctico –la reformulación del mismo enunciado como simple, coordinado o subordinado- determina la eficacia del acceso semántico. Anteriormente, se observó que una determinada construcción sintáctica puede facilitar la recuperación de la palabra buscada ofreciendo claves contextuales (Gordon & Kindred 2011). Partiendo de estos antecedentes, nos planteamos estudiar cómo los tres tipos de construcción gramatical más habituales pueden determinar que el hablante acceda al ítem semántico con mayor o menor facilidad.

Para ello, diseñamos un experimento que testó el acceso a 160 palabras, clasificadas de acuerdo con su clase (*sustantivos* vs. *verbos*) y la edad de adquisición de las mismas (temprana vs. tardía). Se trata de dos variables de mayor importancia para el estudio del acceso semántico, en tanto que estudios previos demostraron la gran influencia de la clase en el procesamiento semántico por su relación con diferentes referentes conceptuales o accionales (Federmeier, Segal, Lombrozo & Kutas 2000), así como la actuación de la edad de adquisición como una de las variables de mayor impacto en tareas cognitivas (Sailor, Zimmerman & Sanders 2011). La selección de palabras se hizo a partir del corpus de Alonso y colaboradores (2015) para el español peninsular, que recoge, entre otros valores importantes, la edad de adquisición subjetiva de diferentes palabras.

Para cada una de las palabras seleccionadas diseñamos una definición normativa, elaborada a partir de las primeras acepciones de las definiciones ofrecidas por la 22ª edición del Diccionario de Lengua Española (RAE) y contrastadas con las definiciones de las mismas palabras en el Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Cada definición extraída fue reescrita como un enunciado simple, un enunciado coordinado y un enunciado subordinado, obteniéndose un total de 480 definiciones.

Las definiciones obtenidas fueron codificadas como un cuestionario online que emite 50 definiciones aleatorias para cada participante, y que este tenía que completar con su respectiva palabra definitoria. La prueba se llevó a cabo con 202 alumnos del 2º curso de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca.

Los resultados del experimento evidencian que la construcción sintáctica del estímulo incide en la eficacia del acceso semántico, pero, además, en línea con los resultados de estudios previos, la clase de palabra y la edad de adquisición también son determinantes en la ruta del acceso semántico. En este panorama, son particularmente llamativos los resultados para palabras con carga emocional –como *doler*, *reír* o *reclamar*- que se caracterizan por unos índices muy bajos de acceso en todas las variantes gramaticales. Esta observación puede llevar al supuesto de que las definiciones estandarizadas no poseen las claves para el acceso semántico en el léxico con carga emocional.

### **Referencias**

- Alonso, M. A., Fernandez, A., & Díez, E. (2015). Subjective age-of-acquisition norms for 7,039 Spanish words. *Behavior research methods*, 47(1), 268-274.
- Federmeier, K. D., Segal, J. B., Lombrozo, T., & Kutas, M. (2000). Brain responses to nouns, verbs and class-ambiguous words in context. *Brain*, 123(12), 2552-2566.
- Gordon, J. K., & Kindred, N. K. (2011). Word retrieval in ageing: An exploration of the task constraint hypothesis. *Aphasiology*, 25(6-7), 774-788.
- Sailor, K. M., Zimmerman, M. E., & Sanders, A. E. (2011). Differential Impacts of Age of Acquisition on Letter and Semantic Fluency in Alzheimer's Disease Patients and Healthy Older Adults. *Quarterly journal of experimental psychology* (2006), 64(12), 2383-2391.

**PAULA LÁZARO**

**Cursos de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Zaragoza**

### **Desarrollo de Estrategias Socioafectivas en el aula de ELE**

La enseñanza de ELE desde un enfoque comunicativo ha influenciado profundamente todas las fases de la enseñanza, desde el diseño curricular hasta los materiales de aula o técnicas de enseñanza, concediendo también una gran importancia a la afectividad.

El enfoque comunicativo nació a finales de los años setenta como reacción a otros métodos de enseñanza como el estructuralismo o el audiolingual que, entre otros aspectos, se centraban en los aspectos formales de la lengua pero dejaban de lado otros tan importantes como los aspectos afectivos del aprendizaje de lenguas y no tenían en cuenta una competencia general del individuo que es la competencia existencial (saber ser).

Desde este enfoque de la enseñanza más humanístico, la interacción comunicativa pasa a ser la protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido la preocupación por la dinamización del aula, el fomento del trabajo cooperativo y el desarrollo de la empatía son algunos aspectos que nos preocupan en nuestra práctica docente y que consideramos que es necesario integrar en nuestras planificaciones de clase.

Si abogamos por una enseñanza de lenguas centrada en el alumno, en la que este sea el protagonista y participe en la toma de decisiones para desarrollar todo su potencial, deberemos tener en cuenta también la afectividad ya que esta servirá de impulso conductor hacia el mejor conocimiento de sí mismo y hacia el aumento de su autoestima.

Ernest Hilgard (1963), especialista en aprendizaje y cognición, ya admitió la necesidad de un enfoque integrador: «Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad».

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de articular propuestas didácticas orientadas a potenciar el máximo desarrollo de la competencia comunicativa en español y en las que la afectividad cobre un papel esencial como potenciador de dicho proceso de adquisición.

Nuestro Póster tiene como objetivo destacar el potencial didáctico de los recursos audiovisuales y la importancia del componente afectivo en el proceso de enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Consideramos que los aspectos emocionales influyen en el aprendizaje de una lengua y creemos que es mucho más efectivo para el aprendizaje tener en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos en nuestra práctica docente.

Proponemos una secuencia didáctica cuyo hilo conductor es el cortometraje “Cuerdas”. A través de las actividades que desarrollamos pretendemos mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias de aprendizaje con el fin de fomentar la motivación, la empatía y el sentimiento de pertenencia a un grupo. Esta propuesta didáctica fue presentada como Trabajo de Fin de Máster en el “Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español” (Universidad de Jaén / FUNIBER) en el año 2015.

**BEATRIZ MARTÍN GASCÓN**

**Universidad de Córdoba**

### **Durabilidad y valencia: hacia una taxonomía de las emociones**

El lenguaje, como bien arguye la perspectiva cognitivista, se trata de una habilidad cognoscitiva más, al igual que el razonamiento, la abstracción, la percepción o las emociones. Estas capacidades cognitivas no solo

interaccionan con la lengua, sino que influyen en el uso de unas formas lingüísticas u otras. El mundo de las emociones es un ámbito académico que despierta gran interés en disciplinas humanísticas como la Psicología, la Filosofía o la Lingüística. Esta búsqueda hacia una comprensión más profunda sobre cómo conceptualizamos nuestras emociones, sentimientos y estados de ánimo nace de la máxima biológica de que el ser humano, por naturaleza, siente, piensa, disfruta y padece las experiencias. La conceptualización de la emoción pertenece al dominio meta (altamente común) de los estados psicológicos o mentales, ya que conceptos como el amor, el miedo, o la lástima se conciben primariamente a través de metáforas conceptuales. A este respecto, los verbos de afección o de estado psicológico que codifican al Experimentador como una entidad receptora de energía psíquica cuyo estado es consecuencia del efecto de un Estímulo externo en inglés y español (e.g. Me asustó ese ruido (ESP) / That noise scared me (ING)) tienden a describir episodios emocionales causados extrínsecamente. Por el contrario, cuando el experimentador se “subjektiviza” (e.g. Tengo miedo de las agujas (ESP) / I fear my dentist (ING)), el efecto surge libre e intrínsecamente y, en lugar de representar un suceso más puntual, el Experimentador expresa una actitud más interiorizada hacia una entidad externa. De esta manera, una misma emoción (el miedo) tiene el potencial de conceptualizar desde un sentimiento más dinámico y pasajero, al presentar al experimentador como el objeto sintáctico, hasta un estado anímico estable, cuando muestra a este como sujeto. El presente estudio persigue analizar las distintas emociones que incluye el Plan Curricular de Instituto Cervantes (2006) (A1-C2), así como proponer una taxonomía de emociones siguiendo el criterio de durabilidad y atendiendo a los roles semántico-referenciales de Experimentador y Estímulo desarrollados en la teoría de las valencias de Talmy (2000). Se pretende, así mismo, contribuir a la mejora de la competencia comunicativa, pragmática e intercultural del aprendiente de Español Lengua Extranjera (ELE), ofreciéndole una clasificación de emociones (representaciones mentales) y representaciones lingüísticas que le permita expresarse en todo el elenco emocional desde niveles iniciales.

**MARINA MONTE FERNÁNDEZ**

**Universidad de Alicante**

### **Cómo ser cortés y no morir en el intento**

La unidad didáctica que presentamos está dirigida a un grupo meta formado por 12 alumnos adultos, preferiblemente hablantes de diferentes lenguas maternas, ya que cada cultura expresa la cortesía de maneras distintas y se podrían establecer interesantes comparaciones.

El objetivo final de la unidad didáctica es la producción libre de enunciados corteses. Para ello, el alumnado realizará actividades que le capaciten hacia ese fin. Trataremos cuestiones esenciales para comprender la cortesía como son el contexto y la intencionalidad, además de proporcionar una perspectiva intercultural. Se repasan modelos entonativos básicos y el contenido central que trabajamos son los parámetros prosódicos, en especial, aquellos asociados a la cortesía a través de dinámicas diversas.

Nuestra intención es plantear una unidad didáctica comunicativa en la que la prosodia quede integrada. Creemos firmemente que la inclusión de elementos prosódicos a través de una secuenciación y gradación adecuadas puede reportar numerosos beneficios a la clase de ELE y no podemos obviar la necesidad de los alumnos de conocer estos aspectos tan importantes para alcanzar la competencia comunicativa.

El tema de la cortesía es muy rico desde muchas perspectivas, tanto a nivel gramatical o léxico como pragmático y el alumno tan solo aprenderá a ser cortés en español cuando perciba el patrón entonativo de la cortesía y sea capaz de producirlo libremente. Hemos abordado la cortesía desde una metodología reflexiva; creemos oportuno que el alumno comprenda conceptos como el contexto y la intención del hablante, y, en este sentido, a lo largo de esta unidad didáctica planteamos una serie de cuestiones y actividades que se pueden resolver a través de la reflexión.

### **Construir y escribir una nueva identidad en L2: la representación de las lenguas en las obras de la autora canadiense Kim Thúy**

Los autores procedentes de la inmigración que deciden emprender una carrera literaria en la lengua de la sociedad de acogida son capaces, en muchos casos, de reflejar de manera muy acertada, sin ser expertos en bilingüismo ni en psicología, los distintos procesos de aculturación (según la terminología de John W. Berry) que sufre el individuo migrante. La asimilación, integración o segregación, según el caso, de los miembros de la comunidad de habla alóctona se reflejará, pues, en muchos de sus relatos de ficción y, sobre todo, de autoficción a través de las vivencias de sus personajes. Normalmente, estos autores se expresarán mediante metáforas que les ayuden a hacer comprender al lector las distintas emociones que atraviesan el cerebro de la persona migrante con una L1 diferente: estar mudo, estar desnudo, ser otra persona... son algunos de los ejemplos que podemos encontrar.

Hemos elegido a la autora franco-canadiense de origen vietnamita Kim Thúy, candidata al premio Nobel alternativo en 2018, por ser un buen ejemplo de este tipo de autores. Refugiada en la provincia de Quebec junto a su familia a finales de la década de los 70, huyendo de la guerra de Vietnam, Kim Thúy es una novelista que no pierde de vista su propia historia personal, ya que en sus tres novelas publicadas hasta la fecha –Ru (2009), Mãn (2013) y Vi (2016)- realiza un ejercicio de autoficción en el que protagonistas femeninas reflexionan sobre la propia migración hacia Canadá, donde les espera una sociedad nueva, con una lengua desconocida, donde desarrollarán una nueva vida siempre con el conflicto personal de la doble pertenencia a la comunidad de origen y a la sociedad de acogida, una identidad híbrida construida a base de emociones y expresada con imágenes y metáforas.

Queremos trasladar en este póster algunas de las emociones que Kim Thúy expresa en sus obras en torno a los conceptos de bilingüismo, aprendizaje de una lengua segunda, identidad múltiple, integración o hibridismo, mediante ejemplos extraídos de sus novelas.

### **Traducir emociones**

Traducir es posible porque la naturaleza humana nos es común más allá de diferencias entre culturas y lenguas. Cuando aparecen dichas diferencias, ya sea en lo cultural o en lo lingüístico, las estrategias de traducción se moverán entre los polos opuestos de la domesticación – acercando el texto origen a la cultura meta – y la extranjerización – haciendo visibles en el texto meta los rasgos extraños del texto origen, acercando de esta manera al lector de la traducción a la cultura de origen.

Las emociones son un campo donde la convivencia de lo universalmente humano y lo culturalmente específico queda muy patente. En especial en la lingüística cognitiva, la conceptualización de las emociones se ha entendido a menudo como algo universal debido a su fundamentación en la experiencia corporal. No obstante, estudios contrastivos han mostrado no solamente las amplias similitudes en la conceptualización metafórica de las emociones, sino también diferencias importantes entre culturas e incluso variabilidad diacrónica dentro de una misma lengua (por ejemplo, Gevaert 2001, 2005). Kövecses (2005: 4) apunta a una posible explicación en la existencia de metáforas primarias (como EL AFECTO ES CALOR o CAUSAS SON FUERZAS) que serían universales. Por otra parte, cada lengua y cultura combinará estas metáforas primarias para formar metáforas complejas. Por lo tanto, cada vez más se entiende que la conceptualización metafórica de las emociones está sujeta a la influencia combinada de la corporeización, la cognición y la cultura, lo cual explica la existencia de similitudes y diferencias entre lenguas diferentes.

En este trabajo analizamos, mediante metodología de corpus, cómo afecta el proceso de traducción la conceptualización de las emociones. Nos centramos para ello en el caso del dominio conceptual de la ira y en

la traducción de una combinación lingüística concreta: del alemán al español. En primer lugar, realizaremos una descripción contrastiva del concepto en ambas lenguas, basada en un análisis de grandes corpus de referencia (DWDS, Corpus del Español). La metodología de esta descripción se basa en conceptos centrales de la semántica cognitiva, como son las metáforas y metonimias conceptuales, así como en otros aspectos relevantes como la proximidad conceptual (es decir, la posición relativa de los conceptos dentro del mismo dominio conceptual y con respecto a otros conceptos de emoción), las relaciones sintagmáticas (que nos proporcionan información sobre causas o consecuencias prototípicas de la emoción o sobre quién la experimenta) y sobre la manera en qué es descrita o evaluada la emoción. Una vez realizada esta descripción contrastiva, recurrimos al corpus COVALT; un corpus paralelo y comparable que contiene – entre otras combinaciones lingüísticas – obras narrativas traducidas del alemán al español y novelas escritas originalmente en español. Esta segunda fase nos permitirá sacar conclusiones relativas a: a) las posibles preferencias en la elección de equivalentes de traducción para los diferentes elementos léxicos del dominio conceptual, b) las metáforas conceptuales a las que recurren los textos origen y meta, y c) los efectos físicos provocados por la emoción. De esta manera, queremos acercarnos a una respuesta a la cuestión de si la expresión de la emoción en los textos traducidos es más cercana a aquella de la lengua origen o a la de la lengua meta.

**ÁNGELA POLO**

**Universidad de Alcalá**

### **La enseñanza/aprendizaje del léxico emocional en edades tempranas. La enseñanza primaria y el contexto bilingüe**

La necesidad de mejorar la calidad de expresión de los alumnos de primaria en los contextos bilingües nos ha motivado para la realización de este trabajo de investigación en el aula. Desarrollar su inteligencia verbal-lingüística, a través del conocimiento y aprendizaje de un léxico con fines significativos y prácticos, como vehículo posibilitador, ha aportado a nuestros alumnos de primaria más seguridad y confianza a la hora de expresar sus emociones, sentimientos y estados anímicos.

El léxico de las emociones es muy amplio y difiere de una cultura a otra. Si bien, las emociones son universales, no lo son su forma de expresión ni sus términos, puesto que existen matices y connotaciones, para cada uno de nosotros, que nos hacen entender estas palabras de manera diferente; nuestra experiencia, vivencias y guion cultural nos marca sus significados e interpretaciones de las mismas. Este léxico es vital para llegar a tener una buena salud emocional razón por la que hemos trabajado en este ámbito desde la etapa de primaria.

Los 35 términos léxicos analizados y trabajados en los 450 alumnos de nuestra muestra arrojan datos significativos en tanto en cuanto estos términos contienen connotaciones positivas o negativas. De hecho, una de las principales conclusiones que llegamos a obtener, la cual destacaba sustancialmente del resto, era que los niños y niñas manejan más léxico positivo que negativo, y que se encuentran más cómodos a la hora de expresar sus emociones y sentimientos cuando se trata de experiencias positivas y agradables para ellos.

El desarrollo de la inteligencia verbal-lingüística centrada en el aprendizaje de los términos emocionales contribuye positivamente en la lucha contra el acoso escolar y el maltrato infantil. Las conclusiones obtenidas en nuestra investigación de campo nos lleva a afirmar que la enseñanza del léxico del s. XXI debe insistir y dar prioridad a este aprendizaje para capacitar al ser humano en la expresión de sus emociones, especialmente aquellas negativas en las que el bloqueo emocional y el desconocimiento de identificarlas y nombrarlas, les lleva a no poder resolver una situación concreta.



### **Emociones positivas en el aula de lengua extranjera: relaciones entre enjoyment, ansiedad y engagement académico**

La aparición del nuevo movimiento de Psicología Positiva ha provocado un mayor interés por el estudio de las emociones positivas en el campo de las lenguas extranjeras. A pesar de la creciente importancia de lo emocional en el aula de idiomas, se han llevado a cabo escasos estudios que analicen las relaciones entre el disfrute y el engagement académico como emociones positivas, y la ansiedad como estado emocional negativo. En este sentido, el objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre en el enjoyment, la ansiedad y el engagement académico en una muestra de estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública portuguesa.

Se llevó a cabo un estudio transversal, descriptivo y correlacional mediante el uso de cuestionarios como instrumento de recogida de información. El muestreo fue por conveniencia, siendo el criterio de selección cursar asignaturas de lenguas extranjeras de los itinerarios inglés/español y/o inglés/francés. La muestra estuvo compuesta por 73 participantes (93.1% mujeres), con una media de edad de 22.02 años (DT = 5.74). El enjoyment fue evaluado mediante la versión portuguesa (Autores, 2021) de la escala de enjoyment de Dewaele y MacIntyre (2014), la ansiedad mediante la versión portuguesa (Autores, 2021) de la escala reducida de ansiedad de Dewaele y MacIntyre (2014) y el engagement académico a través de la versión portuguesa (Autores, 2021) de la escala reducida de engagement académico (Scheufeli et al., 2019). Todas las escalas presentaron indicadores psicométricos adecuados. Utilizando el paquete estadístico R, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables del estudio (media, desviación típica, asimetría, curtosis, mínimo y máximo), las correlaciones entre ellas (coeficiente  $r$  de Pearson) y los coeficientes de consistencia interna (coeficiente omega) de las escalas. Los participantes mostraron elevados niveles de enjoyment ( $M = 3.70$ ;  $DT = 0.65$ ) y moderados niveles de engagement académico ( $M = 3.31$ ,  $DT = 1.01$ ). En relación con la ansiedad, los estudiantes expresaron niveles altos de ansiedad asociada a la lengua extranjera ( $M = 3.31$ ,  $DT = 0.81$ ). Los análisis de correlación indicaron que el enjoyment se relacionó de manera significativa ( $p < .01$ ) con el engagement académico ( $r = .41$ ) y con la ansiedad ( $r = -.32$ ). Mayores puntuaciones en enjoyment se asociaron con mayores puntuaciones en engagement académico y con menores puntuaciones en ansiedad. Por otro lado, no se observó una relación significativa entre la ansiedad y el engagement académico ( $r = .04$ , ns).

Los resultados mostraron que el disfrute de los alumnos en el aula de lengua extranjera genera emociones y sensaciones positivas, asociadas a una mayor dedicación, esfuerzo y concentración en su estudio, es decir, a un mayor engagement académico. Además, el disfrute está relacionado negativamente con estados negativos tales como la ansiedad, considerada uno de los principales obstáculos en el aprendizaje. Futuras investigaciones deberían profundizar en las relaciones entre estas tres variables y su influencia en el desempeño académico en lenguas extranjeras, desde una perspectiva longitudinal y utilizando diseños mixtos.

### **Impacto del contenido visual en la memoria léxica durante el aprendizaje de una segunda lengua**

Durante el aprendizaje de una segunda lengua, el alumno está expuesto a input de diversa naturaleza, entre el que destaca cada vez más el de carácter visual. Parte de estas imágenes corresponden a fotografías de personas. En neurociencia las imágenes de rostros y expresiones faciales son consideradas estímulos emocionalmente competentes y altamente activantes de nuestros circuitos urgentes de respuesta. Se trata de

estímulos visuales que generan respuestas adaptativas inconscientes que pueden ser de carácter motor, hedonista o cognitivo.

Pensamos que estas imágenes podrían ser parte integral de procesos cognitivos inconscientes que pueden facilitar el aprendizaje automático del material lingüístico al que acompañan estableciendo, por ejemplo, asociaciones que influyeran en su memoria de recuperación. Sin embargo, las imágenes de rostros que se incluyen en los materiales didácticos, aun siendo emocionalmente competentes, no suelen mostrar emociones sentidas, ¿activarían entonces respuestas de carácter cognitivo relacionadas con el contexto al que acompañan?, ¿sería relevante integrar en el entorno de aprendizaje estímulos activantes de mecanismos cognitivos inconscientes que participan del proceso de aprendizaje de la lengua?

En este trabajo de investigación pretendemos comprobar si los estímulos sensoriales del entorno de las segundas lenguas influyen en procesos cognitivos comprometidos con aspectos relevantes de su aprendizaje, como la memoria. Y, así mismo, determinar qué aspectos de estos estímulos son los que discriminan la activación de tales procesos. Se trata de un estudio experimental realizado con alumnos de español de la Universidad Tecnológica de Jamaica y que analiza la memoria de recuperación del léxico en una tarea de comprensión lectura. Nuestro objetivo es comprobar si se establecen asociaciones facilitadoras de memoria de recuperación y si la naturaleza de las expresiones faciales (sentidas o no) que aparecen en la tarea es un elemento discriminador en los resultados.

**JORGE JUAN SÁNCHEZ GONZÁLEZ**  
Universidad de Murcia

### **El humor en la clase de ELE**

El objetivo de esta investigación consiste en estudiar el humor como fenómeno pragmático-social y como estrategias de enorme valor didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Con ello se pretende reivindicar su presencia en el aula como estrategia útil que garantiza el éxito en la adquisición del idioma, pero también queremos eliminar las barreras que encontramos en el momento de llevar el humor al aula.

Se propone el análisis del fenómeno desde un enfoque pedagógico para determinar cuáles son las ventajas e inconvenientes, así como las consecuencias de trabajar esta emoción en el aula de español como lengua extranjera.

#### **Funciones:**

De acuerdo con Fernández Solís (2008), las funciones que cumple el humor en la educación son:

- Motivadora
- Camaradería
- Distensión
- Diversión
- Agresiva
- Defensiva
- Intelectual
- Creativa
- Pedagógica
- Transformar
- Terapéutica

#### **Pautas para docentes:**

- § Acepta el error propio o la inseguridad que genera.
- § Utiliza el humor como estrategia de atenuación durante el proceso de evaluación.
- § Emplea el uso de viñetas, memes y otros recursos de carácter multimodal.
- § Realiza actividades que despierten el interés del alumnado.

§ Improvisa y realiza comentarios en clase que sirvan de anécdota para amenizar la lección.

§ Sírrete del chiste para llevar el humor al aula.

§ Rompe el horizonte de expectativas de lo que el alumnado espera encontrar en el aula y favorece el elemento sorpresa.

§ No fuerces la situación.

§ Dedícale tiempo y trata de ser optimista.

### **Objetivos:**

1. Estudiar las principales propuestas teóricas acerca del humor y las aportaciones de los autores más relevantes a este respecto.
2. Discernir en torno a las aportaciones que se han ofrecido sobre el humor destacando la interdisciplinariedad de su campo de estudio.
3. Justificar la importancia que tiene llevar el humor al aula desde una orientación psicológica y didáctica.
4. Visibilizar las funciones y beneficios que entraña el humor como una estrategia didáctica útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Trazar pautas de actuación que sirvan de guía para la mejora de la actividad docente del profesorado de segundas lenguas.

### **Referencias**

- Burguess, R. (2003). *Escuelas que ríen: 149  $\frac{3}{4}$  propuestas para incluir el humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel.
- Escandell, M.ª. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Fernández Solís, J. (2008). Pedagogía del humor. En Rodríguez Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor*, 65-92. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González Ynfante, F. (2009). Escuelas con humor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/jano/3060GonzalezJano.pdf>
- Martin, R. (2008). *La psicología del humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión Ediciones.
- Muñoz-Basols, J. (2005). Learning through Humor: Using Humorous Resources in the Teaching of Foreign Languages. *The A.T.I.S. Bulletin*, 42-46, Trinity School. Recuperado de <https://tinyurl.com/yzcfxu8a>
- Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: ArcoLibros.
- Sanz-Ortiz, J. (2002). El humor y su valor terapéutico. *Medicina Clínica*, 119 (19), 734-737. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0025775302735604>

**ALVARO SESMILO**

**Universidad de Alcalá**

### **El desarrollo de la identidad lingüística de una lengua adicional. El caso de estudiantes universitarios brasileños.**

Gran parte de lo que somos nos viene dado por la cultura en la que vivimos y la lengua que hablamos. Esta lengua materna o identitaria, a su vez, da sentido a todo lo que nos rodea. Como seres sociales, pertenecemos a una comunidad de habla conectada con una identidad lingüística, cultural y social determinadas. Esta comunidad es la que nos enseña unos valores, normas y comportamientos diferentes a los de otras comunidades y que todos los hablantes aceptan como parte de lo que son.

Cuando aprendemos una nueva lengua, entramos a formar parte de una nueva comunidad lingüística, con su manera diferente de entender el mundo. Esta nueva forma de ver la realidad debe cambiarnos como personas, debe hacer que desarrollemos una nueva identidad. Más concretamente, en nuestro modo de interactuar y comunicarnos con los demás, hablamos de identidad lingüística. Definida por Martínez y Mora Martínez como

“el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de la lengua adopta como suya propia” (2008:88).

Llegados a este punto nos planteamos, ¿llegan nuestros aprendientes de español como lengua adicional a desarrollar esta nueva identidad en contextos de no inmersión?

El valor adscrito al habla/discurso no puede concebirse por separado de la persona que lo habla, y la persona que lo habla no puede ser concebida por separado de las relaciones con sus redes sociales. Es a través del lenguaje como establecemos quienes somos (Bourdieu, 1977).

Con este estudio, mostraremos el caso concreto estudiantes de tres universidades en Brasil en la que, a través de distintas herramientas, hemos intentado entender cómo funciona este fenómeno y que impacto tienen en dichos aprendientes.

### **Bibliografía**

Block, D. (2006). Identity in applied linguistics: Where are we?, in T. Omoniyi & G. White (eds.). The sociolinguistics of identity, London: Continuum. pp. 34-49

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. Social Science Information, vol.16/6, pp.645-668.

Martínez, H. & Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. Boletín de Lingüística XX/29. pp. 85-101.

**TERESA SIMÓN**

**Universidad Nebrija**

### **Me siento frustrada: expresión de la emoción en español por aprendientes sinohablantes**

En este póster se intentará resumir la tesis doctoral que estoy realizando en la Universidad Antonio de Nebrija bajo la supervisión de dos tutoras: Dra. Susana Martín Leralta y Dra. Irini Mavrou. El título de mi futura tesis doctoral es: *Me siento frustrada: expresión de la emoción en español por aprendientes sinohablantes*. Esta tesis doctoral se enmarca en el subproyecto “Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: EMILIA” (Ref.FFI2017-83166-C2-2-R, Convocatoria 2017 proyectos de I+D+i, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad). Forma parte del primero de los objetivos: Analizar la expresión de la emoción en español como lengua de migración, manifestada mediante vocabulario emocional y otros recursos comunicativos, y compararla con la expresión de la emoción por parte de nativos de español.

En este póster se presentarán de forma muy resumida, los procedimientos de recogida de datos de los tres grupos diferentes de informantes en los tres diferentes contextos (inmersión, no inmersión y español lengua de migración). Se presentarán las técnicas empleadas para inducir las emociones pretendidas para elicitar el relato autobiográfico oral. Y por último, los diferentes análisis cuantitativo y cualitativo llevados a cabo hasta el momento.



---

## Datos de contacto

[info.leide@uah.es](mailto:info.leide@uah.es)

Facultad de Filosofía y Letras  
C/ Trinidad, 3 y 5  
28801 – Alcalá de Henares

(+34) 91-8854777

[filosofiayletras.uah.es](http://filosofiayletras.uah.es)

## COMITÉ ORGANIZADOR

Ana Blanco Canales  
Marimar Boillos  
María Brígido  
Nuria Camuñas  
Natividad Hernández  
Marta Nogueroles  
Alberto Rodríguez  
María Vaíllo

## COMITÉ CIENTÍFICO

Ana Blanco Canales  
Alejandro Castañeda  
Manuel Martín Loeches  
Natividad Hernández  
Cristina Soriano  
Adolfo García  
Isabel Fraga  
Alberto Rodríguez Lifante  
Jon Andoni Duñabeitia  
Mari Mar Boillos  
Christina Gkonou  
Claudia Helena Sánchez-Gutiérrez  
Olga Ivanova  
Carmen Horno Chéliz  
Markus Conrad  
Marta Nogueroles