



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones

(eds.)

Laura Mariottini y Monica Palmerini

*Dykinson, S.L.*

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA.  
TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS Y APLICACIONES

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA.  
TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS  
Y APLICACIONES

(eds.)

LAURA MARIOTTINI Y MONICA PALMERINI

*Dykinson, S.L.*

2022

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA. TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS  
Y APLICACIONES

Comité científico

Rosana Ariolfo, Università degli Studi di Trieste

Felisa Bermejo Calleja, Università degli Studi di Torino

Matteo De Beni, Università di Verona

Florencio Del Barrio De La Rosa, Università Ca' Foscari Venezia

Francesca De Cesare, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

Rosa García Jiménez, Università di Pisa

José Francisco Medina Montero, Università degli Studi di Trieste

Ana Pano Alamán, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Inmaculada Solís García, Università di Firenze

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 39 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1122-075-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA. TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS Y APLICACIONES: UNA INTRODUCCIÓN CRÍTICA.....	14
LAURA MARIOTTINI MONICA PALMERINI	

## SECCIÓN 1 ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA TEÓRICA

CAPÍTULO 1. APOSICIONES NO INCIDENTALS: SINTAXIS Y SEMÁNTICA .....	27
SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ	
CAPÍTULO 2. LA ESTRUCTURA DE LOS COMPUESTOS DE POSESIÓN INALIENABLE Y LA CODIFICACIÓN DE RELACIONES GRAMATICALES EN COMPUESTOS .....	61
BÁRBARA MARQUETA GRACIA	
CAPÍTULO 3. BINOMIOS Y CULTISMOS LÉXICOS EN DOCUMENTACIÓN MUNICIPAL DEL SIGLO XVIII.....	78
LIVIA CRISTINA GARCÍA AGUIAR	
CAPÍTULO 4. LA TRASLACIÓN Y SUS CRITERIOS: MORFOLÓGICO, SINTÁCTICO Y SEMÁNTICO PARA EL ANÁLISIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO HISPANOPARLANTE.....	97
ISRAEL BARRUTIA BARRETO ELI CARRILLO VASQUEZ LUIS CACERES BARRUTIA	
CAPÍTULO 5. SOBRE EL EMPLEO DE LA FORMA <i>CANTÉ</i> EN CONTEXTOS DE ANTEPRETÉRITO, COPRETÉRITO Y PRESENTE .....	121
BORJA ALONSO PASCUA	
CAPÍTULO 6. LE PROBLEMATICHE LEGATE ALLO STUDIO DELL'ASPETTO VERBALE IN SPAGNOLO .....	149
CHIARA ALAIMO	
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE <i>PONERSE</i> Y <i>QUEDARSE</i> . UN ENFOQUE PRÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA .....	174
MARÍA EUGENIA CONDE NOGUEROL	

CAPÍTULO 8. SOBRE LA DELIMITACIÓN DEL COMPLEMENTO PREDICATIVO .....	198
EVA MARTÍNEZ DÍAZ	
CAPÍTULO 9. VOCALES MEDIAS EN FUNCIÓN DESLIZANTE POR RESOLUCIÓN DE HIATOS EN ESPAÑOL.....	216
ANTONIO ALCOHOLADO FELTSTROM	
CAPÍTULO 10. CAMBIOS LINGÜÍSTICOS EN EL CANTE: EVOLUCIÓN FONÉTICA EN LOS CANTAORES DEL FLAMENCO TRADICIONAL Y EL FLAMENCO NUEVO .....	235
ELENA FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS	
CAPÍTULO 11, LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA. UNA LECTURA DESDE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA INTERNACIONAL .....	263
FRANCISCO GARCÍA MARCOS	
CAPÍTULO 12. PARÁMETROS NO MANUALES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE) VS. COMPONENTES NO VERBALES DE LA LENGUA ORAL (LO). UN ESTUDIO COMPARATIVO.....	279
MARISOL BENITO REY	
CAPÍTULO 13. ENANTIOSEMIA: DE <i>ALQUILAR</i> A CONVERTIR EN <i>HUÉSPED</i> LOS SIGNIFICADOS SEMÁNTICO- PRAGMÁTICOS DE LA CONSTRUCCIÓN EXPRESIVA <i>AH</i> EN ESPAÑOL, FRANCÉS E INGLÉS .....	302
FERNANDO CASANOVA MARTÍNEZ	

## SECCIÓN 2

### ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO

CAPÍTULO 14. EXPRESIONES MALSONANTES Y CONTENIDO PROCEDIMENTAL.....	332
CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. UMORISMO E INTERAZIONE MULTIMEDIALE NELLO SPAGNOLO DI OGGI.....	362
G. ANGELA MURA	
CAPÍTULO 16. EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE LA IRONÍA VERBAL: LAS INFORMACIONES CONTEXTUALES QUE LO ACTIVAN Y SU VARIACIÓN .....	378
LAURA DE LA CASA GÓMEZ	
CAPÍTULO 17. CÓMO ACLARAMOS: UN ANÁLISIS FONÉTICO- PROSÓDICO DE LOS ACTOS DE ACLARACIÓN EN DIÁLOGOS ORIENTADOS PRAGMÁTICAMENTE .....	392
IOLANDA ALFANO	

CAPÍTULO 18. FÓRMULAS RUTINARIAS COMO ENUNCIADOS INDEPENDIENTES.....	416
BOJANA TULIMIROVIĆ	
CAPÍTULO 19. ¿ES POSIBLE EL DESARROLLO DE UNA <i>PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL DIACRÓNICA</i> ? LUGARES COMUNES Y APORTACIONES DE DOS PERSPECTIVAS DE ESTUDIO.....	436
MARTA GANCEDO RUIZ	
CAPÍTULO 20. CÓMO LLEVAR LA CONTRARIA: SEIS FORMAS DE EXPRESAR CONTRAARGUMENTACIÓN A TRAVÉS DE CONJUNCIONES ( <i>PERO, AUNQUE Y SINO</i> ) Y MARCADORES DEL DISCURSO ( <i>SIN EMBARGO, NO OBSTANTE Y EN CAMBIO</i> ).....	459
BELÉN ÁLVAREZ GARCÍA	
CAPÍTULO 21. LA PERSUASIÓN EN EL ESLOGAN POLÍTICO .....	490
CAROLINA ARRIETA CASTILLO	
CAPÍTULO 22. ACERCA DE LA GRADUALIDAD EN EL MANUAL DE INSTRUCCIONES. LA GRADUALIDAD EN EL PELIGRO Y EN LA PRECAUCIÓN EN LA ENUNCIACIÓN INSTRUCCIONAL CON MARCA DE LA PREVENCIÓN .....	509
GISELLE BRENDA PERNUZZI	
CAPÍTULO 23. CUESTIONES LINGÜÍSTICAS EN LA PRENSA HISPÁNICA.....	536
MARÍA VICTORIA MATEO GARCÍA	
CAPÍTULO 24. LA VARIACIÓN CONCEPTUAL Y LA VARIACIÓN DENOMINATIVA CON CONSECUENCIAS CONCEPTUALES EN LA PRENSA ESCRITA .....	558
MARÍA LUCÍA CARRILLO EXPÓSITO	
CAPÍTULO 25. EL ESPAÑOL, EN PELIGRO. I INSTRUMENTALIZACIÓN POLÍTICA DE LA LENGUA DESDE LOS TITULARES DE PRENSA.....	584
AMINA EL FOUNTI ZIZAOU	
CAPÍTULO 26. LA REFORMULACIÓN DEL DISCURSO ECONÓMICO EN LA PRENSA.....	600
ALBERTO HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN	
CAPÍTULO 27. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y DEPORTE. IMAGEN E IDENTIDAD DEL ADULTO EN LAS SESIONES DE INICIACIÓN AL ENTRENAMIENTO DIRIGIDO .....	616
EMAN MHANNA MHANNA	
ROSARIO LISCIANDRO	

CAPÍTULO 28. INFERENCIAS NEGATIVAS EN LA PRENSA ESPAÑOLA. DESPLAZAMIENTOS DISCURSIVOS EN LA COBERTURA DE EXTREMA DERECHA .....	643
SONIA MADRID CÁNOVAS	
CAPÍTULO 29. CÓMO COMUNICA EL CENTRODERECHA ESPAÑOL. COMPARACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA .....	668
PEDRO MANUEL XUCGLÁ ESCOBAR	
CAPÍTULO 30. EL DISCURSO DE ODIOS COMO LÍMITE A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN .....	693
JORGE SALINAS MENGUAL	
CAPÍTULO 31. DOMINANCIA DISCURSIVA EN ENTREVISTAS TELEVISIVAS ESPAÑOLAS: EL CASO DE ESPERANZA AGUIRRE EN EL PROGRAMA <i>SALVADOS</i> .....	709
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO	
CAPÍTULO 32. LOS ACTOS DE IMAGEN Y LA IDEOLOGÍA POLÍTICA EN LA RED SOCIAL FACEBOOK .....	730
ISABEL GARCÍA MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 33. <i>TUITEO LUEGO EXISTO</i> : IL LINGUAGGIO FORMULAICO NEL MICROBLOGGING SPAGNOLO .....	749
CRISTINA CALÒ	
CAPÍTULO 34. INNOVACIÓN LÉXICA Y COVID-19: APROXIMACIÓN A SU IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS A TRAVÉS DEL PERFIL TWITTER DEL DIARIO <i>EL PAÍS</i> .....	773
MANUELA CATALÁ PÉREZ ANDREA CORTIÑAS LÓPEZ	
CAPÍTULO 35. LOS MEMES POLÍTICOS: PROPULSORES CONTEMPORÁNEOS DE INNOVACIÓN LÉXICA .....	802
ALESSIA ANNA SERENA RUGGERI	
CAPÍTULO 36. REDES SOCIALES Y LITERATURA JUVENIL: UN NUEVO REGISTRO COMUNICATIVO PARA NUEVAS FORMAS DE NARRAR .....	827
ARÁNZAZU SANZ TEJEDA	
CAPÍTULO 37. ANÁLISIS DE LOS MITOS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS CONTRA LA MUJER EN LA PRENSA ROSA Y PROGRAMAS DEL CORAZÓN .....	843
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA	
CAPÍTULO 38. LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LA COMUNIDAD EVANGÉLICA EN EL DISCURSO DIGITAL EN ESPAÑA .....	866
MANUEL ALCÁNTARA-PLÁ ANA RUIZ SÁNCHEZ	

CAPÍTULO 39. DEÍXIS SOCIAL Y CREENCIAS DE USO: PERSPECTIVAS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA .....	884
MARÍA SAMPEDRO MELLA	
CAPÍTULO 40. VARIANTES LÉXICAS EN EL HABLA DE LOS PERUANOS COMO APORTE AL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN CULTURAL PARA LA MODERNIDAD.....	903
ISRAEL BARRUTIA BARRETO	
LUCILA RUBIO CAMPOS	
LUIS CACERES BARRUTIA	
CAPÍTULO 41. LA INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE JÓVENES HISPANOS EN ITALIA .....	929
ANA SAGI-VELA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 42. UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN DE MIGRANTES RECIENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO: CONSTRUCCIÓN MULTIMODAL CRÍTICA DE SIGNIFICADOS DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES.....	952
PATRICIA BAEZA DUFFY	
CAPÍTULO 43. PRIMERAS OBSERVACIONES SOBRE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE HUELVA CAPITAL .....	977
MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO	

SECCIÓN 3  
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EMPÍRICA

CAPÍTULO 44. LA MACROESTRUCTURA DE LA DUODÉCIMA EDICIÓN DEL DICCIONARIO ACADÉMICO ( <i>DRAE</i> 1884) A LA LUZ DE <i>LEMATECA DEL DRAE</i> .....	1006
GLORIA CLAVERÍA NADAL	
NATALIA TERRÓN VINAGRE	
CAPÍTULO 45. ESTUDIO LEXICOGRÁFICO DEL LENGUAJE QUECHUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN HISPANOPARLANTE ANCESTRAL .....	1028
ISRAEL BARRUTIA BARRETO	
LOEL BEDON PAJUELO	
ELI CARRILLO VASQUEZ	
CAPÍTULO 46. CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TÉRMINOS MITOLÓGICOS EN LA POESÍA DE LORCA: TRADICIÓN CLÁSICA Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS .....	1056
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO	
CAPÍTULO 47. CORPUS DE APRENDIENTES CHINOS DE ESPAÑOL: APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA SU DISEÑO.....	1076
JIALING GOU	

SECCIÓN 4  
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA Y SU TRASLACIÓN

CAPÍTULO 48. ANÁLISIS DE ERRORES SEMÁNTICO-LÉXICOS EN SINOHABLANTES Y SU USO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN CLASE.....	1106
IRENE NEREA ARANDA CAZÓN PRESENTACIÓN CABALLERO-GARCÍA	
CAPÍTULO 49. ANÁLISIS DE ERRORES DE CONCORDANCIA EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A PARTIR DEL CORPUS DE APRENDICES CAES.....	1136
JOSEBA ANDONI CUÑADO LANDA	
CAPÍTULO 50. LA INTERLENGUA NO VERBAL EN ESPAÑOL COMO L2/LE: ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE GESTOS EMBLEMÁTICOS.....	1169
HELENA S. BELÍO-APAOLAZA	
CAPÍTULO 51. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE ESTUDIOS HISPÁNICOS EN ALBANIA.....	1191
NURIA DÍAZ RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 52. SEGNALI DISCORSIVI E ACQUISIZIONE LINGUISTICA IN CONTESTO DIDATTICO .....	1208
ALESSANDRO FERRO	
CAPÍTULO 53. MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS EXPOSITIVOS ORALES FORMALES EN <i>ELE</i> .....	1236
MANUELA DEL CARMEN ROJAS	
CAPÍTULO 54. INSEGNARE LA COMPETENZA PRAGMATICA DI UNA L2 ATTRAVERSO I SEGNALI DISCORSIVI: IL CASO DELLE LINGUE AFFINI ITALIANO E SPAGNOLO .....	1255
VALENTINA DI NUNNO	
CAPÍTULO 55. LA COMEDIA DE SITUACIÓN COMO ESTRATEGIA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA PARA INTEGRAR AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.....	1276
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD	
CAPÍTULO 56. APRENDER PRAGMÁTICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA POR MEDIO DE LA ESTRATEGIA DE LA GAMIFICACIÓN .....	1296
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA MIREYA FERNÁNDEZ MERINO	

CAPÍTULO 57. ANÁLISIS TIPOLÓGICO COMPARADO DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LAS LENGUAS DE ASIA ORIENTAL FRENTE AL ESPAÑOL. CONTRASTES Y APLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS .	1313
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA	
CAPÍTULO 58. ANÁLISIS MACROSINTÁCTICO DE <i>AUNQUE</i> Y ACERCAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA APRENDIENTES CHINOS DE ELE.....	1335
ZHONGDE REN	
CAPÍTULO 59. EL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA: LA DISTINCIÓN TEMPO-ASPECTUAL DE LOS PRETÉRITOS PERFECTOS SIMPLE Y COMPUESTO DEL ESPAÑOL .....	1358
CHIARA VALENTE	
CAPÍTULO 60. LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO ITALIANO DE ELE ANTE EL DESAFÍO DEL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO POR COVID-19 .....	1383
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA	
JOSÉ ROVIRA-COLLADO	
CAPÍTULO 61. LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN ENTORNOS DE MIGRACIÓN Y REFUGIO. REDUCIENDO LA DISTANCIA SOCIAL .....	1412
MERE ORTIZ	
CAPÍTULO 62. LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN INMERSIÓN. ESTUDIO DE CASO DE UN COLEGIO FRANCÓFONO EN LA ISLA ANTILLESA DE SAINT-MARTIN .....	1427
CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ	
CAPÍTULO 63. LA TAREA DEL PROFESOR EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA ANTE LA DIVERSIDAD EN EL ESTUDIANTADO .....	1441
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD	
LAURA M.ª ALIAGA AGUZA	
CAPÍTULO 64. MULTIMODALIDAD Y PLURILINGÜISMO COMO EJES CONDUCTORES DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON FUTUROS MAESTROS .....	1457
EDUARDO ESPAÑA PALOP	
AGUSTÍN REYES-TORRES	
JUAN CARLOS TORDERA ILLESCAS	

CAPÍTULO 65. LAS ONOMATOPEYAS Y LAS EMOCIONES EN LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: UN ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE JAPONÉS Y ESPAÑOL .....	1475
ALICIA CASADO VALENZUELA MARIBEL TERCEDOR SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 66. LA METÁFORA DELIBERADA Y SU IMPORTANCIA PARA LA AUDIODESCRIPCIÓN MUSEÍSTICA: DEL INGLÉS AL ESPAÑOL .....	1499
MARÍA OLALLA LUQUE COLMENERO	
CAPÍTULO 67. L'ESPORTAZIONE DEL MOVIMENTO IT-POP ATTRAVERSO LA <i>SINGABLE TRANSLATION</i> : ANALISI TRADUTTIVA DI "PARACETAMOL" DI CALCUTTA .....	1516
CARMELA SIMMARANO	
CAPÍTULO 68. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LOS DISCURSOS DE ESPECIALIDAD Y SU TRADUCCIÓN: EL CASO DE LA CATA DE VINO (FRANCÉS-ESPAÑOL) .....	1538
FRANCISCO LUQUE JANODET	
CAPÍTULO 69. TRANSLENGUAJE Y TRADUCCIÓN PARA LA BÚSQUEDA DE EQUIVALENCIAS ALEMÁN-ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DEL ENOTURISMO: EL CHINO COMO LENGUA PUENTE..	1559
DONGXU HE M <sup>a</sup> . DEL CARMEN BALBUENA TORENZANO	
CAPÍTULO 70. CARACTERIZACIÓN DE MAGDA LEONIDES A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA DE AGATHA CHRISTIE Y SUS TRADUCCIONES AL ESPAÑOL.....	1576
LIDIA MARÍA MONTERO AMENEIRO OLAYA MARTÍNEZ SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 71. LA ADAPTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS A LA LENGUA DE SIGNOS ITALIANA .....	1597
TERESA-G. SIBÓN-MACARRO	
CAPÍTULO 72. ASPECTOS DE LA PREFIJACIÓN Y DE LA TRADUCCIÓN EN LA CORRESPONDENCIA EXHAUSTIVA EN ESPAÑOL CON EL PREFIJO ITALIANO <i>RI-</i> .....	1625
Rocío LUQUE	
CAPÍTULO 73. LA TRADUCCIÓN METALINGÜÍSTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: EL CASO DE <i>IR A + INFINITIVO</i> Y SU EXPRESIÓN EN ITALIANO .....	1647
ARIEL LAURENCIO TACORONTE	

CAPÍTULO 74. RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN SANITARIA: LA BASE DE DATOS DE REACTME .....	1671
ALMUDENA NEVADO LLOPIS ANA ISABEL FOULQUIÉ RUBIO	

SECCIÓN 5  
OTRAS LÍNEAS DE TRABAJO RELACIONADAS  
CON LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

CAPÍTULO 75. IDEAS SOCIOCULTURALES Y SELECCIÓN DEL VOCABULARIO EN LAS CRÓNICAS DE INDIAS: EL CASO DE LOS PRÉSTAMOS INDÍGENAS EN <i>COLOQUIOS DE LA VERDAD</i> (C. 1569) .....	1700
MARÍA-TERESA CÁCERES-LORENZO YAIZA SANTANA-ALVARADO	
CAPÍTULO 76. LAS IDEAS LINGÜÍSTICAS EN LA LEXICOGRAFÍA HISPANO-TAGALA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL.....	1717
MARTA ORTEGA PÉREZ	
CAPÍTULO 77. EL LENGUAJE GASTRONÓMICO EN LOS LIBROS DE VIAJEROS ROMÁNTICOS INGLESES POR ESPAÑA.....	1739
MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA	
CAPÍTULO 78. LITERATURA DE VIAJES Y GUÍAS DE VIAJES: DEL PAPEL AL SOPORTE DIGITAL.....	1758
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA	
CAPÍTULO 79. EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XX (2ª ½) – XXI (1ª ½) .....	1775
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA	
CAPÍTULO 80. LA RELACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN EN LITERATURA INGLESA DE VIAJES .....	1791
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA	
CAPÍTULO 81. HISPANISMOS EN EL DIALECTO LITERARIO SICILIANO ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XXI: ALGUNOS EJEMPLOS.....	1814
MARIA LÀUDANI	
CAPÍTULO 82. ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL TÉRMINO <i>EXTRALINGÜÍSTICO</i> EN DICCIONARIOS DE LINGÜÍSTICA.....	1835
VANESA ÁLVAREZ TORRES	

## LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO ITALIANO DE ELE ANTE EL DESAFÍO DEL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO POR COVID-19

---

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA<sup>319</sup>

*Universidad Complutense de Madrid*

JOSÉ ROVIRA-COLLADO<sup>320</sup>

*Universidad de Alicante*

### 1. INTRODUCCIÓN

El reto de educar en un contexto inhóspito, como el que suscitó el confinamiento derivado por la COVID-19 trascendió los aspectos meramente educativos. Este punto de inflexión didáctico y pedagógico se forjó en el contexto digital en todos los ámbitos (Trujillo, 2000). La súbita adaptación a un nuevo modelo pedagógico, que permutaba la presencialidad a la enseñanza a distancia invita a una reflexión de la influencia de ese modelo de cara al futuro. Averiguar la viabilidad del cambio de modelo solo es factible a partir de una evaluación posterior. Es por ello que se hace más que necesaria una revisión de los modelos pedagógicos existentes, como también de la digitalización curricular, de los centros educativos y de la competencia digital docente.

El aula, entendida como ecosistema educativo consolidado, se expande a la ubicuidad de Internet de forma irrevocable. El cambio suscitado por el confinamiento mostró las diferencias existentes entre la comunidad educativa para el acceso a la *pedagogía digital*, tanto en la dotación infraestructural como en su competencia (Gabarrón-Pérez et al., 2020; Navarro-Pablo et al., 2019). Tradicionalmente la didáctica de Español

---

<sup>319</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3556-5688>

<sup>320</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

como Lengua para Extranjeros (ELE) ha mostrado gran capacidad de adaptabilidad merced a grados dosis de creatividad, en la que la tecnología educativa favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leal-Rivas, 2020a; MacIntyre *et al.*, 2020), motivo por el cual la enseñanza de una lengua extranjera se enfrenta a un mayor número de factores que puede suscitar mayor complejidad didáctica. El modelo de aprendizaje formal de una lengua extranjera en educación secundaria ha evolucionado dentro de un panorama presidido por la presencialidad en los centros educativos. Esta presencialidad fomenta la adquisición y praxis del componente cultural de dicha lengua: entonación, comunicación no verbal, praxis discursiva, etc.

El amplio abanico que ofrecen los recursos digitales para la didáctica de las lenguas extranjeras (Gabarrón-Pérez, et al. 2020), no consolidó su consolidación hasta el confinamiento. Hasta entonces, se había contemplado como un recurso complementario al quehacer cotidiano en el aula, careciendo de la oficialidad y consistencia curricular que pueden favorecer su integración dentro de la praxis diaria. De igual forma que en el aula presencial se fomenta la comunicación multimodal (verbal y no verbal, analógica y digital), en el contexto del confinamiento se potenció -siempre y cuando se tuviesen las mismas oportunidades de acceso por parte del alumnado- de un discurso unidireccional a cargo del/la docente frente a un conjunto de pantallas aparentemente conectadas pero de escasa interacción bidireccional. Esta docencia virtual derivada del confinamiento se ha querido catalogar dentro de la digitalización académica. La pedagogía en un contexto digital a distancia requiere de una adaptación curricular y procedimental que contemple todas las variables que en ella convergen. El monólogo docente frente a las pantallas *silenciosas* (alumnado) no puede ser valorado como un avance y, mucho menos, como innovación del modelo analógico del aula (Moya & Hernández-Ortega, 2020; Cassany, 2012).

La docencia síncrona aplicada a la virtualidad no reemplaza a la interacción que se suscita en el aula (Trujillo et al., 2020). Estudios contemporáneos han concluido que esta trasposición pedagógica ha incrementado las brechas existentes en el modelo educativo más que paliar sus efectos. Las investigaciones llevadas a cabo por Pellegrini & Maltini

(2020), Moreno et al. (2020), Teräs et al. (2020), Gromova (2020), Tejedor et al. (2020), Hernández-Ortega & Álvarez-Herrero (2021), Carretero Gómez et al. (2021), el confinamiento ha supuesto el incremento de un conjunto de sesgos que afectan directamente a la calidad educativa, destacando especialmente:

- La recesión en los aprendizajes, centrándose en los condicionantes docentes como en los del alumnado.
- La enorme disparidad en la formación de metodologías y pedagogías sustentadas en el modelo digital. La formación previa se concebía como un complemento más a los modelos presenciales, pero no como su reemplazo.
- La brecha socioeconómica de las familias, alumnado y docentes, que ha mostrado diferencias muy significativas atendiendo a variables económicas, sociales, geográficas y educativas.
- La brecha pedagógica. Educar en Internet no es realizar la misma labor que en el aula física. Los tiempos, metodología, tipología de actividades y retroalimentación no son los mismos en un escenario virtual que como se realiza en el presencial. El profesorado ha realizado una trasposición de los mecanismos educadores analógicos al entorno digital manteniendo el modelo inicial.

## 1.2. RESPUESTA EDUCATIVA EN ITALIA ANTE EL CONFINAMIENTO

El estudio del marco educativo italiano durante el confinamiento evidencia las dificultades acaecidas durante este periodo. Mascheroni et al. (2020), un 27% de las familias no disponía de los dispositivos digitales suficientes para el seguimiento de las clases. Datos que justifican el incremento en la compra-renovación de ordenadores para uso doméstico (casi un cincuenta por ciento de las familias) o de teléfonos móviles inteligentes (41% de las familias). A estos datos se debe sumar el escaso aprovechamiento académico de alumnado y docentes atendiendo a las múltiples vicisitudes derivadas del confinamiento y la aparición de

distintas brechas digitales (Mascheroni et al., 2020). Asimismo, se constata la dificultad para atender a los hijo/as por parte de los docentes dentro del *nuevo rol* como docentes complementarios a los titulares (Champeaux et al, 2020; Fontanesi et al., 2020; Spinelli et al, 2020; Mazza et al., 2020).

La celeridad en el cambio pedagógico protagonizada en los centros educativos italianos muestra, sin duda, la ingente capacidad de adaptación del profesorado. Tan evidente como dicha capacidad son las carencias de las políticas educativas de los centros en materia de innovación antes de la pandemia. Para muchos centros educativos, las propuestas para la transformación digital e innovación pedagógica constituían una asignatura pendiente a realizar a medio-largo plazo. Hecho que se precipitó ante la urgencia del confinamiento. Dotar al alumnado de las oportunidades y entorno que favorezca el derecho a la educación (Gromova, 2020; ONU, 2019) no fue una tarea sencilla para el profesorado en general, y el de ELE en particular por su menor trascendencia en el currículum educativo. Frente a las circunstancias desfavorables, el profesorado de ELE italiano recurrió a la creatividad, la pedagogía y la resiliencia como elementos que propiciasen la mejor capacidad del aprendizaje de su alumnado. La tecnología educativa centralizó todos los procesos, pese a las circunstancias heterogéneas de su alumnado. La comunidad educativa, lastrada por una desigual formación en competencia digital, falta de recursos digitales o actitud hacia su uso en entornos educativos, ofreció una respuesta y adaptabilidad muy heterogénea ante las necesidades apremiantes por el confinamiento (la Velle, 2020; Tejedor et al., 2020; Moya & Hernández-Ortega, 2020).

## 2. DIDÁCTICA DE ELE EN ENTORNOS MULTIMODALES

La adaptabilidad al contexto y la amplia oferta de recursos digitales a disposición de profesorado y alumnado constituyen una de las principales características en la didáctica de ELE. Uno de los principios de la docencia de ELE es el de la búsqueda de propuestas didácticas creativas, lo que requiere de una constante actualización y adaptación de los recursos por parte del profesorado. Las estrategias didácticas más

recurrentes y utilizadas por el profesorado de ELE, bien en el modelo presencial, bien en el modelo a distancia, tienen en la incorporación de elementos lúdicos y gamificados en el aprendizaje de la gramática y la oralidad (Martín & Batlle, 2021; Medjkane, 2019; Martín, 2018), el fomento de la oralidad y el enfoque comunicativo para el desarrollo de las competencias comunicativas (Fritzler, 2019; Quiles & Caire, 2013, Cassany et al., 2021), la transversalidad de los contenidos interculturales (Leal-Rivas, 2020b; Villegas-Paredes, 2020) o el uso de las TIC como herramienta procedimental. Precisamente, en el uso de las TIC es donde la didáctica de ELE en el sistema educativo italiano ha experimentado una mayor relevancia.

Son numerosas las posibilidades que ofrecen las TIC para docentes y discentes de lenguas. Su potencial suscita la necesidad de su análisis y estudio, demostrado que es un terreno que debe ser estudiado y desarrollado dentro del sistema educativo (Leal Rivas, 2020a). La tecnología es aceptada como un recurso de gran utilidad que es complementario a todas las propuestas didácticas de ELE ya existentes. Al tratarse de un recurso didáctico *teóricamente* aceptado por la comunidad docente, distintos estudios concluyen que se da una cultura de consumo de los recursos didácticos ajenos existentes en la red aunque adolecen de la corriente de creación de materiales propios que satisfagan las necesidades específicas del docente de ELE. La falta de tiempo e infraestructuras tecnológicas en los centros educativos son las principales adversidades que complican la transformación didáctica en las aulas de ELE en los centros de secundaria italianos (Cheikh-Khamis, 2020; Navarro-Pablo et al., 2019; Martín et al., 2018; Rovira-Collado, 2016; De Piano, 2015). La implementación de la tecnología educativa en la clase de ELE comporta también la integración de la metodología específica que hace que las TIC constituyan el principal eje de transformación educativa durante el confinamiento por COVID-19, como señala Kessler (2018):

given the accelerated evolution of technology and the social interaction and learning opportunities it supports, it becomes increasingly important for prospective teachers, teacher trainers, and K–12 and postsecondary teachers at all stages in their careers across a range of languages

and with differing professional interests and specializations to be attentive to these changes (p. 218).

Es por ello que la apuesta por la tecnología no se entiende ya como una posibilidad, sino que es una obligación para contextualizar los aprendizajes de idiomas. La apuesta por la tecnología se erige como uno de los principales ejes de actuación en la didáctica de ELE para optimizar recursos, contextos y actualización metodológica (Gabarrón-Pérez, et al. 2020) dentro de un marco en constante digitalización a través de Internet, plataformas transmedia, redes sociales y un amplio etcétera. La didáctica de ELE es inconcebible sin la presencia y continuada actualización metodológica proporcionada por las TIC (Cassany, 2012; Romeo et al., 2017, Trujillo et al., 2019).

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en la presente investigación son los siguientes:

- Determinar qué formación presenta el profesorado de ELE en ejercicio en el sistema educativo italiano.
- Identificar y enumerar las principales dificultades detectadas para el ejercicio de la función docente durante el confinamiento por COVID-19 y el aprendizaje de la *Didattica a Distanza* (DAD).
- Elaborar una taxonomía de las principales estrategias digitales empleadas por el profesorado de ELE durante el confinamiento.

### 4. OBJETIVOS

#### 4.1. PARTICIPANTES

En la presente investigación se ha desarrollado a través de una metodología de carácter descriptivo, exploratorio y mixto, aunando datos estadísticos y cualitativos que permiten recoger las impresiones del profesorado que impartió Español como Lengua para Extranjeros (ELE) en

las distintas etapas del sistema educativo italiano durante el confinamiento por COVID-19. Esta metodología se ha desarrollado a partir de las pautas de estudios previos (Vilches, 2011; Pérez-Escoda et al., 2016; González-Calvo et al., 2020; Tejedor et al., 2020b) en los que se han analizado tanto el calado como la percepción del profesorado respecto a la pedagogía digital.

La muestra la conforman 198 docentes de ELE en ejercicio durante el periodo de confinamiento por COVID-19 en Italia. Del total de informantes, el 93,9% (n=186) lo conforman mujeres por el 6,1% (n=12) correspondiente a hombres. Este dato es relevante, puesto que se corresponde con la distribución por sexos en el profesorado italiano de ELE, donde la presencia femenina es mayoritaria en todos los niveles educativos. Aunque somos conscientes que en los resultados puede haber influido la brecha digital de género (Martínez Lirola 2020; Vergés et al. 2016), no tendremos en cuenta esta variante, al representar la mujer casi el 95% de la muestra.

En cuanto a la edad de la muestra, comprenden los rangos entre los 24 y 30 años (24,7%, n=49), 31-40 años (24,7%, n=49), 41-50 años (39,4%, n=78), 51-60 años (28,3%, n=58) y más de 60 años (5,6%, n=11). Desde el punto de vista de la lengua materna, el 89,9% (n=178) de la muestra tiene el italiano como lengua materna. El español (11,1%, n=22) y el catalán (0,5%, n=1) conforman las tres lenguas presentes entre las informantes.

#### 4.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario en Google Forms titulado *Uso de Tecnología en la clase de ELE. Investigación sobre el uso de las TIC durante la pandemia del profesorado italiano de Español Lengua Extranjera (ELE)* con preguntas cerradas tipo Likert y elección múltiple para facilitar las respuestas de las y los informantes, así como 2 preguntas abiertas para proporcionar un marco de personalización de las respuestas a la experiencia de cada informante. La concreción de las respuestas y un número concreto y no extenso favorece la optimización de tiempo y calidad de respuestas por parte de las y los informantes (Creswell, 2009).

El cuestionario fue validado por un grupo de expertos formado por tres docentes de Español como Lengua Extranjera de las Universidades Suor Orsola Benincasa (Nápoles), Università degli Studi de Salerno y del Centro de Formación de Profesorado Proyecto España (Nápoles), que validaron estructuración, modalidad de presentación de las preguntas y posibles contradicciones. Una segunda validación, abordada por tres expertos universitarios en investigación y docencia de ELE contribuyó a unificar preguntas que podían presentar ambigüedades y abordar aspectos epistemológicos de los informantes. Por último, se realizó una comprobación con dos especialistas, uno de tecnología educativa y otro de metodología de la investigación educativa. La versión definitiva se realizó como cuestionario electrónico en *Google Forms* que se envió a través de grupos profesionales de ELE en Italia en *Facebook*, tres listas de distribución de profesorado de ELE italiano en *Twitter* y por envío de correo a docentes que forman parte de la base de datos de las formaciones de *Proyecto España*.

Los datos fueron recogidos entre el 10 de enero y el 10 de febrero de 2021, cuando se cerró el cuestionario, considerando que la muestra era suficientemente variada y representativa. El cuestionario recoge el aviso de privacidad y todas las personas participantes han dado el consentimiento informado para participar en la investigación.

El análisis de la consistencia del cuestionario presenta una alta fiabilidad, con un Alpha de Cronbach de 0,830 del conjunto de preguntas cerradas, lo que se interpreta como en muy buena fiabilidad del método (Barrios & Cosculluela, 2013). La metodología de la investigación es descriptiva (Cohen, et al. 2007) y nos ofrece la percepción del profesorado italiano de ELE antes de una situación concreta, el confinamiento. La presencia de un número abundante de sujetos y la utilización de preguntas Likert de cuatro o más ítems, constituyen una garantía sobre los resultados obtenidos (Elosua & Zumbo, 2008), por lo que podemos confirmar que nuestra muestra es representativa del profesorado italiano de ELE en 2021. La escala Likert se ha diferenciado en dos preguntas negativas y dos positivas estructurada en cuatro ítems de menor a mayor: 1Nada; 2Poco; 3Bastante; 4Muy; 0 1Nunca; 2Poca; 3Frecuente; 4A

*diario*, para agrupar las respuestas de dos categorías generales de frecuencia y/o uso.

#### 4.3. PROCEDENCIA GEOGRÁFICA DE LA MUESTRA

Podemos considerar que la muestra es variada y representativa de todo el estado italiano, ya que incluye resultados de muchas regiones de distintas zonas, desde el norte al sur de Italia, según los datos de la Consejería de Educación en Italia (<http://www.educacionyfp.gob.es/italia/portada.html>)

### 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

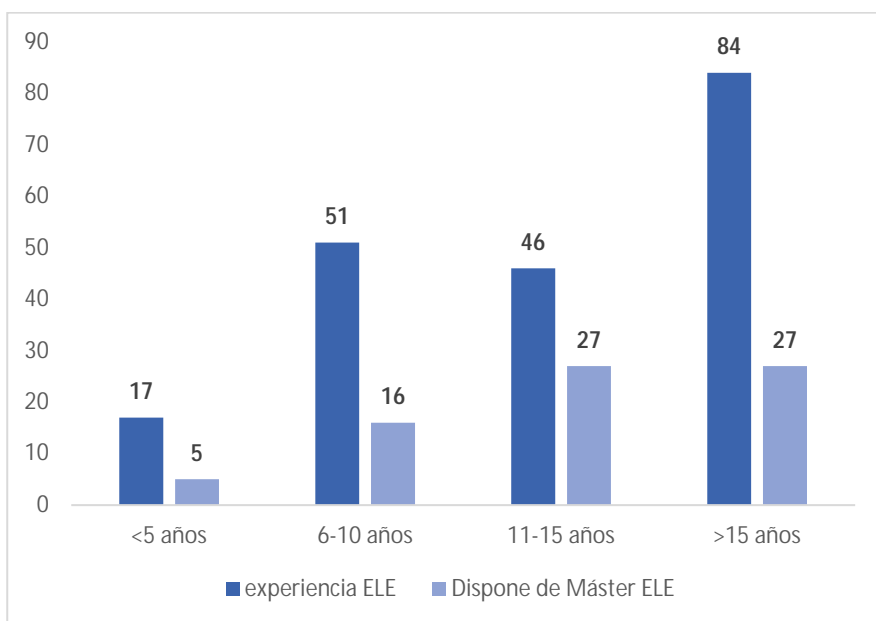
#### 5.1. PERFIL PROFESIONAL DE LA MUESTRA

Los datos recabados nos permiten analizar el perfil profesional del profesorado encuestado. De los seis niveles educativos presentes en el sistema educativo italiano: *Scuola dell'infanzia*, *Scuola primaria o elementare*, *Scuola secondaria di primo grado o scuola media*, *Scuola secondaria de secondo grado o Scuola superiore*, Universidad y Otros niveles o academias de lenguas, sólo se han registrado respuestas en cuatro de ellos. El nivel educativo donde se han registrado más informantes en ejercicio es el de *la Scuola secondaria di secondo grado / Scuola superiore*, con el 71,7% (n=142) de respuestas. A continuación, con el 28,3 (n=56) se halla el profesorado de *la Scuola secondaria di primo grado / Scuola media*. En un nivel con menor incidencia se hallan los docentes universitarios, con un 2,5% (n=5), el profesorado de academias privadas de lenguas con el 1,5% (n=3) mientras que no se han registrado informantes de las etapas de *la Scuola dell'infanzia* ni de *la Scuola primaria o elementare*, donde la presencia de clases de ELE es mínima.

En relación a su experiencia como docentes de ELE, el grupo minoritario lo conforma el profesorado que atesora menos de 5 años de experiencia (8,6%, n=17). Quienes tienen entre 6-10 años son el 25,8% (n=51), un 23,2% (n=46) quienes disponen de entre 11-15 años de experiencia y, como grupo mayoritario, el que dispone más de 15 años de

experiencia, con un 42,4% (n=84). Valores que se repiten proporcionalmente en quienes han cursado un *Máster para la enseñanza de ELE* (gráfico 1), donde el grupo que en comparación se ha formado más de manera oficial es el de profesorado con 11-15 años de experiencia, de los que el 58,7% (n=27) acredita dicha titulación por el 32,14% (n=27) de los docentes con más de 15 años de experiencia, el 31,37 (n=16) de las docentes con 6-10 años de experiencia y el 29,41% (n=5) de las docentes con una experiencia inferior a cinco años.

GRÁFICO 1. Relación entre años de experiencia en ELE y formación en Máster ELE.



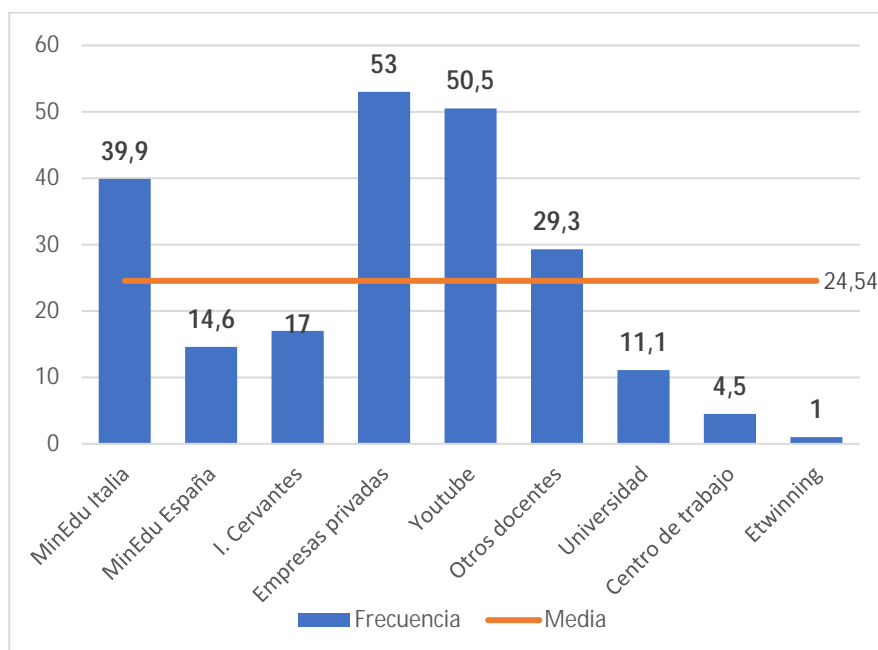
Fuente: elaboración propia

La formación es una de las variables que permite analizar *a posteriori* el perfil del profesorado que conforma la muestra. La capacidad de digitalizar la didáctica específica de ELE en el marco del confinamiento por COVID viene delimitada por la formación en tecnología educativa en los últimos años. Dentro de los 5 últimos años, la formación ha sido heterogénea. El 8,6% (n=17) reconoce no haberse formado en TIC. El 34,3% (n=68) asume que su formación ha sido escasa, mientras que el 37,9% (n=75) % y el 19,2 (n=38%) confirman que han recibido bastantes

o muchos cursos, respectivamente. La procedencia de esta formación permite dibujar una procedencia dispar, alejada de las fuentes oficiales, como se puede comprobar en el gráfico 2.

La formación en TIC a través de organizaciones privadas (53%, n=105) y la autoformación a través de *YouTube* (50,5%, n=100) son las principales fuentes de epistemología digital. En un segundo nivel, el Ministerio de Educación italiano (39,9%, n=79) y la tutela de otros colegas docentes (29,3%, n=58) suponen la segunda vía de aprendizaje. Con menor incidencia en la elección formativa se encuentran el Instituto Cervantes (17,7%, n=35), el Ministerio de Educación de España (14,6%, n=29) y las Universidades (11,1%, n=22). En un valor residual se citan la autoformación en los centros de trabajo (4,5%, n=9) y el programa *Etwinning* (1%, n=2). El porcentaje de formación no es alto, pero se demuestra la variedad de posibilidades para conseguir una mejor competencia digital.

GRÁFICO 2. Procedencia de la formación en TIC específicas para ELE.



Fuente: elaboración propia

## 5.2. INTERESES DIDÁCTICOS DE LA MUESTRA

Respecto al interés en formación metodológica en relación al currículum ELE, se registran valores homogéneos en cuanto a interés de los informantes (Tabla 1). El profesorado muestra un mayor interés en la Didáctica de la lengua oral (n=153), recursos TIC (n=139) y Didáctica de la gramática (n=139) mientras que las didácticas sobre las que se registra menos interés son las de la Didáctica de la Literatura (n=54), las aplicaciones móviles de ELE (n=39) y los recursos TIC (n=31). Destaca la polarización que registra el uso de los recursos TIC, presente tanto en el interés del profesorado como en una de las áreas de menor interés. Pese a impartir clase en una sociedad donde su alumnado consume y demanda de una digitalización de los contenidos académicos (Fansury et al., 2020) queremos destacar dos cuestiones. En primer lugar, el interés relativo por la literatura en la clase de ELE. Los estudios de lengua y literatura se han separado en muchos espacios, pero es indiscutible las posibilidades de la segunda para el desarrollo de la competencia comunicativa y la educación literaria (Rodríguez Guerrero, 2019; García Iglesias, 2017). En segundo lugar, tampoco se menciona el uso de recursos audiovisuales, como cine o televisión, posiblemente porque no aparecía explícito entre las opciones. Pero ambos recursos, literatura y televisión han sido imprescindibles durante el confinamiento y pueden ser excelentes recursos didácticos.

TABLA 1. Intereses formativos en didácticas específicas de ELE

Aspecto didáctico	Grado de interés			
	Nada	Poco	Bastante	Muy
Gramática	6	22	72	67
Lengua oral	1	14	44	109
Literatura	20	34	50	60
Recursos TIC	4	27	75	64
Apps ELE	7	32	64	63

Fuente: elaboración propia

### 5.3. FRECUENCIA EN EL USO DE RECURSOS DIGITALES

Los datos de los intereses didácticos contrastan con el siguiente ítem por el que se ha consultado, la frecuencia de uso de recursos digitales, muy presente a tenor de los resultados. Un 39,9% (n=79) afirma que su uso es diario. Para el 51,5% (n=102) es de uso frecuente. Por el contrario, para el 7,6% (n=15) y el 1% (n=2) el uso es aislado o no se usa, respectivamente. La utilización de recursos digitales se respalda con el uso de distintos dispositivos en las aulas por parte del profesorado entre los que la pizarra digital interactiva (PDI) es el recurso más presente (n=162) aunque la presencia del proyector (n=85), como dispositivo inherente a la PDI apenas complementa a la mitad de pizarras. Ordenadores fijos (n=137) y portátiles (n=96) son medios complementarios, mientras que *iPad-tablet* (n=47) o docentes sin recursos digitales (n=3) suponen la menor presencia entre el profesorado. Como se verá en las valoraciones cualitativas, el uso de teléfonos móviles por parte del alumnado (n=95) está condicionado a la política particular de cada centro y de la conectividad a internet.

GRÁFICO 3. Recursos digitales en el aula de ELE según el profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Estos medios físicos se emplean de forma heterogénea en las aulas de ELE italianas, tanto en el modelo presencial en los centros educativos como en el modelo DAD (Didáctica a Distancia) que se ha implementado en las aulas con alumnos y alumnas que permanecen en sus domicilios como consecuencia de las restricciones por COVID-19. En la Tabla 2 se puede comprobar la frecuencia de uso de los principales recursos didácticos digitales:

TABLA 2. Frecuencia de uso de recursos digitales en el aula de ELE

Recursos digitales	Frecuencia de uso			
	Nunca	Poca	Frecuente	A diario
<i>Youtube</i>	5	32	120	41
Blogs / webs	23	51	96	28
Web IC	82	85	25	6
DRAE	52	66	54	26
<i>Kahoot</i>	97	64	33	4
PowerPoint	30	51	77	40
Prensa digital	41	77	72	8
<i>Duolingo</i>	182	15	0	0
<i>Bussu</i>	189	9	0	0
<i>Memrise</i>	190	8	0	0
Materiales propios*	9	31	75	79

Fuente: elaboración propia

La interpretación de la Tabla 2 otorga una mayor relevancia por su uso frecuente-diario a *Youtube* (n=161), Webs y blogs de ELE (n=124) y al *PowerPoint* (n=117). En cambio, aplicaciones que tradicionalmente habían sido la referencia en el uso digital en el aula de ELE, quedan relegadas a un uso testimonial (*Kahoot*, n=161; Web del Instituto Cervantes, n=167; Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, n=118; Prensa digital, n=118)) o no gozan de la popularidad que atesoran en

otros contextos ELE (*Duolingo, Bussu, Memrise*), con un uso esporádico.

La explotación de recursos didácticos docentes se traslada a escenarios analógicos para compensar las dificultades técnicas que se detectan de forma continuada en los centros educativos italianos, tanto en el escenario presencial como en el confinamiento domiciliario. La falta de conectividad, cuando los docentes se encuentran en el aula y su alumnado se encuentra en casa (DAD), los problemas técnicos dificultan el poder abordar las sesiones con garantías:

La conexión en mi escuela no es adecuada y los chicos no tienen su propio dispositivo en clase. [informante 91]

A menudo los programas del ordenador de clase no están al día; a menudo no hay conexión o no es posible mostrar el material (didáctico). [informante 94]

Me gustaría que el alumnado tuviera acceso Wi-Fi para utilizar sus dispositivos. [informante 108]

Mi escuela no tiene adecuados medios digitales, ni wi-fi ni ordenadores propios en el aula. Para trabajar utilizo mi propio ordenador o tableta y mi *hotspot* personal. Un desastre. [informante 155]

Situación que repercute tanto en el alumnado de aquellos centros que no disponen de los medios necesarios para formar en competencia digital a su alumnado y profesorado. Por este motivo, los recursos analógicos siguen siendo prioritarios por su *estabilidad* y accesibilidad tanto en el sistema presencial como en el sistema DAD. Como refleja la Tabla 3, en el aula convergen recursos didácticos heterogéneos condicionados *por* la realidad del centro.

El libro de texto (n=179), las fotocopias (n=117) y vídeos de YouTube (n=155) son los recursos didácticos más recurrentes. En cambio, encontramos mínimo uso en la práctica ausencia de blogs o webs personales (n=171), los recursos de la web del Instituto Cervantes (n=153), las redes sociales con recursos específicos para ELE (n=131) o los *Podcast* (n=121) son recursos que gozan de un menor uso entre el profesorado.

TABLA 3. Frecuencia de uso de recursos digitales en el aula de ELE

Recursos didácticos	Frecuencia de uso			
	Nunca	Poca	Frecuente	A diario
Libro en papel	7	12	60	119
Fotocopias	29	52	96	21
Web/blog personal	144	27	21	6
Ejercicios 2.0 de otros	16	50	103	29
Videos de YouTube	2	41	115	40
Materiales I. Cervantes	72	81	40	5
Podcast	57	64	62	15
RRSS de ELE	62	59	61	16
Materiales propios	14	32	75	43

Fuente: elaboración propia

#### 5.4. TELÉFONOS MÓVILES Y GESTIÓN DEL CONFINAMIENTO

Tal y como se ha señalado en la tabla 1, el uso del teléfono móvil por parte del alumnado ofrece una interpretación heterogénea. Mientras que para un 20,7% (n=41) no hay uso alguno y para el 47% (n=93) el uso es esporádico, el uso frecuente se da para el 25,3% (n=50) del alumnado de las participantes y es diario para el 7,1% (n=14). Las restricciones en las políticas de uso de dispositivos móviles de los centros educativos condicionan su uso y explotación didáctica, corroborado por testimonios como:

En mi instituto está prohibido emplear el móvil. Hay una PDI en cada aula, pero los alumnos no tienen ni el móvil ni su propio ordenador. Esas herramientas digitales ofrecen más oportunidades con las clases a distancia. [informante 21]

No tengo dificultades sino falta de tiempo, clases de 50 minutos. Los chicos no pueden utilizar el móvil en las clases de ELE porque está prohibido (por el centro). [informante 86]

El tiempo de clase es poco y no tenemos buena conexión a Internet... a veces la pizarra digital está rota y los chicos, por reglamento interno, no pueden usar el móvil. [informante 185]

La prohibición de teléfonos móviles por parte del alumnado puede justificar que el 58,5% (n=116) no recomiende nunca o en muy pocas ocasiones aplicaciones específicas de ELE para el alumnado. En el sentido opuesto, el 41,5% (n=82) sí que recomienda dichas aplicaciones para su alumnado. Esta disparidad también puede tener tras de sí la percepción del (poco) sentido didáctico del teléfono móvil que realiza su alumnado. Preguntados por si consideran que el uso del teléfono móvil distrae o distraería a su alumnado en clase de ELE, un 58,6% (n=116) del profesorado considera que es una herramienta que distrae más que aporta a la clase. En el sentido constructivo, un 41,5% (n=82) no considera que sea una herramienta de distracción en su aula.

#### 5.5. APLICACIONES DIGITALES MÁS EMPLEADAS DURANTE EL CONFINAMIENTO

En relación a la recomendación de herramientas digitales con fines específicos para ELE, el profesorado revela preferencias hacia un abanico concreto de herramientas 2.0 y apps, como vemos en la siguiente nube de palabras. A partir de los testimonios, las herramientas más empleadas durante la pandemia han sido *Youtube* (46), *ProfedeELE.es* (38), *Kahoot* (26), *Google* (18), *Genially* (18), *Google Classroom* (15), *RAE* (13), *VideoELE.com* (10), *MyZanichelli* (10), *Quizlet* (8), *TodoELE.es* (7), *LearningApps* (7), *Google Meet* (7), *Instituto Cervantes* (6) seguidas de aplicaciones y webs con una menor incidencia: *RTVE.es*, *Difusión*, *PowerPoint*, *FlipGrid*, *Lingolia*, *Wordwall*, *Educaplay*, *Mentimeter*, *Socrative*, *Zoom*, *Line*, *El País*, *La Vanguardia*, o los vídeos de *TedX*.



su alumnado no ha tenido dificultades significativas para el seguimiento de las clases fuera del centro educativo.

El análisis respecto a la perspectiva docente de su labor durante el confinamiento también arroja datos significativos a partir de dos ítems. En el primero de ellos, al consultarles si, durante el confinamiento por COVID-19, se han dado cuenta que su nivel de competencia digital no era el más adecuado. El 49% (n=97) del profesorado reconoce no haber adquirido la competencia digital necesaria para enfrentarse a este confinamiento sobrevenido. El 51% (n=101) consideraba que su nivel de competencia digital previo sí que era el adecuado para enfrentarse al confinamiento. Esta dicotomía también se ve reflejada en la segunda de las cuestiones relativas a la autopercepción durante el COVID-19. El ítem que aborda la posible frustración por no saber emplear herramientas digitales durante el confinamiento muestra que el 67,7% (n=134) del profesorado no ha percibido con angustia la digitalización del confinamiento. En cambio, el 31,3% (64) del profesorado sí que reconoce abiertamente su frustración para con la tecnología durante el confinamiento y la DAD.

## 6. CONCLUSIONES

Aunque el reto educativo del confinamiento ha afectado al profesorado del todo el mundo, la situación en Italia, uno de los focos iniciales de la pandemia en Europa nos puede servir para identificar las dificultades de otras zonas geográficas. La didáctica de ELE está perfectamente desarrollada en Italia y se hace un uso adecuado de herramientas digitales (Leal-Rivas, 2020a), pero los problemas derivados del confinamiento en este país pueden ser modelo para analizar lo sucedido en otros lugares.

La situación por el confinamiento por COVID-19 ha supuesto un reto pedagógico sin precedentes (Trujillo-Sáez, 2020) para el profesorado italiano de ELE. El cambio del sistema presencial en el centro educativo por el de la virtualización domiciliar ha hecho aflorar una serie de carencias que no sólo se centran en la didáctica. La apuesta por la tecnología educativa, con procesos formativos previos altamente

heterogéneos hace más necesaria que nunca la implementación progresiva de herramientas y didácticas específicas (Hernández-Ortega & Rovira-Collado, 2020; Romeo et al., 2017, Trujillo et al., 2019; Hernández-Ortega et al., 2021; León & Hernández-Ortega, 2020) focalizadas en el rendimiento del aula de ELE.

Respecto al primero de los objetivos planteados al comienzo de la investigación, podemos establecer que el profesorado se ha formado específicamente para minimizar los efectos de la Didáctica a Distancia (DAD), tanto en el confinamiento como en el comienzo de presente curso académico. Esta formación, pese a valorarse y apreciarse, presenta dificultades didácticas para su ejecución en el aula:

Actualmente las dificultades son cada día menos, pero hace un año no fue fácil afrontar la didáctica a distancia sin ninguna formación previa. Tras continuas formaciones realizadas y llevando a la práctica cuanto aprendido me he dado cuenta que la didáctica tiene que estar íntimamente unida a la tecnología para que los alumnos encuentren interesante el estudio de mi asignatura. [Informante 57]

La formación, aun siendo longitudinal para el profesorado, no consigue derribar el muro de las inseguridades que el profesorado percibe para su puesta en práctica (la Velle, 2020; Tejedor et al., 2020; Gao & Zhang, 2020). La muestra consultada apuesta de manera significativa por la formación privada o la autoformación en *YouTube* frente a la oferta tradicional. Este hecho puede relacionarse con las abundantes carencias infraestructurales detectadas por el profesorado en sus centros de trabajo, lo que origina un escepticismo pragmático:

No tengo la preparación adecuada para utilizar la tecnología a pesar de haber participado en cursos para profesores sobre todo este último año. También se necesita mucho tiempo; sería interesante e útil preparar actividades con las TIC con otros compañeros. [Informante 123]

Probablemente poca formación, inseguridad y falta de familiaridad y práctica con las TIC. [Informante 26]

No conocía herramientas como Padlet u otras herramientas colaborativas, ni cómo compartir pantalla con mi alumnado porque antes del confinamiento del COVID no tenía formación ni interés. [Informante 107]

No tengo confianza con Internet ni con los sistemas informáticos por eso tengo miedo a moverme y sigo siempre el mismo camino, el en que tengo confianza y no me asusta. [Informante 10]

En relación al segundo de los objetivos planteados, las principales dificultades que se han detectado tanto a lo largo del confinamiento por COVID-19 como en el posterior modelo DAD radican en cuatro puntos de atención que están estrechamente interrelacionados entre sí: las prestaciones del centro educativo, la prohibición del uso del móvil por parte del alumnado, el tiempo que han de emplear los docentes para la realización-gestión de actividades didácticas mediadas por TIC y la escasa competencia digital del alumnado:

**Infraestructuras digitales** deficientes en la mayoría de los centros educativos. No sólo imposibilitan la práctica docente, sino que suponen un grave obstáculo para generar la cultura de integración progresiva de las TIC. A la falta de dotación suficiente para el alumnado se ha de sumar una pésima conectividad en un gran número de centros de la muestra:

La principal dificultad es la mala conexión a internet tanto del instituto que de los alumnos que siguen las lecciones desde sus casas. En segundo lugar, no todas las aulas tienen todos los recursos necesarios y en correcto funcionamiento. [Informante 57]

**Política de prohibición de uso de teléfonos móviles** en los centros educativos. Cada vez se conoce con más concreción cómo emplean los adolescentes el teléfono móvil y con qué fines (Hernández-Ortega & Rayón-Rumayor, 2021), aunque el componente formativo sigue siendo una asignatura pendiente. Ante la sucesión de falta de ordenadores, se anhela que se pudieran emplear para fines educativos, pero la ausencia de planes digitales de centro y de una sólida estructura de red wifi hace pensar con pesimismo al profesorado al respecto:

está prohibido utilizar el móvil en ESO: son demasiado pequeños y se distraen. No tienen la capacidad de usarlo correctamente para la didáctica. [Informante 123]

**La inversión en tiempo** tanto para la creación de actividades digitales como para la gestión de problemas informáticos derivados de una mala conectividad (tanto en el centro educativo como en el domicilio del alumnado) supone un escollo para el profesorado que no invita al uso de la tecnología:

A veces se pierde demasiado tiempo para preparar todo antes de empezar la tarea y queda menos tiempo para la tarea en sí. Es decir, a veces me resulta más sencillo y rápido no utilizar la tecnología. [Informante 122]

Lamentablemente, es el interés de los alumnos que no se compagina con el esfuerzo que hacemos los profesores para crear material digital estimulante. La escuela no siempre dispone de ordenadores puestos al día o rápidos para trabajar y se pierde mucho tiempo en trabajar. [Informante 195]

**La competencia digital del alumnado** es vista como precaria por su profesorado. La formación en pedagogías digitales del profesorado no está acompañada de un desarrollo curricular y competencial de su alumnado. La brevedad de las sesiones de ELE (en torno a 50 minutos) junto a una exigente programación y a una escasa autonomía para el empleo de la tecnología educativa por el alumnado, genera rechazo y una priorización de los contenidos a los procedimientos:

Mi única dificultad es la escasa competencia digital del alumnado sobre todo en relación a la seguridad online y respecto de reglas básicas de ciudadanía digital. [informante 16]

L'attenzione da parte degli alunni che resistono a molte forme diverse di presentare le attività, seppure digitali. E' sbagliato credere che un alunno preferisce il digitale; dipende. [informante 173]

La dificultad mayor la encuentro cuando tengo que explicar nuevas aplicaciones y no siempre los estudiantes están preparados para lo digital. Un problema es cuando una app tiene muchas limitaciones en la parte free de los estudiantes y entonces se puede utilizar muy poco a pesar de ser muy buena. [informante 41]

En cuanto al tercero de los objetivos planteados, corroboramos que el uso de Internet tiene un claro dominador: *YouTube*. No sólo porque se puede proyectar desde el (que puede ser) único equipo informático del aula, el ordenador del docente. También puede ser la única manera en la que se suplen las carencias del centro en relación a la wifi ante la ausencia de una mayor infraestructura digital. Como se ha señalado en el anterior punto, la poca competencia digital del alumnado se traduce en el uso de aplicaciones digitales con las que el alumno interactúa como espectador: *YouTube*, *Kahoot*, prensa digital, etc. Es el docente

quien gestiona el ecosistema de herramientas digitales bien para crear contenido para sus explicaciones, bien se encarga de buscar ejercicios que agilicen la corrección y evaluación de actividades del alumnado.

Es obvio que esta investigación podría incluir otros desarrollos y perspectivas. Hemos analizado a las docentes, pero sería interesante conocer la opinión y el aprendizaje de su alumnado (Tejedor et al. 2020b).

Es innegable que la COVID-19 ha generado un intenso debate tanto en el uso de la tecnología educativa como en su didáctica específica. Hemos mencionado la brecha digital de género, pero la pandemia ha ampliado todo tipo de brechas digitales (Fernández, 2020; Murillo, 2020; Rodicio-García, 2020). Los centros italianos, a tenor de la valoración de su profesorado de ELE, deben realizar una profunda transformación que implica planes de digitalización estructurales y pedagógicos. Sería un error realizar una fuerte inversión económica en equipos informáticos sin una inversión en red de conectividad. Pero es mayor este error si no se realiza desde la pedagogía de cultura de la justicia educativa (ONU, 2020). La didáctica de ELE en Italia se ha cerciorado de la imperiosa necesidad de actualizarse pedagógica y tecnológicamente para ofrecer a su alumnado unas condiciones acordes a la realidad digital que les rodea (Trujillo et al., 2019; Cheikh-Khamis, 2020; Cassany et al., 2021).

## 7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está dentro de la Red de Investigación en Docencia Universitaria *CODOCENCIA, COEVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (5478)* del programa del Instituto de Ciencias de la Investigación de la Universidad de Alicante.

## 8. REFERENCIAS

- Barrios, M., & Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría*, 75-140. UOC.
- Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Magi, E., Pugacewicz A., Maria, R., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., González Vázquez, I. (2021). What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries, *JRC Working Papers*, JRC123654, Joint Research Centre (Seville site).  
*RePEc:ipt:iptwpa:jrc123654*
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama
- Cassany, D., Vázquez-Calvo, B., Shafirova, L., & Zhang, L.T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En Ó. Loureda & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar*, 783–804. De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110335224-040>
- Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., & Piccoli, L. (2020). Learning at Home: Distance Learning Solutions and Child Development during the COVID-19 Lockdown, *IZA Discussion Papers*, 13819, Institute of Labor Economics (IZA) <http://hdl.handle.net/10419/227346>
- Cheikh-Khamis, F. (2020). Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28). <https://doi.org/10.26378/rnlael1428401>
- Clará, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage
- De Piano, A. (2015). Nuove tecnologie e didattica. Analisi sull'uso del Web 2.0 da parte degli insegnanti nella scuola di oggi, *European Journal of Research on Education and Teaching*, 13(3), 211-226. [https://107346/-fei-XIII-03-15\\_II](https://107346/-fei-XIII-03-15_II)
- Elosua, P., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896–901.  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3572>
- Fansury, A. H., January, R., Rahman, A. W. & Syawal (2020). Digital content for Millennial Generations: teaching the English foreign language learner on COVID-19 pandemic, *Journal of Southwest Jiaotong University* 55(3), <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.40>

- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R. & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 28, 76-85.
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S79–S81. <https://doi.org/10.1037/tra0000672>
- Fritzler, M. (2019). Gramática lúdica y comunicativa. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños. *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, Instituto Cervantes, 42-50. <https://bit.ly/3bxAqNJ>
- Gabarrón-Pérez, A., Pino-Rodríguez, A., Salvadores-Merino, C., & Trujillo-Sáez, F. (2020). Tecnología para la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. La Enseñanza de lenguas Asistida por Ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, 28, 238-254 <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.12>
- Gao, L. X. & Zhang, L. J. (2020) Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers’ Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*. 11:549653. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- García Iglesias, M. V. 2017. *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE una propuesta didáctica llevada a las aulas* [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. & Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 129–150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Hernández-Ortega, J., & Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135–156. <https://doi.org/10.6018/educatio.427011>
- Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 80-94. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2020.i8.7](https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7)

- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., & Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. Active methodologies for a transmedia didactics of Language and Literature. *El Guiniguada*, 30, 122-134. <https://bit.ly/366ZZD3>
- La Velle, L. (2020). The Challenges for Teacher Education in the 21st Century: Urgency, Complexity and Timeliness. *Journal of Education for Teaching* 4 (1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708621>
- Leal-Rivas, N. (2020a). La competencia lecto-crítica en entornos digitales: una visión holística para L2/LE. *Contextos educativos: Revista de educación*. 25, 71-89. <https://doi.org/10.18172/con.4267>
- Leal-Rivas, N. (2020b). Critical intercultural communicative competence: analysis of cognitives sub-processes in academic writing samples in university students of Spanish Foreign Language. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 34, 169-192. <https://doi.org/10.30827/portalin.voi34.16739>
- León, A., & Hernández-Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads*, 15, 12-25. <https://bit.ly/3gLTcnz>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions, *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Martín-Queralt, C., y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un *escape room* educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
- Martín, B. (2018). Validez y fiabilidad de una escala de evaluación oral en ELE. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 65-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200065>
- Martín, T., Pascual, C., & Rodríguez, M. P. (2018). Pautas para la creación de material didáctico para italofonos de nivel B1 de ELE mediante el uso del corpus Coniúi. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 1104-1114.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didáctica a distancia durante l'emergencia COVID-19: l'experiencia italiana*. UNICEF. <https://bit.ly/3dyI1oV>
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). Nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, Article 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Medjkane, Y. (2019). Kahoot como recurso gamificador del Quijote en la clase de ELE. *Actas del III Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, Instituto Cervantes, 252-259. <https://bit.ly/3dD74Ae>
- Moreno, J.M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J., Gómez, J. A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F., & Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, Proyecto Atlántida. <http://hdl.handle.net/10486/691408>
- Moya, J. & Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>
- Murillo, F. J. & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials In and outside the bilingual classroom. [El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe]. *Comunicar*, 59, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>
- ONU (2019). 17 Goals to Transform Our World. *Sustainable Development Goals*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pellegrini, M., & Maltinti, C. (2020). 'School Never Stops': Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown (July 15, 2020). *Best Evid Chin Edu*, 5(2):649-663 <https://ssrn.com/abstract=3652601>
- Quiles, M. C., & Caire, M. P. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum*, 19, 199-217. <https://bit.ly/2NYZDbH>

- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez Guerrero, B. (2019). La literatura en la clase de ELE. Beneficios y posibilidades de la presencia de textos literarios en algunos manuales de B1. En J. M. Amo Sánchez Fortún, M. P. Núñez Delgado, A. García Roca, M. Santamarina Sancho (coords.) *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital*, Octeadro, 229-238.
- Romeo, K., Bernhardt, E. B., Miano, A., y Leffell, C. M. (2017). Exploring Blended Learning in a Postsecondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 50(4), 681- 696. <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
- Rovira-Collado, J. (2003). Novedades en la enseñanza del español en Italia: el “Progetto Lingue 2000”. En *Con Alonso Zamora Vicente: Actas del Congreso Internacional La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos / Vol. 2*, Universidad de Alicante, 967-976.
- Rovira-Collado, J. (2016). ELE 2.0 as teaching and RTrend in Foreign Language Teaching. *Revista Fuentes*, 18 (2), 167–182  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2829>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11:1713.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., & Jumbo, F. T. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8(4), 48.  
<https://doi.org/10.3390/publications8040048>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020b). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigit Sci Educ*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Trujillo-Sáez, F. (ed.), (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Los Libros de la Catarata.

- Trujillo, F. S., Salvadores, C. M., & Gabarrón, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), 153-169 <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A., Alaminos, F.J., & Postigo, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Vergés, N., Cruells, E. y Haché, A. (2016). Retos y potencialidades para las mujeres en la participación del desarrollo de la sociedad de la información. *Feminismo/s*, 14, 163-182. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.14.10>
- Vilches, L. (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa.
- Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo* 32, 299-330. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>