

**Investigación e innovación en lengua extranjera:**  
Una perspectiva global

**Research and Innovation in Foreign Language Teaching:**  
A Global Perspective

## COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

**MANUEL ASENSI PÉREZ**

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada  
Universitat de València*

**RAMÓN COTARELO**

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*

**M.ª TERESA ECHENIQUE ELIZONDO**

*Catedrática de Lengua Española  
Universitat de València*

**JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA**

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación  
Universitat de València*

**PABLO OÑATE RUBALCABA**

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración  
Universitat de València*

**JOAN ROMERO**

*Catedrático de Geografía Humana  
Universitat de València*

**JUAN JOSÉ TAMAYO**

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones  
Universidad Carlos III de Madrid*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

[www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales](http://www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales)

Investigación e innovación en  
lengua extranjera:  
Una perspectiva global

Research and innovation in  
foreign language teaching:  
A global perspective

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA  
RAÚL RUIZ CECILIA  
*Editores*

**tirant humanidades**  
Valencia, 2022

Copyright © 2022

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant lo Blanch publicará la pertinente corrección en la página web [www.tirant.com](http://www.tirant.com).

© VV.AA.

© TIRANT LO BLANCH  
EDITA: TIRANT LO BLANCH  
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia  
TELF.S.: 96/361 00 48 - 50  
FAX: 96/369 41 51  
Email: [tlb@tirant.com](mailto:tlb@tirant.com)  
[www.tirant.com](http://www.tirant.com)  
Librería virtual: [www.tirant.es](http://www.tirant.es)  
DEPÓSITO LEGAL: V-  
ISBN: 978-84-19071-88-0  
MAQUETA: Disset Ediciones

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: [atencioncliente@tirant.com](mailto:atencioncliente@tirant.com). En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en [www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa](http://www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa) nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSC/Tirant.pdf>

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	39
INTRODUCTION .....	43
JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA RAÚL RUIZ CECILIA	
Referencias / References .....	46

## *Parte I*

### TIC, MULTIMODALIDAD / ICTS, MULTIMODALITY

#### *Capítulo 1*

MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL/LE: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y REALIDAD VIRTUAL .....	49
MATILDE PÉREZ DESCALZO	
1. Introducción.....	50
2. Objetivos.....	51
3. Revisión teórica: bases metodológicas .....	51
3.1. Método y enfoque.....	51
3.2. La historia interminable: el vaivén metodológico .....	52
4. Entre el método ideal y la realidad virtual .....	59
4.1. Aspectos lingüísticos, didácticos y/o tecnológicos.....	60
Paradigmas teóricos y cuestiones prácticas.....	61
Actividades .....	62
El papel del profesor y del alumno en el aula virtual.....	64
5. Conclusiones .....	65
Referencias.....	66

## Chapter 2

AN EXPLORATORY STUDY OF ALGERIANS' READINESS FOR THE INTRODUCTION OF E-ASSESSMENT INTO THE EFL CLASSROOM.....	69
KAMILA GHOUALI RAÚL RUIZ-CECILIA	
1. Introduction .....	70
2. Method .....	74
2.1. Participants .....	75
2.2. Instruments .....	76
2.3. Procedure.....	76
3. Results .....	77
3.1. Results of the interview.....	77
3.1.1. Influence of students' handwriting on the correction.....	77
3.1.2. Teachers' feeling during the correction of students' written assignments .....	78
3.1.3. Teachers' reactions concerning letting their students presenting their written assignment typed.....	78
3.1.5. Teachers' use of e-assessment .....	80
3.1.6. Teachers' readiness to introduce e-assessment the writing module .....	80
3.2. Results of the questionnaire .....	82
3.2.1. Students' perceptions of the influence of their handwriting on teachers' correction .....	82
3.2.2. Students' perception of the influence that could have typing the assignment on the computer on the teachers' way of <i>correcting</i> .....	83
3.2.3. Students' feeling during the <i>test</i> .....	84
3.2.4. Students' reaction if the same test sheet was given to you on the <i>computer</i> .....	84
3.2.5. Students' perception of the current assessment in the writing module .....	85
3.2.6. Teachers' use of technology to correct the assignments or <i>tests</i> .....	87
3.2.7. Students' knowledge about <i>e-assessment</i> .....	87
3.2.8. Students' attitude about introducing the digital evaluation into the classroom .....	87
4. Discussion .....	88
5. Conclusion .....	91
Limitations .....	92

Índice	9
Recommendations .....	92
References .....	93
Appendices.....	95
Appendix I: Interview with Teachers.....	95
Appendix II: Questionnaire to Students .....	96

*Chapter 3*

<b>IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGY OF MULTILITERACIES IN AN INCREASINGLY MULTIMODAL COMMUNICATION EN- VIRONMENT: A CASE STUDY IN THE EFL CLASSROOM IN PRI- MARY EDUCATION .....</b>	<b>99</b>
--	-----------

AGUSTÍN REYES-TORRES

ALEXIS N. MOYA JESSOP

1. Introduction .....	100
2. Literacy Education in EFL and The Pedagogy of Multiliteracies .....	101
2.1. The three dimensions of literacy.....	102
2.2. Learning by design and the Knowledge Processes Framework (KPF).....	104
3. Multimodality .....	106
3.1. Multimodal resources: Social Issue Advertisements .....	107
3.2 Multimodal toolkit: meaning making elements .....	110
4. Research Design .....	111
5. Results .....	113
6. Conclusion .....	118
References .....	119

*Chapter 4*

<b>THE USE OF ICT IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHER- TRAI- NING COURSE: EVIDENCE FROM CYPRUS .....</b>	<b>121</b>
--	------------

SVIATLANA KARPAVA

1. Introduction .....	122
2. Online teaching, learning and assessment .....	123
2.1. Technology-enhanced teaching and learning .....	123
2.2. Digital literacy .....	126
3. Methodology.....	128

3.1. Participants .....	128
3.2. Materials and procedure .....	128
4. Results .....	129
4.1. Cognitions about online teaching and learning .....	129
4.2. Digital literacy development, teaching and professional development .....	134
5. Discussion and conclusion.....	140
References .....	142

*Chapter 5*

<b>USE OF THE VIDEO GAME IN THE DEVELOPMENT OF L2 ACQUISITION.....</b>	<b>147</b>
--	------------

VÍCTOR DÍAZ MURO

1. Introduction .....	147
2. Objectives .....	148
3. The Video Game in Education .....	149
4. Narrative in the Video Game.....	151
5. Results of the use of the Video Game for SLA .....	153
6. Conclusion .....	160
References .....	161

*Chapter 6*

<b>DIGITAL LITERACY AMONG BACHELOR STUDENTS AT THE FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE, AS A PREREQUISITE FOR INFORMATION, MEDIA AND COMMUNICATION LITERACY .....</b>	<b>167</b>
--	------------

DANIJELA VRANJEŠ

1. Introduction .....	168
2. Digital literacy and its importance.....	169
3. Methodology.....	171
4. Results .....	172
4.1. Use of digital devices.....	174
4.2. Computer literacy and text editing.....	175
4.3. Use of the Internet.....	180
4.3.1. Communication skills .....	180
4.3.2. Information literacy .....	180



Índice	11
4.4. Use of the computer and the Internet for the purposes of online lessons and online learning.....	184
4.5. The impact of the pandemic on the use of digital devices and the Internet .....	185
5. Conclusion .....	187
References .....	188

*Chapter 7*

<b>ONLINE EVALUATION OF LOGOGRAPHIC LANGUAGES.....</b>	<b>191</b>
--	------------

CHIARA ULIANA

KYOKO ITO-MORALES

1. Introduction .....	192
2. Logographic languages, memorization and handwriting.....	192
2.1. Visual word recognition and written form word produc- tion .....	196
2.2. Memorization and handwriting .....	198
3. Concepts of evaluation and dictation .....	201
3.1. Evaluation.....	201
3.2. Dictation for evaluation .....	202
3.3. Writing with a device and handwriting.....	205
4. Online evaluation techniques for logographic languages .....	206
4.1. Classroom preparation.....	206
4.2. Evaluation.....	208
4.3. Observations.....	209
4. Conclusions.....	210
References .....	211

*Capítulo 8*

<b>SINO-BOOKTUBERS: UN PROYECTO DIGITAL PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA, COMUNICATIVA E INTERCULTU- RAL DEL ALUMNADO DE LA CLASE DE ELE.....</b>	<b>217</b>
--	------------

JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET

MARÍA MOYA GARCÍA

1. Introducción.....	217
2. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural en clase de ELE.....	218

3. Sobre el hábito lector y la Lectura social 2.0. Nuevas formas de entender la lectura .....	221
4. Descripción y alcance del Proyecto.....	225
4.1. El alumnado sinohablante del siglo XXI.....	225
4.2. La novela gráfica y sus beneficios para fomentar la lectura ....	227
4.3. Flipgrid.....	230
5. La experiencia de <i>Sino-Booktubers</i> .....	233
5.1. Introducción al Proyecto.....	233
5.2. Análisis de necesidades y hábito lector del grupo meta.....	233
5.3. Fase de sensibilización: presentación de la novela gráfica y tareas prácticas de producción e interacción oral.....	235
5.4. Fase de ejecución en Flipgrid: de la novela, a la pequeña pantalla.....	239
5.5. Valoraciones e impresiones finales del alumnado.....	242
6. Conclusiones .....	246
Referencias.....	246

### *Chapter 9*

<b>USER ENGAGEMENT PATTERNS IN LMOOCS OR HOW TO FOSTER DISTANCE LANGUAGE LEARNING THROUGH MOOCS ....</b>	<b>251</b>
--	------------

RAYMOND ECHITCHI  
RUBÉN CHACÓN-BELTRÁN

1. Introduction .....	251
1.1. MOOCs, onset and evolution .....	253
1.2. Student engagement in MOOCs.....	255
1.3. Discussion forums in MOOCs .....	257
2. Method .....	258
2.1. Course description .....	258
2.2. Data collection.....	258
3. Results .....	259
3.1. Interaction with the videos.....	259
3.2. Quiz completion .....	262
3.3. Forum participation .....	264
4. Discussion .....	266
4.1. Registered users Vs actual participants.....	266
4.2. Active Vs passive activities .....	267
4.3. Engagement over time.....	268
4.4. Sense of community amongst participants.....	268
5. Conclusion .....	269

Índice	13
References .....	271

*Chapter 10*

<b>GOOGLE SLIDES® AS AN ACCESSIBLE ONLINE WHITEBOARD .....</b>	<b>275</b>
--	------------

ANA-ISABEL MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ

1. Introduction .....	276
2. Methodology.....	279
2.1. Context.....	280
2.2. Participants.....	280
2.3. The whiteboard.....	281
2.4. Whiteboard accessibility.....	285
2.5. The survey.....	286
3. Results .....	287
4. Limitations.....	290
5. Conclusions.....	290
References.....	292

*Chapter 11*

<b>TRANSITIONING TO LIVE ONLINE LECTURES: AN EXAMPLE BASED ON ELEVATOR PITCH PRESENTATIONS TO FOSTER ESP STUDENTS' MULTIMODAL COMMUNICATIVE COMPETENCE.....</b>	<b>297</b>
---	------------

VICENT BELTRÁN-PALANQUES

1. Introduction .....	298
2. Enhancing multimodal communication in the ESP classroom.....	299
2.1. Multimodality in the ESP classroom .....	299
2.2. Genre-based pedagogy: A multimodal approach .....	302
3. Pedagogical proposal.....	304
3.1. Joint deconstruction .....	305
3.2. Joint construction .....	307
3.3. Independent construction.....	309
3.4. Overview .....	310
4. Conclusion .....	312
References.....	314

*Chapter 12***OFF-CAMPUS LEARNING ENVIRONMENTS IN PANDEMIC TIMES: ESP METHODOLOGIES TO OVERCOME DISASTER ..... 319**

ISABEL MANSILLA BLANCO

ÁNGELA SÁENZ HERRERO

1. Introduction .....	320
2. Literature Review: From Face-to-face to Virtual classes.....	321
3. Methodology: Adaptation and Procedure.....	324
3.1. Groups.....	325
3.2. Oral Presentation and Assessment.....	326
4. Analysis of Assessment Tools.....	327
4.1. Health and Sports Sciences Rubric.....	328
4.2. Computer Science Rubric.....	330
5. Conclusions.....	332
References.....	335

*Chapter 13***DEVELOPING READING IN A TECHNOLOGY-MEDIATED TBLT CONTEXT..... 339**

MARIA ISABEL OREGA

1. Introduction .....	340
2. Reading in a Foreign Language .....	341
3. Reading in the digital age .....	342
3.1. Reading according to the “New Literacy Studies” and “a social semiotic approach to multimodality”.....	343
4. Technology-mediated TBLT .....	344
5. Reading tasks for learning English using digital technologies .....	346
6. Finding out about readers’ opinions .....	348
6.1. The questionnaire.....	348
6.2. Results of the questionnaire .....	349
6.2.1. Reading habits .....	349
6.2.2. Reading as a way of learning .....	350
6.2.3. Using Digital Devices .....	351
6.2.4. The importance of other media associated to the texts, pictures, videos, charts.....	352
6.2.5. The type of reading activity/purpose and the preference for reading from a computer screen or reading printed texts .....	354

Índice	15
Regarding the preference for the computer screen/ digital documents.....	354
Regarding the preference for the printed texts .....	354
6.2.6. Comparing reading in digital environments with rea- ding printed texts.....	355
6.2.7. The importance of reading activities .....	356
6.3. Conclusions of the questionnaire .....	356
7. Final Remarks .....	358
References .....	359

#### *Capítulo 14*

<b>EL NUEVO CONCEPTO DE TUTELA EN EL APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN DE IDIOMAS EXTRANJEROS: TUTORES PARKUR</b>	<b>363</b>
MARÍA MUELAS-GIL	

1. Introducción.....	364
2. Cambios tridimensionales en el aprendizaje de idiomas.....	366
2.1. El acceso del alumno a la educación.....	366
2.2. La relación docente-alumno: enfoque no-directivo.....	367
2.3. El objetivo de aprender una lengua extranjera.....	368
3. PARKUR: un nuevo concepto de tutela y aprendizaje de idiomas.....	370
3.1. Aprendizaje no-directivo en PARKUR.....	371
3.2. El tutor PARKUR.....	372
4. Discusión: cómo hacer posible y aplicable la figura del tutor PARKUR ..	374
5. Conclusiones: construyendo el camino hacia la nueva figura de tutor de LE .....	378
Referencias.....	379

#### *Chapter 15*

<b>CURRENT AND FUTURE TRENDS IN DIGITAL LANGUAGE CLAS- SROOM: PERSPECTIVES FROM TEACHERS AND STUDENTS.....</b>	<b>381</b>
SARAH MENGSHAN XU	

1. Introduction .....	381
2. Perspectives from teachers and learners under SARS epidemic.....	382
3. Aim of the study.....	384
4. Research design.....	384
5. Results and discussion .....	385
Extract 1.....	387

6. Conclusion .....	394
7. Limitations .....	398
Acknowledgement .....	398
References .....	398
Appendix: Interview Prompt Questions For teachers: .....	400
For students: .....	400

*Chapter 16*

<b>AUGMENTED REALITY AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULT PEOPLE IN MULTICULTURAL ENVIRONMENTS. A PRACTICAL EXAMPLE .....</b>	<b>403</b>
--	------------

CLAUDIA RENDA

1. Introduction .....	404
References .....	408
Annex-Photos .....	408

*Parte II*

**APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS / CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING**

*Chapter 17*

<b>SELF-ASSESSMENT OF UPPER SECONDARY SCHOOL TEACHERS' COMPETENCES AND TEACHING NON- LINGUISTIC SUBJECT THROUGH A CLIL APPROACH .....</b>	<b>413</b>
---	------------

DAVIDE CAPPERUCCI

ILARIA SALVADORI

1. Introduction .....	414
2. Theoretical framework: the CLIL approach .....	415
3. An in-field research on teachers attending CLIL courses at the university ..	416
3.1. Survey description .....	416
3.2. The research design .....	417
4. Research results .....	422
5. Conclusion .....	425
References .....	426

*Chapter 18*

<b>THE INTERNATIONAL CLASSROOM IN A CLIL SETTING: THE CASE OF TOURISM .....</b>	<b>429</b>
LUCÍA BELLÉS-CALVERA BEGOÑA BELLÉS-FORTUÑO	
1. Introduction .....	430
2. Linguistic and cultural education in Tourism .....	432
3. Research questions .....	434
4. Method .....	434
4.1. The corpus .....	434
4.2. Participants .....	436
4.3. Research instruments .....	437
4.4. Data analysis.....	438
5. Results and Discussion .....	440
5.1. Translanguaging instances.....	440
5.2. Questionnaires .....	444
6. Conclusions.....	447
Acknowledgements .....	449
References .....	449

*Capítulo 19*

<b>HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL CLIL: LAS PERSPECTIVAS DE LOS FUTUROS DOCENTES EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>453</b>
ANA OTTO UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID M. <sup>a</sup> ELENA SERRANO MOYA	

1. Introducción.....	454
2. Marco conceptual: El docente en entornos bilingües .....	456
2.1. La formación del profesorado en programas bilingües .....	456
2.2. Necesidades y principales retos del profesorado español en entornos plurilingües.....	458
3. Metodología.....	461
3.1. Diseño e instrumento .....	461
3.2. Participantes .....	461
3.3. Procedimiento .....	462
4. Resultados.....	462

5. Discusión y conclusiones .....	468
Referencias.....	471
Anexo I Formación profesorado en CLIL- Cuestionario previo.....	473
Demographics.....	474
Defining CLIL.....	475
CLIL teachers' roles.....	475

### *Capítulo 20*

<b>LA FORMACIÓN EN AICLE DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>477</b>
---	------------

ANA MARÍA RAMOS-GARCÍA  
ANA FERNÁNDEZ-VICIANA

1. Introducción.....	477
2. Competencias del docente AICLE.....	483
3. Objetivos.....	486
4. Metodología.....	486
5. Resultados.....	487
6. Discusión .....	490
7. Conclusión .....	492
Referencias.....	493

### *Capítulo 21*

<b>BICS Y PRÁCTICAS DOCENTES CLIL EN LA ETAPA DE INFANTIL. RECOMENDACIONES BÁSICAS.....</b>	<b>499</b>
---	------------

ANA MARÍA PINO RODRÍGUEZ

1. Introducción.....	500
2. El fomento de lenguas en la Educación Infantil .....	503
3. BICS e input oral del profesorado CLIL en el aula de Infantil.....	506
3.1. El discurso docente dirigido al alumnado más joven a través de las BICS.....	508
3.2. BICS y lenguaje repetitivo .....	509
3.3. BICS y lenguaje dirigido y espontáneo .....	514
3.4. BICS y CALP, lenguaje repetitivo y lenguaje dirigido.....	517
4. Conclusión .....	522
Referencias.....	523



*Chapter 22*

<b>TEACHING CLIL IN A SWISS ITALIAN UNDERGRADUATE PROGRAM: INTEGRATING LANGUAGE LEARNING AND INTERCULTURAL AWARENESS USING MOVIES AND VIDEOS.....</b>	<b>527</b>
---	------------

DANIELA MARCANTONIO

GERMANA D'ALESSIO

1. Introduction .....	528
2. CLIL and cultural awareness .....	529
3. Intercultural competence: content through the lens of German culture ...	530
4. Methodology.....	532
5. The use of authentic audiovisual material.....	533
6. Learning objectives.....	535
7. Teaching unit design.....	535
8. The film: <i>Maria, ihm schmeckt's nicht!</i> .....	538
9. Learning outcomes .....	544
10. Conclusions.....	546
References.....	546

*Parte III*

**MÉTODOS Y COMPETENCIAS GENERALES DE LOS  
APRENDICES DE LENGUAS / METHODS AND GENERAL  
COMPETENCES OF LANGUAGE LEARNERS**

*Capítulo 23*

<b>ESTUDIO DE CASO SOBRE AUTOCOMPETITIVIDAD EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>551</b>
---	------------

KYOKO ITO-MORALES

JERÓNIMO MORALES-CABEZAS

1. Introducción.....	552
2. Marco teórico.....	553
2.1. Motivación .....	553
2.2. Gamificación significativa .....	556
2.3. Competitividad .....	558
3. Metodología.....	561
3.1. Preguntas de investigación .....	561

3.2. Diseño.....	561
3.3. Datos .....	563
4. Resultados.....	565
4.1. PI 1 .....	565
4.2. PI 2 .....	566
5. Discusión .....	567
6. Conclusiones .....	568
Referencias.....	569

*Chapter 24*

<b>MIXED METHOD NEEDS ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION .....</b>	<b>573</b>
--	------------

EUNJEONG PARK

1. Introduction .....	573
2. The Essence of Needs Analysis in Foreign Language Education .....	576
3. Potentials of Mixed Methods Research for Needs Analysis .....	578
5. Controversies on Using Mixed Methods.....	580
5. Closing Comments .....	581
References .....	582

*Chapter 25*

<b>FOREIGN LANGUAGE SPEAKING ANXIETY AMONG ROMA STUDENTS IN ALBANIA.....</b>	<b>587</b>
--	------------

MERITA HOXHA

FJORJANA GJONI

1. Introduction .....	588
2. Literature review .....	590
2.1. Foreign Language Learning Anxiety (FLLA) .....	590
2.2. Foreign Language Speaking Anxiety (FLSA).....	592
2.3. Heritage language .....	592
2.4. Heritage Language Anxiety (HLA).....	593
2.5. The influence of L1 in L2 proficiency .....	595
3. Research methodology .....	596
4. Data Analysis .....	598
5. Conclusions.....	606

Índice	21
Recommendations.....	608
References.....	608

*Chapter 26*

<b>DIARIES IN LANGUAGE LEARNING: REFLECTING LANGUAGE AWARENESS.....</b>	<b>611</b>
---	------------

ARGYRO KANAKI

1. Introduction.....	611
2. Language Awareness.....	613
3. The Bridge between Theory and Practice: Diaries in a Primary School Setting.....	615
4. Research Setting.....	618
5. Examples and Discussion.....	619
Cross-linguistic awareness.....	620
On vocabulary:.....	620
On form:.....	621
On pronunciation:.....	622
Building on Prior Knowledge.....	622
Perceiving Languages in Use.....	623
Language Learning Strategies.....	625
On visual aids:.....	625
On language comparisons:.....	626
On links with other subjects:.....	626
On continuous learning:.....	627
On participation:.....	627
On teaching strategies:.....	627
6. Conclusions.....	628
References.....	630

*Capítulo 27*

<b>PREFERENCIAS Y CREENCIAS DE APRENDICES ADULTOS DE ELE SOBRE <i>FEEDBACK</i> CORRECTIVO ORAL, EN RELACIÓN CON SU NIVEL DE COMPETENCIA, DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA Y CON SU GÉNERO.....</b>	<b>635</b>
---	------------

MARÍA ROMERO

1. Introducción.....	636
----------------------	-----

1.1. Feedback correctivo y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	636
1.2. Los factores individuales y el FC .....	639
1.3. La ansiedad lingüística (AL) y el FC .....	641
1.4. Las creencias y el FC .....	644
2. Metodología .....	646
2.1. Contexto .....	647
2.2. Participantes .....	647
2.3. Instrumentos .....	648
2.4. Procedimiento .....	650
3. Resultados .....	650
3.1. Preferencias sobre agrupaciones y timing .....	651
3.2. Captación (noticing) de estrategias y FC en fases de tarea .....	654
3.3. Factores que reflejan ansiedad lingüística (FLCAS) .....	657
4. Conclusiones y discusión .....	661
Referencias .....	664
Anexo 1: Second Language Learners' Anxiety and Beliefs on CF .....	669
A. Cuestionario preferencias y creencias sobre FC .....	669
Preferences .....	669
Beliefs on noticing .....	669
B. Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Horwitz, et al., (1986) .....	670

### *Chapter 28*

## **FLIPPED AND COOPERATIVE LEARNING IN THE TEACHING OF ENGLISH GRAMMAR..... 673**

ENCARNACIÓN ALMAZÁN RUIZ

1. Introduction .....	673
2. Theoretical background .....	675
3. Methodology .....	678
3.1. Context and research questions .....	678
3.2. Implementation of the flipped activity .....	679
3.3. Participants and variables .....	681
3.4. Instrument and data collection .....	681
3.5. Data analysis .....	682
4. Results and discussion .....	683
5. Conclusions .....	692
References .....	693

*Capítulo 29*

<b>LA IMPORTANCIA DE UNA APROXIMACIÓN CONTRASTIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AFINES: UNA PERSPECTIVA NEUROLINGÜÍSTICA .....</b>	<b>697</b>
---	------------

FABIO LOPORCARO

MARÍA FELISA BERMEJO CALLEJA

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA

1. Introducción.....	698
2. Los hemisferios cerebrales y los módulos neurofuncionales .....	699
3. La transferencia lingüística en las lenguas afines.....	703
4. Implicaciones didácticas .....	708
5. Conclusión .....	716
Referencias.....	718

*Chapter 30*

<b>L2 ENGLISH LEARNERS' GESTURE USE IN A PICTURE DESCRIPTION TASK: A STUDY BASED ON THE ICNALE SPOKEN DIALOGUE MODULE .....</b>	<b>721</b>
---	------------

SHIN'ICHIRO ISHIKAWA

1. Introduction .....	722
2. Literature .....	722
2.1. Gesture and SLA .....	722
2.2. Gesture and L2 learners .....	723
2.3. Functions of gesture .....	725
2.4. Gesture in corpus studies .....	726
3. Research Design .....	727
3.1. Aim and RQs .....	727
3.2. Data .....	728
3.3. Participants .....	729
3.4. Coding the <b>Gestures</b> .....	730
3.5. Methods.....	732
4. Results and Discussions.....	733
4.1. RQ1 Amount of Head and Hand Gestures.....	733
4.2. RQ2 Correlations.....	735
4.3. RQ3 Classification .....	738
5. Summary .....	746

References .....	747
------------------	-----

*Chapter 31*

<b>TESTING AN IDEA: FROM CONCEPTUALISATION TO IMPLEMENTATION .....</b>	<b>751</b>
--	------------

KIZZI EDENSOR COSTILLE

1. Introduction .....	752
1.1. Research on prosody .....	753
1.2. Intonation .....	753
1.3. Lexical stress .....	754
2. L2 prosody .....	755
2.1. Common pronunciation difficulties for French learners of English .....	756
3. Research on visual and auditory tools .....	757
4. From conception to implementation .....	762
4.1. Searching for a corpus .....	764
4.1.2. Corpus .....	765
4.1.2.1. Part 1: Words .....	765
4.1.2.2. Part 2: intonation .....	767
4.2. Setting up the experiment .....	768
4.2.1. Participants .....	769
4.3. Dealing with results .....	769
5. Discussion .....	769
5.1. Conclusion and further directions .....	770
References .....	771

*Chapter 32*

<b>ADAPTING TBLT TO DIFFERENT EDUCATIONAL CONTEXTS .....</b>	<b>775</b>
--	------------

CRISTINA ONESTI

ANNA DI BENEDETTO

DONATELLA DI FABIO

SILVANA MOSCA

MASSIMO PEROTTI

1. Introduction .....	776
2. TBLT as motivational driving force .....	776

Índice	25
3. Adapting TBLT to different educational contexts .....	778
3.1. Remote foreign language teaching to preschoolers .....	778
3.2. Face-to-face foreign language teaching with social distancing ..	781
3.2.1. Why the input from Map Tasks? .....	781
3.2.2. From Map Tasks to game-like activities .....	782
3.2.3. Social distancing in primary school: English powered by coding .....	785
3.2.4. What about dyslexic students? .....	788
4. Concluding remarks .....	790
References .....	791

*Chapter 33*

<b>TBLT AND CURRICULAR AUTONOMY AND FLEXIBILITY IN PORTUGAL .....</b>	<b>795</b>
---	------------

LÚCIA TARDÃO

1. Introduction .....	796
2. What's Curricular Autonomy and Flexibility all about? .....	796
2.1. Curricular autonomy and flexibility example at Dr. Alberto Iria's School in Olhão, Portugal .....	797
2.1.1. Purposes .....	797
2.1.2. Guiding principles .....	798
2.1.3. Suggestions of Activities .....	798
2.1.4. Methodology/Activities .....	799
2.1.5. Evaluation/Assessment .....	800
1. Practical Example .....	800
3.1.1. The Net, a lifelong experience .....	800
3.1.2. SOS- Schools of Success .....	802
2. A School project .....	804
3. Conclusion .....	807
References .....	809

*Chapter 34*

<b>“M@R NOSTRUM”: A PORTUGUESE BLUE SCHOOL PROJECT ...</b>	<b>811</b>
--	------------

MANUELA TEIXEIRA

1. Introduction .....	812
2. Methodology .....	812
3. Conclusion .....	819
References .....	820

*Parte IV*  
**COMPETENCIA COMUNICATIVA / COMMUNICATIVE  
 COMPETENCE**

*Chapter 35*

<b>TEACHING ENGLISH TO FIRST-YEAR TRANSLATION AND INTERPRETING STUDENTS THROUGH TERMINOLOGICAL METAPHORS AND METONYMIES .....</b>	<b>825</b>
---	------------

JOSÉ MANUEL UREÑA GÓMEZ-MORENO

PEDRO UREÑA GÓMEZ-MORENO

1. Introduction .....	826
2. English-into-Spanish Metaphor Translation Exercise.....	830
3. Spanish-into-English Metaphor Translation Exercise.....	838
4. Conclusions.....	846
References .....	848

*Capítulo 36*

<b>LA ENSEÑANZA DE LA CONCORDANCIA SUJETO-VERBO EN ESPAÑOL A ESTUDIANTES SINOHABLANTES.....</b>	<b>853</b>
---	------------

YAN JIN

1. Introducción.....	853
2. La enseñanza de la concordancia sujeto-verbo en aulas de China .....	855
3. Metodología.....	858
4. Resultados.....	859
5. Discusión .....	860
6. Sugerencias didácticas .....	873
7. Conclusiones .....	876
Referencias.....	877

*Chapter 37*

<b>INVESTIGATION INTO THE CORRELATION BETWEEN PERCEPTION AND PRODUCTION OF ENGLISH SENTENCE STRESS BY CHINESE EFL LEARNERS .....</b>	<b>879</b>
--	------------

XIAODAN ZHANG

JOAQUÍN ROMERO



Índice	27
1. Introduction .....	880
1.1. Background.....	880
1.2. Literature review.....	881
1.2.1. English and Chinese rhythm in comparison .....	881
1.2.2. English sentence stress patterns .....	882
1.2.3. Chinese sentence stress.....	884
1.2.4. Misplacement of English sentence stress and treatment .....	885
1.2.5. Perception-production relationship in pronuncia- tion.....	886
2. Research questions and hypotheses .....	887
3. Methodology.....	888
Participants.....	889
Materials .....	889
Procedure.....	889
4. Results .....	890
5. Discussion .....	895
6. Conclusion .....	898
6.1. Review of findings.....	898
6.2. Limitations and suggestions for further research .....	899
References .....	899
Appendices.....	903
1.1. Appendix 1 Oral Production Test.....	903
City life and country life .....	903
1.2. Appendix 2 Sentence stress perception test.....	904
Conversation A: .....	904
Conversation B: .....	904
Conversation C:.....	904
Conversation D:.....	904
Conversation E: .....	905

*Capítulo 38*

<b>LA TIPOLOGÍA TEXTUAL COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN E/LE.....</b>	<b>907</b>
---	------------

BELÉN REYES MORENTE

1. Introducción.....	907
2. Marco teórico.....	908
2.1. La enseñanza de la escritura en el aula de E/LE.....	908
2.2. La tipología textual como metodología.....	910
2.2.1. Posiciones a favor .....	911

2.2.2. Posiciones en contra .....	912
2.3. Preguntas de investigación .....	913
3. Metodología.....	913
3.1. Participantes y contexto .....	913
3.2. Recolección de datos y análisis.....	915
4. Resultados.....	916
4.1. Clase general.....	917
4.2. Grupos específicos.....	918
4.2.1. Hablantes de herencia .....	918
4.2.2. Estudiantes que han vivido en un país hispanohablante...	920
4.2.3. Alumnos que no han salido de EE.UU.....	921
5. Conclusiones .....	923
Referencias.....	924

*Chapter 39*

<b>LEXICAL-BASED METHODOLOGICAL APPROACHES APPLIED TO FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHING AND LEARNING .....</b>	<b>927</b>
--	------------

SUSANA DUARTE MARTINS

1. Introduction: From corpora to corpus and lexical-based methodological approaches in language teaching and learning.....	928
2. Corpus-based approach and foreign language teaching and learning....	929
3. Lexical-based methodological approaches.....	930
3.1. The lexical syllabus .....	930
3.2. The lexical approach.....	931
3.3. The data-driven learning .....	933
4. Lexical-based methodological approaches applied to a European Portuguese LSP course in a multicultural environment .....	934
4.1. The importance of corpus and lexical approaches in language teaching and learning.....	934
4.2. LSP and domain-specific corpora .....	935
4.3. LSP and the lexicon sciences .....	936
4.4. LSP teaching in the courses of Portuguese as a Foreign Language of Nova University of Lisbon: background .....	937
4.4.1. Language of Specialty in the Portuguese for Foreigners summer courses .....	938
4.4.2. Overview and student profile .....	939
4.4.3. Syllabus and Methodology.....	940
4.4.4. Hands-on corpus-based activities: a diachronic perspective .....	941

Índice	29
4.4.5. Discussion of results.....	949
5. Concluding remarks: new trends in LSP teaching.....	952
References.....	953

*Capítulo 40*

<b>LA FLEMA BRITÁNICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: ¿TRADICIÓN O CIENCIA?.....</b>	<b>957</b>
--	------------

ANTONIO GARCÉS RODRÍGUEZ

1. Introducción.....	957
2. Estado de la cuestión.....	959
2.1. Teoría de la cortesía.....	960
2.2. La interrupción cortés.....	962
2.3. El acto de petición y permiso.....	963
3. Método.....	964
3.1. Participantes.....	965
3.2. Instrumentos.....	965
3.3. Procedimiento.....	966
4. Resultados.....	967
4.1. Cuestionarios previos.....	967
4.2. Elementos pragmalingüísticos en uso.....	968
4.3. Cuestionario de cierre.....	971
5. Discusión.....	971
6. Conclusiones.....	973
Referencias.....	974
ANEXO 1.....	976

*Parte V*

**LITERATURA, INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO /  
LITERATURE, INTERCULTURALITY AND GENDER**

*Capítulo 41*

<b>LA DIDÁCTICA DE E/LE Y EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN COMO MEDIADORA INTERCULTURAL.....</b>	<b>981</b>
---	------------

FÁTIMA ZOHRA HADDOUCHE

1. Introducción.....	981
----------------------	-----

2. ¿Qué es traducción? .....	983
2.1. La necesidad de enseñar la traducción.....	983
2.2. Procesos de la traducción .....	984
A. La traducción como proceso mental .....	984
B. La traducción como operación textual.....	984
C. La traducción como acto de comunicación .....	985
D. La traducción como negociación .....	986
2.3. Teorías de la traducción .....	986
La teoría experimental .....	986
La teoría interpretativa de la traducción .....	987
La traducción en el modelo sociológico y psicolingüístico de Kirley (1995) .....	988
La mediación del traductor .....	989
Concepción de las competencias .....	990
3. Nuevos planteamientos pedagógicos y aplicación de la traducción en el aula de ELE .....	991
4. La integración del Componente Cultural en el Aula de E/LE .....	992
4.1. La didáctica del componente cultural en el aula de E/LE.....	992
4.2. Las nuevas propuestas sobre “cultura” en el Marco de Referencia: .....	993
4.3. Concepciones a la competencia intercultural en el MCER (2006).....	996
5. Pautas didácticas .....	998
6. Guía para la presentación de un curso de traducción:.....	1002
7. Conclusión .....	1004
Referencias.....	1004

### *Capítulo 42*

<b>LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIVERSIDAD FAMILIAR. RECURSOS PARA TRABAJAR EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA .....</b>	<b>1007</b>
--	-------------

ANTXON ÁLVAREZ BAZ

MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA

1. Introducción.....	1008
2. Perspectiva histórica sobre la evolución del modelo de familia .....	1009
2.1. Ley del divorcio .....	1009
2.2. Ley del matrimonio igualitario.....	1009
2.3. Ley de adopción plena .....	1010
2.4. Ley de reproducción asistida .....	1010
2.5. Gestación subrogada.....	1010

3. Leyes que reflejan las actuaciones a llevar a cabo en nuestras aulas .....	1011
4. Materiales y guías para trabajar la diversidad familiar en nuestras aulas ...	1013
5. Literatura infantil para tratar la diversidad familiar en el aula .....	1016
5.1. Procedimientos en el aula.....	1017
6. Conclusiones .....	1019
Referencias.....	1021
Anexo 1: selección bibliográfica sobre diversidad familiar.....	1022

*Capítulo 43*

<b>ESTUDIO PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN CURSO DE ESPAÑOL DE FINES ESPECÍFICOS DE LA DIPLOMACIA Y RELACIONES INTERNACIONALES. ....</b>	<b>1025</b>
---	-------------

MARGARITA ROBLES-GÓMEZ

1. Introducción.....	1026
2. Metodología analítica.....	1028
2.1. Conceptos básicos relacionados con el mundo diplomático ...	1031
2.2. Los medios de acción diplomática .....	1034
3. Metodología cuantitativa .....	1035
4. Análisis del discurso .....	1040
5. Conclusión .....	1045
Referencias.....	1047

*Chapter 44*

<b>A FIRST APPROACH TO ICONIC FEMALE FIGURES IN INFANT EDUCATION THROUGH LITERATURE .....</b>	<b>1049</b>
---	-------------

ROCÍO DOMENE-BENITO

1. Introduction .....	1050
2. Infant Education and the teaching/learning of English as a foreign language through literary texts .....	1051
3. The use of picture-books in Infant Education .....	1053
4. The introduction of women visibility in Infant Education. A possibility or a real and urgent need? .....	1056
5. Baby's Big World. Women who changed the world (2020).....	1058
6. Didactic proposal based on <i>Baby's Big World. Women who changed the world</i> .....	1060

6.1. Legal Framework in Infant Education in Spain and in Castilla y León.....	1060
6.2. Contextualisation of the proposal.....	1061
6.3. Planning and development of the sessions with students in High Education.....	1062
6.4. Results.....	1064
6.5. Discussion of the results.....	1066
7. Conclusions.....	1067
References.....	1068

*Chapter 45*

<b>LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION BARRIERS FOR HUMANITARIAN AID PERSONNEL IN DISASTER RESPONSE IN THE CONTEXT OF GYUMRI 1988 EARTHQUAKE..</b>	<b>1071</b>
---	-------------

TATEVIK HAMBARYAN

1. Introduction.....	1072
2. Gyumri 1988.....	1074
3. Mobilisation.....	1074
4. Methodology.....	1075
5. Participants.....	1076
6. Location and interview procedures.....	1077
7. Questions.....	1077
8. Analyzing the data.....	1078
9. Confidentiality.....	1080
10. Results.....	1081
11. Conclusion.....	1087
References.....	1088

*Capítulo 46*

<b>EL USO DE CANCIONES CON ALUMNADO DE 7/8 AÑOS EN EL NORTE DE LONDRES EN LA AGRUPACIÓN DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS, UN PROGRAMA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR.....</b>	<b>1089</b>
--	-------------

RAFAEL MUÑOZ SOTELO

1. Introducción.....	1090
2. Marco teórico.....	1092

2.1. Las canciones infantiles tradicionales .....	1092
2.2. Música, canciones y motivación .....	1093
2.3. El uso de la música en la enseñanza de idiomas.....	1094
2.4. Beneficios de la utilización de la música en ELE .....	1095
3. Metodología.....	1097
3.1. Participantes y objetivos de la investigación .....	1098
3.2. El contexto: Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas. El caso de Londres .....	1099
3.3. Canciones utilizadas en las aulas de Watford y St. Albans .....	1101
3.4. Diarios de campo .....	1102
3.5. Cuestionarios .....	1103
3.6. Grupos focales .....	1104
4. Categorías de la investigación.....	1105
5. Resultados.....	1107
5.1. Encuesta al profesorado .....	1107
5.2. Categorías y subcategorías .....	1110
Bloque 1 (diarios de campo).....	1111
Participación.....	1111
Interrelación del alumnado .....	1111
Clima del aula.....	1112
Pronunciación.....	1112
Bloque 2 (grupos focales).....	1113
Alumnado .....	1113
Alumnado ELE .....	1113
Agrupamientos.....	1114
Familias .....	1114
Cuadernillos .....	1115
Pandemia/Covid.....	1117
6. Conclusiones .....	1118
Referencias.....	1120
Anexo 1: Cuestionario para el profesorado de alce londres.....	1122

*Chapter 47*

<b>SHORT STORIES IN THE EFL CLASS: DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ADDRESSING SOCIAL JUSTICE ISSUES.....</b>	<b>1127</b>
--	-------------

VERÓNICA P. RECCHIONI

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA

1. Introduction and justification .....	1128
1.1. Objectives of the Unit of Work.....	1129

1.2. Contribution to Key Competences .....	1130
2. Theoretical framework .....	1132
3. Contents of the Unit of Work .....	1133
4. Literary Corpus .....	1134
5. Didactic Proposal .....	1137
5.1. Lesson 1 .....	1137
5.2. Lesson 2 .....	1139
5.3. Lesson 3 .....	1141
5.4. Lesson 4 .....	1142
5.5. Lesson 5 .....	1143
5.6. Lesson 6 .....	1144
5.7. Lesson 7 .....	1145
5.8. Lesson 8 .....	1146
6. Conclusion .....	1147
References .....	1147

### *Chapter 48*

<b>THE IMPACT OF CO-CREATED STORY WRITING AND STORYTELLING ON LANGUAGE LEARNING .....</b>	<b>1151</b>
---	-------------

AHMET SAHBAZ

MARÍA CRISTINA PÉREZ VALVERDE

BEGÜM İHTİYARYER

1. Introduction .....	1152
1.1. The Hero's Journey .....	1154
Act I: Departure/Separation .....	1155
Act II: Descent/Initiation/Penetration .....	1156
Act III: Return.....	1156
2. Methodology.....	1157
2.1. Research Procedure.....	1157
2.2. Sample .....	1158
2.3. Data Collection.....	1158
2.4. Data Analysis.....	1159
2.5. Ethical Issues.....	1159
3. Findings .....	1159
3.1. Theme 1. Motivation .....	1160
3.2. Theme 2. Attentiveness.....	1161
3.3. Theme 3. Creation .....	1162
3.4. Theme 4. Vocabulary.....	1163



Índice	35
3.5. Theme 5. Speaking .....	1163
3.6. Theme 6. Grammar .....	1164
4. Discussion and conclusions .....	1164
References .....	1167

*Chapter 49*

<b>WHEN THEY BECOME ONE: AWARENESS OF AND ALTERNATIVES TO GENDER BINARY LANGUAGE IN ENGLISH .....</b>	<b>1171</b>
---	-------------

STEF BAROZZI

1. Introduction .....	1172
1.1. Hypotheses (driven) .....	1174
2. Previous research studies .....	1175
3. Methodology.....	1177
3.1. Participants and data analysis .....	1179
4. Results and discussion .....	1181
5. ConclusionS .....	1188
References .....	1189
Appendix 1 .....	1191
Online questionnaire ‘English Language Project’ .....	1191

*Parte VI*

**PROFESORADO DE LENGUAS / LANGUAGE TEACHERS**

*Capítulo 50*

<b>EN BUSCA DE UN NUEVO PERFIL PARA EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN INFANTIL. EL PROYECTO LEXEI.....</b>	<b>1195</b>
---	-------------

BEATRIZ CORTINA-PÉREZ

ANA ANDÚGAR-SOTO

SILVIA CORRAL-ROBLES

1. Introducción.....	1196
2. El carácter propio de la Educación Infantil.....	1197

3. Prácticas apropiadas al desarrollo (PAD) en el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (ATLE).....	1200
4. La formación del maestro de LE.....	1203
4.1. La naturaleza de conocimiento base del docente de LE en Educación Infantil.....	1205
4.2. Requisitos de acceso a la función docente para la Educación Infantil.....	1208
5. Objetivos.....	1209
6. Metodología.....	1210
6.1. Instrumentos de investigación.....	1211
6.2. Muestra.....	1212
7. Conclusiones.....	1214
Referencias.....	1215

*Chapter 51*

<b>THE OBSTACLES FOR INCLUSION IN EFL TEACHERS' DIS-COURSE.....</b>	<b>1221</b>
CANDY A. VEAS FAÚNDEZ	
1. Introduction.....	1222
2. Research questions.....	1225
3. Theoretical framework.....	1226
4. Socio historical framework.....	1227
History of inclusive education in Chile.....	1227
Decree 83.....	1228
5. Methodological framework.....	1229
5.1. The study.....	1229
5.2. Participants.....	1231
5.3. Data collection and analysis.....	1231
6. Findings and discussion.....	1233
What are these EFL teachers' attitudes about the principles of inclusive education?.....	1234
What attitudes do they hold about the organizational and curricular resources available for the implementation of inclusion in the EFL class?.....	1235
What are their attitudes about their own teaching practices for inclusion?.....	1237

What attitudes do these EFL teachers have about their initial training and professional development for implementing inclusion in the language class? .....	1238
7. Conclusions.....	1239
References.....	1241



*entre lenguas afines incrementa la confianza del aprendiz que, consecuentemente, se apoya de manera poco controlada en su propia LM. Esta tendencia desfavorece el control inhibitorio y resulta en una excesiva cantidad de transferencia lingüística, tanto positiva como negativa. En vista de ello, se argumenta sobre la necesidad de crear una conciencia lingüística contrastiva en el discente, de forma que se le brinden las herramientas necesarias para ejercer control consciente sobre la LM, sacando provecho de las semejanzas y limitando las consecuencias de las diferencias. Para ello, en este artículo se propone compaginar intercomprensión (IC) y reflexión metalingüística contrastiva (RMC). La primera es un proceso holístico e implica el sentir los significados de la LE a través de la LM, mientras que la segunda es un proceso consciente e implica la comparación analítica de las dos lenguas. La sinergia que une estos dos procesos respeta el principio de la direccionalidad, que prevé que el aprendizaje se mueva de lo global a lo analítico, es decir, del hemisferio derecho al izquierdo. El artículo propone, finalmente, dos ideas innovadoras para diseñar varias actividades aplicables en el aula, a saber, el cambio de código y el uso de la interlengua de los discentes como input a partir del cual estimular la RMC.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la didáctica de las lenguas se ha fundamentado cada vez más en las contribuciones de la neurolingüística. Los avances de esta disciplina han permitido entender el comportamiento del cerebro humano en contextos de educación lingüística y la manera en que las lenguas están almacenadas en este e interactúan entre ellas. En este marco, el presente estudio describe, a través de una perspectiva neurológica, las implicaciones de la enseñanza de lenguas afines, abordando los procesos que se producen en los discentes y la aproximación didáctica específica que se necesita en este contexto educativo.

La primera parte del artículo es una descripción básica del cerebro humano y su funcionamiento. En esta, se explica cómo cada hemisferio procesa la información, y cómo este proceso ocurre a través de los módulos neurofuncionales, agrupaciones de neuronas que coordinan la actividad humana. Se describen los principales módulos neurofuncionales encargados del comportamiento lingüístico y los factores que inciden en su funcionamiento. Se trata, por último, sobre la forma en que las lenguas almacenadas en el cerebro entran en relación y se activan paralelamente durante el procesamiento lingüístico, lo cual requiere que se ejerza control inhibitorio.

El artículo sigue con una descripción de las manifestaciones lingüísticas de esta activación simultánea y explica cómo en estas influye la distancia interlingüística efectiva entre las dos lenguas y la que percibe el aprendiz. Tras esta caracterización general, la perspectiva se adentra en las implicaciones particulares de los aprendices de lenguas afines, que manifiestan una tendencia a apoyarse en su lengua materna a la hora de procesar su lengua extranjera. Todo ello, además, se interpreta en clave neurolingüística. El último apartado describe el enfoque didáctico necesario para abordar las implicaciones expuestas en el apartado anterior. Se hace hincapié en una aproximación contrastiva que estimule el control inhibitorio y que respete el funcionamiento básico del cerebro. Para ello, se presentan dos estrategias, la intercomprensión y la reflexión metalingüística contrastiva y se explica en términos generales cómo aplicarlas en el aula. El estudio se cierra con la explicación de los principios funcionales de dos actividades contrastivas innovadoras a partir de los que se pueden diseñar varias técnicas didácticas.

## 2. LOS HEMISFERIOS CEREBRALES Y LOS MÓDULOS NEUROFUNCIONALES

El cerebro humano presenta dos masas simétricas denominadas hemisferios que desempeñan funciones mentales superiores específicas, pero complementarias. Estos se encuentran en cooperación constante en el desarrollo de toda actividad—incluido el aprendizaje lingüístico—de lo que se origina el concepto de “intermodalidad hemisférica”. La complementariedad que los une reside en la forma distinta de procesar la información. El derecho es holístico, intuitivo y sintético, ya que capta las cosas de manera global, “posee iluminaciones repentinas” (Di Gesù, 2012, p. 10) y crea asociaciones para formar conjuntos. Así, el hemisferio derecho se caracteriza por ser no verbal, porque manifiesta conciencia de los fenómenos, pero no se encarga de su abstracción. A nivel lingüístico se ocupa de la elaboración del lenguaje figurativo y del significado connotativo. Por otra parte, el hemisferio izquierdo es analítico, lógico y abstracto, puesto que su comprensión de las cosas es profunda, se produce a través de la descomposición, sigue un orden secuencial y abstrae. Se desprende, por lo tanto, que el

hemisferio izquierdo es verbal, es decir que su conciencia se manifiesta a través de definiciones, nombramientos y descripciones. A partir de estas asimetrías funcionales es posible adoptar un criterio operativo definitorio de tareas como propias de un hemisferio u otro, pero sin reducir de manera tajante la localización de una operación cognitiva en el izquierdo o derecho. Como señala Danesi (2015), en efecto, cualquier actividad puede ser descompuesta en subprocesos que involucran áreas del cerebro en su conjunto. Es esta la idea central de intermodalidad hemisférica, que implica una interacción constante entre el lado derecho e izquierdo.

El conjunto de los dos hemisferios, el cerebro, está constituido por tejido nervioso, cuyas unidades fundamentales son las neuronas y las células de apoyo. Las primeras se encargan de la elaboración continua de la información, intercambiándola con otras neuronas, mientras que las segundas regulan este proceso, impidiendo que la señal de transmisión se propague de manera incorrecta. La señal es un impulso eléctrico que se transmite a través de los axones, prolongamientos filiformes cuyas terminaciones, las sinapsis, constituyen puntos de conexión con otras neuronas (Danesi, 2015). Las neuronas coordinan toda actividad humana, para lo que forman grupos especializados en el desempeño de varias tareas denominados “módulos neurofuncionales” que, en el caso del aprendizaje lingüístico, se desarrollan a través de la interacción del sujeto con el input que le proporciona su entorno (Daloiso, 2009). Como señala Paradis (2004), los módulos neurofuncionales son aislables, porque pueden ser inhibidos singularmente, y autónomos, porque los procesos computacionales de cada uno no dependen de otro. Por otra parte, cada módulo neurofuncional, con su función particular, puede interactuar con otros para constituir una parte de una unidad funcional mayor. Otra característica fundamental es la “obligatoriedad”, ya que su activación procedente de operaciones de procesamiento de un input no es voluntaria; en palabras del autor, “una persona no puede decidir no entender una oración en un idioma del que posee competencia lingüística implícita” (p. 122). En lo que se refiere a la competencia lingüística, Paradis (2004) plantea la existencia de cuatro módulos neurofuncionales principales con funciones diferentes:

- La competencia lingüística implícita: se refiere a la habilidad de comprensión y producción que se basa en procesos automatizados.

- El conocimiento metalingüístico: el conocimiento crítico del funcionamiento de la lengua, que se basa en procesos conscientes o explícitos.
- La pragmática: se localiza en el hemisferio derecho y se encarga del procesamiento lingüístico en términos contextuales.
- La motivación: se refiere a la evaluación en términos emocionales del input.

Ahora bien, para que un módulo neuronal se active es necesario que el impulso eléctrico que recibe sea lo suficientemente fuerte como para superar su “umbral de activación”, es decir, el nivel mínimo de intensidad que el impulso tiene que alcanzar para que las neuronas generen potencial de acción. El umbral de activación es variable y depende de algunos factores específicos.

- La frecuencia: la constancia con la que se usa la lengua y el tiempo que transcurre entre un uso y otro. Paradis (2004) mantiene que cada vez que un elemento lingüístico se usa, su umbral de activación baja, pero este puede volver a subir si se deja pasar mucho tiempo desde la última vez que se ha usado.
- Los componentes emocionales: como señala Daloiso (2009), tienen un importante impacto tanto en la fase de adquisición como la de recuperación de la información.

Cabe destacar que en cualquier aprendiz la lengua extranjera difícilmente llega a tener un nivel de frecuencia tan alto como el de la lengua materna, debido a que no vive en un contexto en que la LE es lengua oficial. Asimismo, las motivaciones para aprender una lengua extranjera suelen ser más débiles que las relacionadas con la lengua materna. Estas, de hecho, presentan un importante componente de necesidad social y evolutiva que un contexto de aprendizaje artificial como el aula no puede proporcionar en igual medida. De ahí que exista una disparidad entre los umbrales de activación entre la lengua materna y la lengua extranjera, lo que explica la dificultad de uso de esta última. Además, es imprescindible considerar el factor del “periodo crítico”, es decir, el límite de edad dentro del cual el cerebro humano se encuentra en fase de maduración y dispone de cierta plasticidad, lo que le confiere una predisposición óptima a la modificación de



sus redes neuronales. Al terminar el periodo crítico, a los doce años (Danesi, 2015), dicha plasticidad se ve perjudicada, lo que se traduce en que las conexiones sinápticas disminuyen en cantidad y empieza el proceso de mielinización. Este proceso implica que las neuronas se recubren de una capa de mielina, una sustancia – lipoproteína – que les brinda protección y hace que las neuronas incrementen su eficacia, pero la capacidad de crear nuevos módulos se reduce (Daloiso, 2009), por lo que a partir de esta edad variables como la voluntad y la motivación constituyen un factor fundamental para el éxito en el aprendizaje.

Las condiciones de asimetría adquisicional que se acaban de explicar resultan en que, en los aprendices de una lengua extranjera, o bilingües tardíos, se establece una relación jerárquica entre los módulos neurofuncionales de la LM y la LE, en virtud de la cual la segunda depende de la primera. Los módulos neurofuncionales de la lengua extranjera, de hecho, se forman de manera parasitaria a los de la lengua materna, que, disponiendo de conexión directa con el sistema cognitivo, actúan como filtro entre este y los módulos neurofuncionales de la lengua extranjera. Este vínculo jerárquico, ampliamente comprobado según las revisiones más recientes de la literatura científica (Berghoff et al, 2021), no se produce en los bilingües precoces debido a la simetría de las condiciones de aprendizaje de las dos lenguas. Sin embargo, se ha corroborado la hipótesis del “acceso directo”, según la que, al alcanzar cierto dominio de la LE, el vínculo jerárquico se reestructura en un sistema simétrico en virtud del que ambas lenguas están conectadas de manera directa al sistema cognitivo.

Las condiciones asimétricas del bilingüe tardío han de considerarse en relación con que, en todo individuo bilingüe, en la fase de procesamiento de su LE, los módulos neurofuncionales de su LM se activan simultáneamente, incluso en los contextos en que se hace uso exclusivo de la lengua extranjera (Kopke et al, 2021). La activación paralela de la LM a la LE es el resultado de la obligatoriedad de los módulos neurofuncionales y se produce en dos ocasiones. Por un lado, el Modelo Jerárquico Revisado (Kroll y Stewart, 1994) plantea una activación simultánea de elementos equivalentes en términos traductológicos, es decir, elementos que son similares en su semántica y que pueden diferir en la forma. Por otro, el Modelo de Activación Bilingüe (Dijkstra, Van Jaarsveld y Ten Brinke, 1998) postula una ac-

tivación contemporánea de elementos similares en la forma, independientemente de sus diversos significados. La concomitancia de estos dos tipos de activación en el individuo bilingüe ha sido comprobada por Sunderman y Kroll (2006).

La activación paralela de la LM a la LE genera una situación conflictiva que requiere un control inhibitorio de la primera. Así, en el caso del bilingüe tardío o asimétrico, la LM, debido a su menor umbral de activación, en varias ocasiones puede vencer esta competición, lo que resulta en una influencia sobre la LE. Con respecto a esto, el estudio de la actividad cerebral de bilingües precoces y tardíos ha comprobado que las redes neuronales implicadas en el procesamiento del lenguaje coinciden para ambos códigos, con la diferencia de que los segundos presentan una mayor activación en las áreas prefrontales del hemisferio izquierdo, es decir las zonas que se encargan del control cognitivo e inhiben la interferencia de la lengua que no se está usando (Abutalebi, 2008). El control inhibitorio es un proceso consciente que se basa en la competencia explícita. Esta mayor activación no se registra en los bilingües simétricos debido a que sus lenguas no están organizadas jerárquicamente, por lo que no hay gran diferencia entre los umbrales de activación de los correspondientes módulos neurofuncionales. Ello significa que el bilingüe simétrico no necesita un alto nivel de control inhibitorio y se apoya en mayor medida en sus competencias implícitas. Asimismo, esta mayor activación se desvanece al alcanzar un alto nivel de dominio de la LM porque se produce una transición hacia una mayor dependencia de la competencia lingüística implícita, mientras que un bajo dominio de la LE depende mayormente de procesos controlados, es decir la competencia explícita o conocimiento metalingüístico.

### 3. LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LAS LENGUAS AFINES

Las consideraciones acerca del involucramiento de la LM y su función de filtro cognitivo en el procesamiento de la LE en los discentes ponen de manifiesto la importancia de considerar de manera específica cómo las implicaciones de la relación jerárquica varían en la relación entre diversas categorías de lenguas, para adoptar, finalmente, medidas didácticas bien definidas.

Ahora bien, la situación conflictiva entre elementos similares en forma y/o significado procedente de la activación simultánea de sus módulos neurofuncionales que se produce en la fase de procesamiento de la lengua puede dar lugar a la “transferencia lingüística”, es decir, en palabras de Odlin (1989), “la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido adquirida (tal vez imperfectamente) previamente” (p. 27). Esta influencia puede ser positiva o negativa tanto en la producción como en la comprensión. Si los patrones de la LM se transfieren a la LE donde existe correspondencia forma-significado, es positiva, y resulta exitosa en el acto comunicativo, mientras que cuando esta correspondencia no se da, puede producirse transferencia negativa, que tiene diferentes consecuencias. Las consecuencias directamente observables de la transferencia negativa son los “calcos” y las “sustituciones”. Estos dos efectos son manifestaciones superficiales de la LM en la estructura de la LE, y difieren en que el calco es menos invasivo, ya que es la aplicación de patrones estructurales de la LM a la LE, mientras que la sustitución implica la intrusión de uno o más elementos de la LM en la LE sin alterar su forma. También hay consecuencias que no son directamente observables y que son más difíciles de detectar, es decir, el “infrauso” y el “sobreuso”. El primer efecto se refiere a que el hablante, por percibir determinadas estructuras de la lengua meta como demasiado lejanas de su lengua materna, las evita. Así, la producción de un aprendizaje parece superficialmente correcta, pero la baja o inexistente frecuencia de la estructura que está evitando no refleja los patrones de la lengua meta. Además, un infrauso puede manifestarse superficialmente en el sobreuso de otras estructuras compensatorias más simples, que pueden destacar por falta de naturalidad en el discurso. Por último, en el plano de la comprensión, la transferencia puede comprometer el entendimiento del mensaje.

En la identificación de los factores que provocan la transferencia, los estudios de Kellerman (1979) son pioneros y proponen la diferenciación entre semejanzas y diferencias interlingüísticas objetivas y subjetivas. Las primeras son aquellas que pueden discernirse a través del análisis contrastivo, es decir, “la comparación sistemática entre dos o más lenguas” (Odlin, 1989, p. 165). Las segundas, en cambio, atañen a la psicología del discente, ya que son las que este percibe como existentes, y, aunque estén relacionadas con las objetivas, pueden

alejarse de estas en virtud de dinámicas subyacentes al pensamiento. Estudios más recientes (Jarvis y Pavlenko, 2008) han elaborado ulteriormente el concepto de semejanzas subjetivas, subdividiéndolo en “percibidas” y “asumidas” (p. 179). Las primeras son asociaciones interlingüísticas, conscientes o inconscientes, procedentes de la experiencia del discente, mientras que las segundas son independientes de esta y de la existencia/inexistencia del elemento lingüístico implicado en la asociación en la lengua extranjera. Así, si por un lado las semejanzas objetivas son constantes, la experiencia y el conocimiento de la lengua extranjera afectan a la percepción de la distancia interlingüística, que, como mantienen los autores, determina la medida en la que el discente se apoya en los módulos neurofuncionales implícitos de su LM. Por lo tanto, cuanto más baja sea la distancia subjetiva, menor es la necesidad percibida de ejercer control inhibitorio y mayor es la posibilidad de que la transferencia se produzca. Ahora bien, Jarvis y Pavlenko (2008) señalan la posibilidad de que se produzca una “arriesgada” (p. 180), en términos didácticos, reacción en cadena. En efecto, cuando el discente empieza a generar numerosas asociaciones interlingüísticas subjetivas, estas lo llevarán a asumir una semejanza a nivel global, lo que, a su vez se traduce en una mayor cantidad de asociaciones específicas.

A partir de estas consideraciones es posible considerar algunas implicaciones en la relación entre lenguas afines. Las lenguas afines son aquellas que comparten su descendencia desde una misma lengua, como es el caso de las lenguas románicas, que proceden del latín. El compartir una misma base genética se refleja en una semejanza en todos los niveles lingüísticos, por lo que las maneras de vehicular los significados coinciden en una gran cantidad de aspectos, mientras que las diferencias subyacentes a estas lenguas son sutiles. Por otro lado, las lenguas que no comparten el mismo origen genético difieren en mayor medida en las representaciones superficiales y cognitivas de las ideas. Así, las semejanzas interlingüísticas son muy altas entre lenguas de la misma rama, lo cual sienta las bases para una percepción muy baja de la distancia subjetiva. Ello tiene dos consecuencias. En primer lugar, se produce en gran cantidad transferencia positiva, que resulta, en un aprendizaje más rápido que el de lenguas diferentes al de la propia LM (Odlin, 1989; Jarvis y Pavlenko, 2008). En segundo lugar, las consecuencias de la transferencia negativa serán mayoritariamente las

observables, es decir, calcos y substitución. Por otro lado, serán raras las manifestaciones no observables debido a que los elementos lingüísticos que presentan importantes diferencias son reducidos, porque el hablante difícilmente manifestará una distancia subjetiva alta y el consecuente desánimo hacia el empleo de determinadas estructuras, cosa que, en cambio, ocurre con más frecuencia en los hablantes de lenguas no afines, para los que vale el contrario de lo dicho hasta ahora.

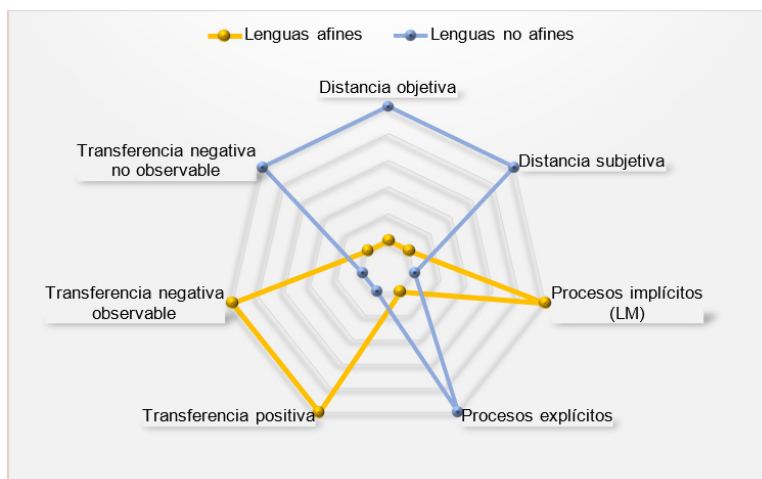
En clave neurolingüística, las implicaciones de una baja distancia interlingüística pueden interpretarse en términos de un mayor grado de dependencia de los módulos neurofuncionales implícitos de la LM, con los que aquellos de la LE establecen una relación parasitaria. De esta dependencia la neurolingüística ha proporcionado varias evidencias. Por ejemplo, en un estudio basado en la resonancia magnética funcional (Jeong et al, 2007), que mide el flujo de sangre en el cerebro por áreas, se ha determinado que, en hablantes nativos de coreano aprendices de inglés y japonés como LE, el flujo de sangre al procesar esta última era menor en comparación con el que resultaba durante el procesamiento del inglés, lo que refleja un esfuerzo cerebral menor debido a la influencia ejercida por el coreano, que presenta una importante semejanza con el japonés. En otro estudio basado en la electroencefalografía, que analiza la actividad eléctrica del cerebro, Tokowicz y MacWhinney (2005) sometieron a unos aprendices anglófonos una serie de frases en español sobre las que tenían que expresar un juicio de gramaticalidad. Los resultados enseñaron que los participantes mostraron sensibilidad solo hacia las frases que tenían una estructura similar al inglés, de lo que los autores concluyeron que estas habían sido procesadas de manera implícita.

En los aprendices de lenguas afines, entonces, el grado de dependencia de la LM, es mayor que en los que aprenden una LE diferente a su LM. La posibilidad de apoyarse en la competencia implícita de la LM es rara si se aprende una lengua genéticamente diversa, mientras que es constante en la relación entre lenguas hermanas, y esta constancia es más intensa cuanto más estrecha sea la hermandad entre las lenguas. El apoyo en las competencias implícitas de la LM, sin embargo, se produce en detrimento de los procesos inhibitorios conscientes que se producen en las áreas prefrontales del hemisferio izquierdo. Ello hace más difícil regular los efectos de la transferencia lingüística e interfiere en la formación y el fortalecimiento de los módulos neurofuncionales

de la LE, por lo que sus umbrales de activación de la LE tienden a mantenerse altos. Esta dependencia intensa y constante, en definitiva, implica que la competencia en la LE se desarrolla, pues, a partir de la LM. En este sentido, se ha definido el proceso de aprendizaje de una lengua similar a la propia LM como un proceso de reestructuración.

Aunque la distancia subjetiva en los aprendices de lenguas afines es, por lo general, más baja que en los aprendices de lenguas diferentes genéticamente de su LM, en los primeros se da una evolución interna a lo largo del proceso adquisicional. Estudios pioneros han comparado esta evolución con una parábola al revés, definiéndolo como un proceso “*u-shaped*” (Calvi, 1995, p. 68). Para entender esta definición es necesario partir de la idea de que la baja distancia objetiva fomenta la creencia general de que el aprendizaje de lenguas afines es fácil, y genera la ilusión en el potencial discente de poder aprender sin muchas dificultades. Así, las expectativas al aproximarse a la adquisición de lenguas similares a la propia LM son muy altas, lo que se traduce en una distancia subjetiva muy baja. Ello implica que en la fase inicial el grado de apoyo en la LM es alto, así como lo es la transferencia lingüística, tanto negativa como positiva. Recuértese que la transferencia negativa en muchos casos no compromete la comunicación, por lo que, si no se proporciona retroalimentación negativa, – lo que suele ocurrir sobre todo en los niveles donde se privilegia el aspecto comunicativo – el aprendiz hará todavía más hincapié en la LM. Sin embargo, a medida que se va avanzando en el estudio de la LE, y entonces se empiezan a abordar aspectos formales más complejos y se requiere un nivel de corrección formal más alto, el discente abandona la ilusión inicial y adopta una actitud sospechosa sobre la cercanía real entre el español y el italiano, incrementando el control inhibitorio. Una vez que se supera la fase intermedia, el aprendiz siente haber llegado a un buen dominio de la lengua, y ello implica que la distancia subjetiva vuelve a bajar junto al control inhibitorio, lo que implica otra vez que el nivel de transferencia lingüística aumenta.

A continuación, se proporciona una exposición gráfica que resume las implicaciones de la distancia interlingüística que se han descrito hasta ahora. Concibiendo la diferencia entre lenguas afines y no afines como un continuo, el Gráfico 1 representa los dos extremos de este. Los puntos internos del heptágono representan un valor bajo, mientras que los externos un valor alto.

**Gráfico 1. Implicaciones de la distancia interlingüística en el aprendiz**

#### 4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

El estudio de las condiciones de adquisición de lenguas afines, tanto desde una perspectiva neurológica como lingüística, hace patente la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que estimulen el control inhibitorio que se ejerce sobre la LM. De ahí la necesidad de integrar en este contexto educativo una aproximación contrastiva que conciencie al discente sobre la distancia objetiva de las LM y LE. Siendo el control inhibitorio un proceso explícito, en efecto, será precisamente a partir de esta conciencia que el aprendiz podrá monitorear el procesamiento de la LE y regular, consecuentemente, el grado de apoyo en su LM dependiendo de si hay suficiente distancia objetiva. En este sentido, el control inhibitorio no es un proceso meramente limitante, sino que también, en caso de congruencia interlingüística, desempeña un papel de “salvoconducto” sobre la LM, permitiéndole que intervenga en la formación y el fortalecimiento de los módulos neurofuncionales de la LE. Cabe destacar que la integración de estrategias contrastivas en la didáctica no es aún muy frecuente, y la línea de investigación relacionada con su experimentación carece de una amplia producción (McManus, 2020; Nagai, 2020). Sin embargo, de

lo que sí se dispone es de estudios que han medido la correlación entre control inhibitorio y fluidez en la LE. En Luque y Morgan-Short (2021), por ejemplo, se ha encontrado una correlación positiva entre los resultados del *Automatic Continuous Performance Task* (AX-CPT) y las pruebas de fluidez en la LE. El AX-CPT no es un test puramente lingüístico, pero mide la capacidad de inhibir información conflictiva, como por ejemplo leer la palabra “verde” escrita en letras de color rojo. En Pulido (2021), se sometió a un grupo de aprendices anglófonos de español a una prueba en la que tenían que completar frases seleccionando palabras o expresiones correctas entre distractores que presentaban patrones de la LM. Durante la prueba, a través de la electroencefalografía, se monitoreó la actividad cerebral de los participantes y los resultados evidenciaron una correlación positiva entre la actividad cerebral en el área responsable del control inhibitorio y el éxito en la prueba.

Así, estos experimentos ponen de manifiesto la necesidad de proyectar diseños didácticos a partir de un análisis contrastivo (AC). Esta herramienta no es nueva, sino que se remonta a la segunda posguerra cuando Fries (1945, en Odlin, 2016) declaraba que “el material más eficiente es aquel que se base en una descripción científica de la lengua de estudio, atentamente comparada con una descripción paralela de la lengua materna del aprendiz” (p. 8). Sin embargo, las décadas siguientes atestiguaron un abandono de esta visión por dos razones principales. En primer lugar, como explica Odlin (2016) debido a que sus pioneros usaban la palabra “hábito” a menudo en sus discursos sobre el aprendizaje de lenguas, el AC se asoció indebidamente al conductismo, que, tras una crítica muy influyente publicada por Chomsky (1959), se veía con mucho escepticismo. Además, como explica el autor, evidencias de estudios posteriores demostraron que no todos los errores de los aprendices se debían a la transferencia lingüística, y ello hizo que el AC se abandonara tajantemente. Recientemente, la abundancia de estudios que demuestran la relevancia de la transferencia, tanto lingüísticos como neurológicos, ha renovado el interés hacia este tema. Cabe destacar que en la actual visión didáctica el AC se considera una integración, porque si bien es cierto que en la enseñanza de lenguas afines la transferencia lingüística es un fenómeno muy importante, de ningún modo se pretende justificar todo acto lingüístico del aprendiz a través de esta perspectiva.



El AC en nuestra visión es una herramienta de conocimiento y de aplicación. De conocimiento porque permite discernir la distancia objetiva entre dos lenguas, identificando diferencias y similitudes semántico-pragmáticas, léxicas y morfosintácticas. De aplicación porque este conocimiento es un recurso útil en todas las fases del proceso didáctico, tanto en la de preparación del material como en la de desarrollo en el aula. Por lo tanto, la presencia de esta herramienta en el proceso didáctico debe ser constante (Calvi, 1995). En la fase de preparación, el AC es un instrumento útil para las editoriales que producen material didáctico y también para el profesor que diseña las clases a partir de este y las coordina. En esta fase, además, es muy útil apoyarse en el amplio repertorio de estudios que han registrado los errores más comunes de determinadas categorías de aprendices para verificar cómo la relación entre distancia objetiva y subjetiva se manifiesta más comúnmente en ellos, y de acuerdo con esta relación, preparar actividades específicas. En la enseñanza en el aula el conocimiento contrastivo es la base para coordinar la implementación de técnicas contrastivas relativas a las dificultades que comparten los aprendices de una categoría. Asimismo, este conocimiento es necesario para detectar manifestaciones particulares de la relación entre la distancia objetiva y subjetiva en el discente y proponer actividades que estimulen el control inhibitorio. Una vez que se ha estudiado a través de esta perspectiva un determinado ítem y se pasa a otro, el conocimiento contrastivo sirve de monitoreo de las producciones del discente. El docente puede, en este sentido, comprobar hasta qué medida el aprendiz ha adquirido el ítem estudiado anteriormente y adoptar una aproximación reactiva cada vez que se vuelve a producir una transferencia negativa u otro tipo de desliz. De tal manera, se previene la “fossilización” del error, es decir, su conversión en error sistemático, lo que significa, en términos neurolingüísticos, la consolidación de un módulo neurofuncional impropio. Cabe decir, por último, que en esta fase sucesiva la responsabilidad de monitoreo corresponde, en igual medida, al mismo aprendiz, que ya dispone de las herramientas necesarias para hacerlo.

Ahora bien, es importante subrayar que cualquier diseño didáctico que se base en una perspectiva contrastiva, tendrá que respetar un principio básico del funcionamiento cerebral con relación al aprendizaje, es decir la “direccionalidad”. A partir de las diferencias funcio-

nales hemisféricas, el hemisferio derecho, por el hecho de procesar los inputs de manera holística, presenta una mayor predisposición a acoger estímulos lingüísticos nuevos para ser procesados sucesivamente por el hemisferio izquierdo. En efecto, la descomposición y análisis profundo de un estímulo, función asociada a este hemisferio, resulta más difícil si el punto de partida no es un código preexistente. Esta consideración implica que en sede didáctica se ha de proporcionar al discente el input de manera sensorial y contextualizada primero, para luego pasar a una fase de análisis crítica. Actuando de tal manera, se respetan las condiciones naturales del aprendizaje, que ven involucrados en fases secuenciales los dos hemisferios cerebrales. La direccionalidad, entonces, implica que se parta del hemisferio derecho para llegar al izquierdo, es decir, de lo global a lo analítico. Recuérdese, sin embargo, que la idea del involucramiento en determinadas fases de un hemisferio u otro ha de tomarse como criterio operativo que confiere coherencia organizativa al docente, ya que como explica Danesi (2015), toda actividad, de todos modos, puede ser descompuesta en subprocesos en los que participan ambos hemisferios.

A partir de estas consideraciones se plantea la necesidad de encajar la aproximación contrastiva en el principio de la direccionalidad. En este sentido, existen dos estrategias de carácter contrastivo cuya sinergia respeta este principio, a saber, la intercomprensión y la reflexión metalingüística contrastiva. La primera se refiere a la posibilidad de entender la LE a través de la LM, es decir, a través de sus módulos neurofuncionales. Ello es posible si se da la condición de afinidad entre LE y LM, que conlleva una activación espontánea de los módulos neurofuncionales ya desarrollados de la LM, en virtud del principio de la obligatoriedad. La IC es, por lo tanto, un proceso natural que permite “sentir” la LE. De hecho, Jamet (2004), relacionado con ello, explica que sacar beneficio de las semejanzas no significa traducir en un sentido estricto, sino percibir los significados, aunque sea a través de secuencias raras en la propia lengua. A este respecto, la IC puede definirse como un proceso holístico propio del hemisferio derecho, porque no implica un análisis profundo, sino que se limita a la percepción del significado. Por otra parte, la RMC es un proceso consciente de exploración contrastiva que implica la descomposición del ítem lingüístico procesado y la comparación con la estructura correspondiente de la LM. Por lo tanto, es un proceso propio del hemisferio izquierdo.

En vista de estas definiciones, la compaginación de IC y RMC ha de concebirse en una relación de secuencialidad, como se mantiene en Di Gesù (2017). Ello significa que la aproximación contrastiva en la enseñanza de lenguas afines, siguiendo el principio de la direccionalidad, tendrá que empezar por la IC y llegar a la RMC. Desde una perspectiva práctica, al docente corresponde la responsabilidad de guiar al aprendiz a lo largo de este proceso cuyo objetivo es crear una conciencia contrastiva que estimule el control inhibitorio. Ello supone que en una fase inicial se presente al discente el ítem objeto de estudio de manera holística y, dejándole hacer sus inferencias a través de un análisis contextual se le pide que haga una primera asociación con el significado correspondiente en su LM, es decir, con los módulos neurofuncionales correspondientes. De tal manera, se favorece el proceso de creación de módulos parasitarios, respetando la tendencia natural, pero a la vez se empieza de manera holística el proceso contrastivo. Siguiendo el principio de la direccionalidad, se sigue con la práctica contextual del ítem objeto de estudio, dejando que se explore su uso. Habiéndolo guiado en el establecimiento de una asociación previa, sin embargo, el discente se siente más seguro en la exploración a través de la activación de su LM. Se podrá pasar, sucesivamente, a la exploración consciente de las reglas gramaticales y semántico-pragmáticas a través de varias técnicas. En esta fase, aunque las actividades no se basarán explícitamente en la reflexión contrastiva, se podrá empezar a ponerles preguntas al discente que la estimulen y la introduzcan gradualmente. Por último, se podrá pasar a la propia RMC. Siguiendo esta secuencialidad, el proceso de creación de conciencia contrastiva comienza holísticamente y, gradualmente, se consolida analíticamente.

Como se ha explicado antes, la perspectiva contrastiva ha de incorporarse en una visión flexible de didáctica, lo que implica que la comparación, tendrá que modularse tras un análisis de los demás componentes del contexto educativo que se yuxtaponen a la afinidad entre LM de los discentes y LE. El docente, consciente de las áreas de mayor semejanza y diferencia interlingüística, por lo tanto, debe considerar factores como el nivel de la clase y los objetivos específicos del curso, así como hacer un análisis continuo de las necesidades de los discentes. Así, a partir de la evolución de la distancia subjetiva a lo largo de la escalada de niveles que ha descrito Calvi (1995), se ha

de considerar que en los niveles básicos la percepción de cercanía es alta, por lo que la tendencia a apoyarse en la LM será alta, así como lo será el grado de transferencia, tanto positiva como negativa. En esta fase, entonces, es adecuado favorecer esta tendencia natural, dando prioridad al componente comunicativo y aplicando en mayor medida la IC que la RMC. Sin embargo, cuando las intuiciones de la IC son incorrectas debido a falsas semejanzas, se podrán emplear estrategias de RMC para ajustar la influencia de la LM. En este nivel la RMC es una herramienta muy valiosa sobre todo para los falsos amigos léxicos. Por ejemplo, en la enseñanza del español a itálofonos, concienciar sobre que “largo” en español no es “largo” en italiano, sino que es “ancho”, implica que, a la hora de querer decir “ancho” el discente podrá ejercer control inhibitorio sobre la palabra italiana “largo” y favorecer el descenso del umbral de activación de la palabra correcta en español. En la fase intermedia del aprendizaje, el hecho de que los discentes experimenten desilusión incrementa su predisposición a una aproximación contrastiva. En este marco, siempre partiendo de una presentación global del input en la que entra en juego la IC, se podrá hacer hincapié en la RMC para la exploración de diferencias sutiles que pueden causar problemas. Por ejemplo, en la enseñanza del español a itálofonos, las diferencias estructurales, pragmáticas, semánticas y de uso de los modos subjuntivo e indicativo. En los niveles avanzados, en los que los discentes disponen de una sólida base, es importante trabajar en el desarrollo de la competencia implícita, por lo que se puede aumentar el enfoque en tareas comunicativas. Sin embargo, considerando que en esta fase la distancia subjetiva vuelve a bajar, la aplicación de la RMC, en los casos en que se producen deslices, ayudará a mantener un adecuado nivel de control inhibitorio. Además, la RMC en esta fase puede aplicarse para profundizar los aspectos que se han abordado en la fase intermedia, para que el aprendiz se adentre en las diferencias más escondidas entre las dos lenguas, sobre todo en lo que atañe a las conceptualizaciones del mundo subyacentes a estructuras y palabras. Por otro lado, la IC en estos niveles se aplicará en menor medida. De hecho, ya que los discentes poseen cierto conocimiento lingüístico, la creación de códigos holísticos nuevos para ser explorados analíticamente será menor.

Ahora bien, como se ha explicado antes, el objetivo de la aplicación de una perspectiva contrastiva es aumentar el control inhibitorio


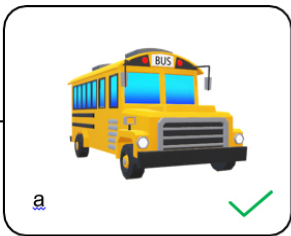




sobre los módulos neurofuncionales de la LM para favorecer la formación de aquellos de la LE. Así, tras la comprobación de la hipótesis de la convergencia se sabe que este control inhibitorio, que se refleja en una mayor actividad de las áreas prefrontales del hemisferio izquierdo, disminuye una vez que el discente habla fluidamente en la LE, es decir, al alcanzar una competencia plena que se base principalmente en la competencia implícita y no manifieste transferencia negativa. Ello se debe a que el mismo control inhibitorio crea condiciones favorables para la formación de módulos neurofuncionales implícitos de la LE y para el descenso de sus umbrales de activación. Por ello, se puede decir que, idealmente, en sede didáctica, la estimulación del control inhibitorio ha de verse como una fase de transición hacia una competencia plena. Por otro lado, como el umbral de activación de los módulos neurofuncionales puede volver a aumentar si no se respeta el principio de frecuencia, la competencia metalingüística contrastiva adquirida volverá a ser un instrumento útil para compensar aquellos momentos en que un hablante de una LE, por cualquier motivo, deja de utilizar la LE por un tiempo.

En vista del criterio de frecuencia, por último, la perspectiva contrastiva tendrá que emplearse con cierta sistematicidad en el aula, lo que hace extremadamente necesario adoptar una variedad de técnicas para que el discente sea constantemente estimulado por lo novedoso y no tome actitudes adversas hacia esta práctica. En este artículo no se han abordado las implicaciones motivacionales, pero señalamos aquí que trabajar con dos lenguas implica la posibilidad de crear un amplio abanico de técnicas con las que moverse entre un lado y otro del continuo entre hemisferio derecho e izquierdo. A continuación, propondremos dos ideas que consideramos tanto innovadoras como interesantes, a partir de las que es posible diseñar varias técnicas.

La primera es la aplicación en el aula del cambio de código, es decir, el pasar de un idioma a otro constantemente, tanto en la comprensión como en la producción. McManus (2021) ha comprobado que esta práctica, si se compagina con una enseñanza contrastiva, aumenta la eficacia del control inhibitorio sobre la LM y, consecuentemente, el rendimiento en la LE. El oscilar repetidamente entre LM y LE, de hecho, implica activar e inhibir constantemente los módulos neurofuncionales de una y otra lengua, por lo que las técnicas que pueden diseñarse en este marco aíslan su foco en ejercer control inhibitorio.

Por ejemplo, a partir del diseño del experimento arriba mencionado, se puede proyectar una técnica lúdica que prevé una competición entre los aprendices en la que estos tienen que acumular puntos respondiendo correctamente a una serie de estímulos conflictivos en las dos lenguas, que se presentan según una secuencia específica, como LE-LM-LE-LM. La ilustración uno es un ejemplo concreto de dos estímulos en español e italiano que se suceden en el orden LE-LM. Para cada estímulo los discentes tendrán que seleccionar la opción correcta. Así, ante el primero, el aprendiz italófono para responder correctamente tendrá que inhibir su LM, cuya influencia lo llevará hacia la respuesta A, ya que “largo” en italiano significa “ancho”. Enseguida, ante el segundo estímulo, el mismo aprendiz tendrá que volver a activar su LM, anteriormente inhibida.

**Ilustración 1. Ejemplificación estímulo actividad cambio de código**

1. ¿Cuál es el vehículo más largo?	2. Qual è il veicolo più largo?
 <p>a</p>	 <p>a</p> 
 <p>b</p> 	 <p>b</p>

Esta técnica puede estructurarse de manera que el estímulo cambie, pasando al siguiente, en cuanto se registre la primera respuesta correcta. Cabe decir que, según el grado de dominio de los discentes, el cambio de código puede involucrar en mayor medida uno u otro hemisferio. La activación del izquierdo será mayor en los niveles más bajos, puesto que el escaso dominio de la lengua forzaría un mayor control inhibitorio, mientras que será más equilibrado en los niveles

más altos, ya que la mayor competencia implícita adquirida a través de la enseñanza contrastiva supone un control consciente menor. Con todo ello pretendemos ilustrar solo el principio básico subyacente al cambio de código concebido desde una perspectiva didáctica. A partir de esta ejemplificación, de hecho, es posible diseñar más técnicas que incluyan elementos pragmáticos, gramaticales y que se basen en la producción también. Puesto que es una estrategia innovadora, todavía cabe experimentarla en el aula para que se compruebe su eficacia en más contextos y se analice su sostenibilidad en términos motivacionales y de interés, siempre recordando que el cambio de código tiene que constituir una parte de una amplia variedad de técnicas.

Otra estrategia que nos parece interesante e innovadora, siguiendo a Bailini y Bosisio (2014), es la de estimular la RMC a partir de las manifestaciones de transferencia negativa en la interlengua de los discentes – es decir, sus producciones en la LE. Tomando esta como input se podrá proceder con una descomposición de este en las estructuras de las dos lenguas implicadas – es decir, la que se ha transferido y la que debería haberse empleado – y estimular la RMC alrededor de estas. Consideramos que a partir de esta idea puede diseñarse una gran variedad de técnicas que puedan adoptarse en todos los niveles – para ver ejemplos concretos se remite a la publicación de los autores. Por otra parte, incluso para esta estrategia es necesaria más investigación de campo longitudinal para obtener datos sobre su eficacia y su sostenibilidad en el marco de un diseño didáctico global que incluya técnicas generales y contrastivas.

## 5. CONCLUSIÓN

El presente estudio ha puesto de manifiesto la importancia de una aproximación contrastiva en la enseñanza de lenguas afines. Este tipo de enfoque didáctico es nuevo y se carece de datos procedentes de la experimentación en el aula. Por lo tanto, es necesario medir su eficacia y sostenibilidad en términos motivacionales.

Se ha explicado que la complementariedad de los hemisferios reside en la medida en que el derecho es holístico y el izquierdo es analítico. La información en ellos se procesa a través de los módulos neurofuncionales. La formación de los módulos neurofuncionales de

la LE se produce de manera parasitaria a los de la LM. La intensidad de este vínculo jerárquico es directamente proporcional a la distancia interlingüística y se refleja en una asimetría entre los umbrales de activación de la LM y de la LE. En el procesamiento de la LE se produce una activación simultánea de los módulos neurofuncionales de la LM si existe una correspondencia semántica o formal. Esta activación simultánea puede resultar en una influencia de la LM que, debido a sus bajos umbrales de activación es difícil de inhibir. El control inhibitorio es un proceso consciente y se refleja en una activación de las áreas prefrontales del hemisferio izquierdo.

La influencia de la LM, o transferencia lingüística, puede manifestarse en la LE de forma directamente observable o no observable. En el aprendizaje de lenguas afines, la baja distancia interlingüística objetiva reduce la distancia subjetiva, por lo que el discente siente cierta confianza que lo lleva a apoyarse en las competencias implícitas de su LM. Ello afecta negativamente al control inhibitorio y hace que las diferencias interlingüísticas objetivas se manifiesten de forma observable en la interlengua del aprendiz. Si bien la distancia subjetiva es generalmente más baja en los discentes de lenguas afines, esta sigue una variación interna que puede compararse a una parábola al revés.

El hecho de que en la adquisición de lenguas afines el control inhibitorio se vea perjudicado plantea la necesidad de una aproximación didáctica contrastiva que lo estimule. La contrastividad ha de acompañar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la elaboración del material, así como ha de fundamentarse en una sinergia entre IC y RMC, con la idea de respetar el principio de la direccionalidad. La IC y la RMC han de aplicarse en mayor o menor medida en función de las necesidades de los discentes, en particular el nivel en el que se encuentren. La estimulación del control inhibitorio, idealmente, es una fase de transición hacia el alcance de una competencia plena de la LE que exista sin depender de la transferencia positiva y sin manifestar los efectos de la negativa. El cambio de código y el uso de la interlengua de los discentes para estimular la RMC son dos ideas innovadoras a partir de las que se puede diseñar un amplio abanico de técnicas didácticas.

La aproximación contrastiva, en definitiva, es una medida necesaria para los aprendices de lenguas afines. En este marco, la investigación necesita avanzar y proporcionar datos cualitativos y



cuantitativos sobre la eficacia y las implicaciones motivacionales de la contrastividad aplicada a la enseñanza.

## REFERENCIAS

- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica* 128 (3), 466–478. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014>
- Bailini, S. y Bosisio, C. (2014). Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendimenti di lingue affini. En L. Landolfi (Ed.), *Crossroads languages in (e)motion* (págs. 64-83). Napoli: Photo City Edizioni–University Press.
- Berghoff, R., McLoughlin, J. y Bylund, E. (2021). L1 activation during L2 processing is modulated by both age of acquisition and proficiency. *Journal of Neurolinguistics* 58. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2020.100979>
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35(1), 26- 58.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Danesi, M. (2015). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue* (Segunda ed.). Perugia: Guerra Edizioni.
- Di Gesù, F. (2012). Neurodidáctica y aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Lynx. Documentos de trabajo* 39, 1-34.
- Di Gesù, F. (2017). Lingüística-didáctica del español para italianos: una sinergia entre intercomprensión y contrastividad. En V. Martínez-Paricio, y M. Pruñonosa-Tomás (Ed.), *Intercomprensión románica* (págs. 107-122). Valencia: Universitat de València–Lynx Annexa 23.
- Dijkstra, T., Van Jaarsveld, H. y Ten Brinke, S. (1998). Interlingual homograph recognition: Effects of task demands and language intermixing. *Bilingualism: Language and Cognition* 1(1), 51-66. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000121>
- Jamet, M. C. (2004). Imparare le lingue romanze: le potenzialità dell'intercomprensione. En G. Serragiotto (Ed.), *Le lingue straniere nella scuola* (págs. 70-82). Torino: UTET.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/>

- org/10.4324/9780203935927 Jeong, H., Sugiura, M., Sassa, Y., Yokoyama, S., Horie, K., Sato, S., Taira, M. y
- Kawashima, R. (2007). Cross-linguistic influence on brain activation during second language processing: An fMRI study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(2), 175-187. <https://doi.org/10.1017/S1366728907002921>
- Kellerman, E. (1979). Transfer and Non-Transfer: Where Are We Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000942>
- Kopke, B., Howells, R. K., Cortelazzo, F., Péran, P., de Boissezon, X. y Lubrano, V. (2021). Functional and structural differences in brain networks involved in language processing and control in highly proficient early and late bilinguals. *Journal of Neurolinguistics* (59). <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2021.100988>
- Kroll, J. F. y Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language* 33(2), 149-174. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>
- Luque, A. y Morgan-Short, K. (2021). The relationship between cognitive control and second language proficiency. *Journal of Neurolinguistics* 57. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2020.100956>
- McManus, K. (2020). Crosslinguistic influence and L2 grammar learning: Proposed replications of Ellis and Sagarra (2011) and Tolentino and Tokowicz (2014). *Language Teaching*, 1-9. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000270>
- McManus, K. (2021). Examining the effectiveness of language-switching practice for reducing cross-language competition in L2 grammatical processing. *Bilingualism: Language and Cognition* 24(1), 167-184. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000218>
- Nagai, N. (2020). Consciousness raising tasks: Developing learners' reflective attitude toward plurilingualism. *Language Learning in Higher Education*, 10(1), 245-258. <https://doi.org/10.1515/cercl-2020-2014>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2016). Was There Really Ever a Contrastive Analysis Hypothesis? En R. Alonso Alonso (Ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (págs. 1-23). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094837>
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>

- Pulido, M. F. (2021). Native language inhibition predicts more successful second language learning: Evidence of two ERP pathways during learning. *Neuropsychologia* 152. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107732>
- Sunderman, G. y Kroll, J. F. (2006). First Language Activation During Second Language Lexical Processing: an Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class. *Studies in Second Language Acquisition* 28(3), 387-422. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060177>
- Tokowicz, N. y MacWhinney, B. (2005). Implicit and Explicit measures of Sensitivity to Violations in Second Language Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 27(2), 173-204. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050102>

## Chapter 30

# L2 ENGLISH LEARNERS' GESTURE USE IN A PICTURE DESCRIPTION TASK: A STUDY BASED ON THE ICNALE SPOKEN DIALOGUE MODULE

SHIN'ICHIRO ISHIKAWA

*Kobe University (Japan)*  
*iskwshin@gmail.com*

### Abstract

*By analyzing the video and transcript data taken from the ICNALE Spoken Dialogue Module, this study examined the relationship between gesture use and verbal fluency in an L2 picture description task of L1 Chinese, Japanese, and Korean learners of English. First, regarding RQ1 (amount of gesture use), we found that learners at different L2 proficiency levels and with different L1 backgrounds showed rather different patterns in their head and hand gesture use, and learners' gender also slightly influenced their gestures. Next, concerning RQ2 (correlations), we found that verbal fluency was correlated positively with the gesture of moving one's hand and negatively with that of pointing to the pictures when all the learners are analyzed together. The analysis also demonstrated that the strength of correlations varied significantly according to learners' L2 proficiency level and L1 type. The overall data survey revealed that the gesture of moving one's hand was a stable marker of verbal fluency, and it could sometimes serve as a marker of the use of easier vocabulary; the gesture of touching one's head was regarded as a marker of the use of complex vocabulary; and the gesture of pointing to the pictures could sometimes indicate disfluency as well as the use of a narrower range of vocabulary. Finally, with regard to RQ3 (classification), we conducted a factor analysis and found that Asian learners could be classified into three groups: Factor 1 group who had a better command of the target language and spoke fluently even without the help of gestures, Factor 2 group who had expressive difficulties but tried to solve them by using the gestures effectively, and Factor 3 group who also had expressive difficulties and used the gestures only as a means to show the interlocutors their confusion and annoyance.*