

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Octaedro 
Editorial

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2022

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-8-19506-52-8

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

44. El discurso académico en español como L2: necesidades del alumnado universitario de movilidad no nativo

Pastor Cesteros, Susana y Soriano Moreno, Claudia

Universidad de Alicante

RESUMEN

La presencia cada vez mayor de alumnado no nativo de español en universidades de habla hispana ha generado una línea de investigación, la lingüística aplicada al español académico como segunda lengua (EL2), que constituye nuestra fundamentación teórica (Pastor Cesteros, 2022). Sin embargo, faltan estudios empíricos acerca de las necesidades pragmalingüísticas de este colectivo y de las modalidades formativas que pueden mejorar el discurso académico en EL2. Así, los objetivos de este trabajo son: (1) identificar y caracterizar las necesidades discursivas y pragmalingüísticas en géneros académicos de interés para el alumnado extranjero de la Universidad de Alicante (UA) según su nivel; y (2) conocer su formación previa en lenguaje académico y sus preferencias para el aprendizaje del español académico. El diseño de la investigación prevé una metodología mixta, que utiliza como instrumento un cuestionario de análisis de necesidades previamente pilotado. Los participantes son 25 estudiantes de movilidad de distintas lenguas maternas y universidades, matriculados en asignaturas de la Facultad de Letras de la UA durante el curso 2021/22. Los resultados muestran dificultades particularmente en las presentaciones académicas orales, la comprensión de criterios de evaluación y la elaboración de trabajos en grupo. Entre los recursos a su alcance, muestran preferencia por los cursos presenciales de español académico. Las conclusiones evidencian que el nivel B1 actualmente recomendado resulta insuficiente.

PALABRAS CLAVE: español académico L2, discurso académico, géneros académicos, centros de escritura, internacionalización universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

El incremento en la movilidad estudiantil universitaria es consecuencia de la necesidad de una formación global, así como de las ventajas de tales intercambios tanto para las personas como para las instituciones. Según el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE, 2019), España ocupa la primera posición en la lista de países receptores a nivel europeo. En el caso concreto de la Universidad de Alicante (UA), los datos de *La UA en cifras (2020)* sitúan el número de estudiantes de países no hispanohablantes en 765 personas.

Este colectivo cursa a menudo asignaturas de Grado y Posgrado en español como lengua vehicular, en lo que para ellos es una lengua segunda (L2) o adicional, con niveles de competencia comunicativa y académica muy diversos. Ello genera dificultades en el uso del discurso académico, en su integración en la universidad de acogida y en el rendimiento de la estancia, pero abre a la vez una línea de investigación en lingüística aplicada que se ha revelado muy fructífera. Un primer acercamiento consiste en clasificar y cuantificar las diferentes y necesidades para plantear acciones formativas adecuadas.

La investigación del español académico como L2 se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza para fines profesionales y académicos y posee una triple dimensión: pragmalingüística, por abarcar los diferentes géneros académicos y su relación con los discursos de especialidad;

psicolingüística, al estar vinculada a los procesos de adquisición de segundas lenguas; y pedagógica, por la docencia a no hispanohablantes (Pastor Cesteros, 2018, p. 590).

La mayoría de los estudios sobre discurso académico se han venido realizando desde la lengua inglesa (Hyland y Shaw, 2016). Sin embargo, al aumentar los programas de movilidad en universidades de habla hispana, el español académico L2 ha ido desarrollándose con los años. Comenzó a estudiarse a finales de la década de los 90 del pasado siglo, de la mano del proyecto ADIEU dirigido por Graciela Vázquez, una autora de referencia imprescindible que ha seguido trabajando en ello (Vázquez, 2004, 2005; Vázquez y Laca, 2020). En la actualidad existen ya cuantiosos trabajos de diversa índole, desde investigaciones empíricas, pasando por iniciativas de formación docente, hasta propuestas didácticas. Puede encontrarse un estado de la cuestión comentado en el monográfico del *Journal of Spanish Language Teaching* editado por Pastor Cesteros y Ferreira Cabrera (2018), así como en Pastor Cesteros (2022).

Desde la Universidad de Nebrija, varios miembros del grupo de investigación LAELE (Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) vienen desarrollando interesantes trabajos: sobre los géneros académicos escritos (Ainciburu, 2018) u orales (Alvarado, 2018); o sobre el rendimiento académico de los hablantes de herencia (Ainciburu y Buttazzi, 2020).

Contamos también con los trabajos realizados en la Universidad de Alicante (UA), desde el grupo de investigación ACQUA (Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alicante), como los estudios sobre las necesidades del alumnado para el diseño de cursos de español académico (Gil del Moral, 2017), o los de Jillian Pandor (2017), sobre el choque cultural académico de estudiantes estadounidenses universitarios: en qué se cifra y cómo evitarlo.

Por lo que respecta en particular al análisis de necesidades del colectivo del alumnado internacional, Ferreira Cabrera y Elejalde (2019) han estudiado el perfil lingüístico de estudiantes no nativos de intercambio en Chile, e identificado los aspectos más dificultosos en cada una de las destrezas implicadas en el español académico. Por su parte, la tesis doctoral de Quevedo-Atienza (2021) investiga las necesidades de los estudiantes de movilidad extranjeros en las tres universidades privadas madrileñas de mayor vinculación con el área del español como lengua extranjera (ELE).

En este contexto, los objetivos del presente trabajo son (1) identificar y cuantificar las necesidades lingüísticas y académicas del alumnado no nativo de movilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UA que cuenta con el español académico (EA) como L2, en función de su nivel de competencia comunicativa; y (2) conocer su formación previa en lenguaje académico y sus preferencias para el aprendizaje del español académico. Con ello se pretende proponer posibles soluciones a los problemas que experimenten y, de esta manera, facilitar su integración durante la estancia y su rendimiento académico. Nos planteamos así las siguientes preguntas de investigación:

- ¿El nivel de competencia en español con el que cursan asignaturas en esta lengua es apropiado y suficiente para participar en las actividades académicas requeridas?
- ¿Qué tipo de formación en lenguaje académico han recibido previamente a la estancia, en caso de haberla recibido, y en qué lengua?
- ¿Cuáles son las destrezas, géneros y aspectos pragmáticos del discurso académico en español que perciben como más difíciles o problemáticos?
- ¿Consideran estos estudiantes que la formación en español académico les resultaría útil y facilitaría su estancia en la UA? De ser así, ¿qué opciones preferirían para formarse?
- ¿Qué diferencias encuentran los estudiantes entre la cultura académica de la UA y de su universidad de origen?

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

A tenor de los objetivos del estudio, se escogió una metodología mixta para llevar a cabo la investigación, puesto que combina métodos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Esto nos ha permitido, por un lado, cuantificar y clasificar las necesidades lingüísticas de español académico como L2, además de posibilitar a los participantes manifestar su opinión de manera más libre.

La muestra la componen 25 estudiantes de movilidad matriculados en diversas asignaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante. Por lo que se refiere al perfil de los informantes, la mayoría (88 %) tenía entre 20 y 25 años, mientras que solo el 12 % superaba los 25 años. Un 92 % eran mujeres, mientras que tan solo el 8 % eran hombres, un aspecto que se repite en los datos demográficos de movilidad estudiantil. En relación con sus lenguas maternas, más de la mitad contaba con el inglés como L1 (56 %), seguido del alemán y el italiano (12 % en los dos casos). Por lo que respecta a otras lenguas adicionales, la amplia mayoría (80 %) hablaba otros idiomas, entre los que destacan el inglés, el francés y el irlandés. En cuanto al país y universidad de origen, el 92 % del alumnado procedía de Europa, mientras que solo el 4 % provenía de Norteamérica y otro 4 % de Asia. Ello es debido a que el programa de movilidad al que la mayoría estaba adscrito era el programa *Erasmus+* (92 %).

En relación con su formación académica, la mayoría de ellos cursaban en su universidad de origen grados relacionados con el estudio de las lenguas (Mediación Intercultural, Lingüística, Filología), aunque algunos también estudiaban grados mixtos de estudios hispánicos con Negocios, Derecho o Educación Física. Consecuentemente, el castellano y el inglés suelen ser las lenguas vehiculares en su instrucción. En la Universidad de Alicante, por su parte, los estudiantes cursaban asignaturas pertenecientes a las ramas de Humanidades impartidas en español y de naturaleza lingüística.

2.2. Instrumentos

El instrumento elegido para la realización de este estudio ha sido un cuestionario alojado en la plataforma *Google Forms*. En relación con su contenido, constituye una adaptación del cuestionario propuesto por Quevedo-Atienza (2021). El cuestionario fue diseñado en español, pero se proporcionó la traducción al inglés para asegurar su comprensión.

Temáticamente, está dividido en cuatro secciones: perfil de los participantes, dificultades lingüísticas y académicas, formación en español académico y diferencias entre su universidad de origen y la UA. La primera recoge los datos que acaban de exponerse en la descripción de los informantes. La segunda incluye preguntas sobre comprensión auditiva, interacción oral, presentaciones académicas orales (PAO), comprensión lectora, expresión escrita en géneros académicos, redacción de trabajos y competencia digital. Las últimas secciones incluyen preguntas sobre la utilidad de la formación en español académico y las diferencias entre la enseñanza en la UA y en su universidad.

2.3. Procedimiento

La cumplimentación del cuestionario tuvo lugar durante el curso 2021-22, concretamente a mediados de marzo de 2022, en el aula de una de las asignaturas en la que estaban matriculados los participantes en el estudio. Este contexto nos permitió asegurarnos de su participación y resolver cualquier duda. Con anterioridad a su diseminación, el cuestionario fue sometido a una fase de pilotaje, a partir de la que se sustituyó la inicial escala Likert par por otra impar, que fue la definitiva.

Asimismo, al comienzo del cuestionario se incluía una breve presentación con su finalidad, un aviso de confidencialidad de los datos, además de una dirección de correo electrónico para contactar. De esta forma, se cumplió con los parámetros éticos propios de cualquier investigación (Rodríguez-Lifante, 2022), que quedan recogidos también en el reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alicante (2022).

3. RESULTADOS

3.1. Nivel de español de los participantes

Poco más de la mitad de los estudiantes (52 %) cuenta con un nivel B2 (de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), el 28 % posee un nivel B1 y el 20 % restante un C1. A pesar de que no existe un requisito lingüístico para cursar asignaturas en español en la UA, la Facultad de Filosofía y Letras sí establece en su reglamento de movilidad el nivel B1 como el mínimo imprescindible para seguirlas adecuadamente. Así pues, resulta normal que ningún estudiante cuente con menor nivel, también porque todos los participantes cursan grados relacionados con el español.

3.2. Formación en el uso del discurso académico

El porcentaje de alumnado que ha recibido formación sobre lenguaje académico ya fuera en español, inglés u otra lengua, asciende al 72 % y aquellos que adquirieron estos conocimientos en español alcanza el 60 %. Podríamos considerar la posibilidad de que estos conocimientos fueran transferidos desde la lengua de partida a la lengua de instrucción del nuevo contexto académico. La formación recibida procedía mayoritariamente de la educación secundaria y terciaria. Sin embargo, existe una diferencia cualitativa en el contexto universitario, que aconseja una alfabetización académica con textos propios de cada disciplina. Se observa, pues, diversidad en la organización de la formación en lenguaje académico del alumnado, por lo que es muy probable que tampoco sea uniforme la transmisión de estos conocimientos al español.

3.2. Dificultades en español académico

A continuación, se analizan los resultados correspondientes a las dificultades del español académico como L2, que serán correlacionados con el nivel de español de los participantes.

3.2.1. Comprensión auditiva

La comprensión auditiva del discurso académico se ha medido en torno a tres géneros: las explicaciones del docente, sus instrucciones y la conversación con otros estudiantes.

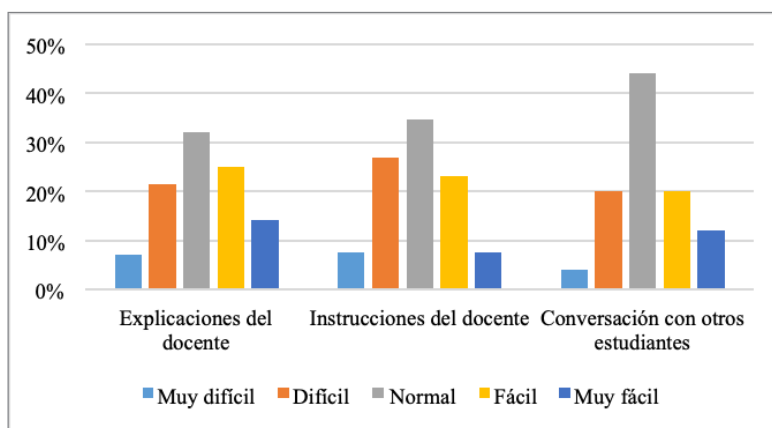


Figura 1. Dificultad en la comprensión auditiva.

Las explicaciones e instrucciones del docente revestirían mayores problemas que la conversación con otros estudiantes. En el caso de las explicaciones, el 21 % y el 7 % de los informantes lo consideran un aspecto *difícil* y *muy difícil*, respectivamente, y contaban con niveles B1 (60 %) y B2 (40 %). En cuanto a comprender las instrucciones, las cifras correspondientes a estos grados de dificultad son incluso más altas (*muy difícil*: 8 %; *difícil*: 27 %) y todos los participantes contaban con nivel B1. Finalmente, la comprensión en conversaciones con otros estudiantes ofrece, para casi la mitad, una dificultad *normal* (44 %), seguida de los que marcaron las opciones *difícil* y *fácil*, ambos con un 20 %, tal vez porque no existe la presión de entender al profesor y se trata de conversaciones informales propias del español comunicativo general.

3.2.2. Interacción oral

La figura 2 ofrece el grado de dificultad en la interacción con el docente, con los compañeros de clase, a la hora de trabajar en grupo y al tomar la palabra:

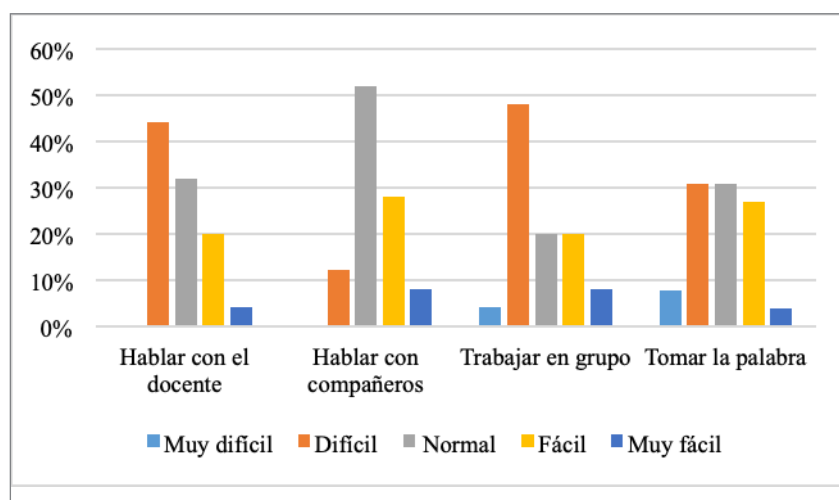


Figura 2. Dificultad en la interacción oral.

Al 44 % de los participantes les resulta *difícil* interactuar con el docente, lo que contrasta con el 12 % de los que eligieron este grado en la interacción con los compañeros. En ambos casos, expresó menos dificultades el alumnado con niveles B2 y C1. La situación de mayor complejidad en esta sección es trabajar en grupo con compañeros hispanohablantes. Casi la mitad de los participantes (48 %) lo consideran una tarea *difícil* (B1: 33 %; B2: 58 %; C1: 8 %), y un 4 %, *muy difícil* (B1), tal vez porque en este tipo de tareas interviene un componente no solo lingüístico, sino también de comprensión de las instrucciones, de cultura académica y de relación interpersonal.

Por último, respecto a tomar la palabra en clase, el grado *normal* es compartido por estudiantes con B1 (25 %) y B2 (75 %). La distribución en la escala *difícil* es tripartita, con mayor presencia del nivel B1 y menor del nivel C1. Los estudiantes que han marcado la opción *muy difícil* poseen niveles B1 y B2.

De acuerdo con los resultados, el alumnado experimentaría más dificultades especialmente en dos contextos: hablar con el docente (por la diferencia en la posición jerárquica y por las competencias conceptuales y lingüísticas que intervienen) y trabajar en grupo.

3.2.3. Presentaciones académicas orales (PAO)

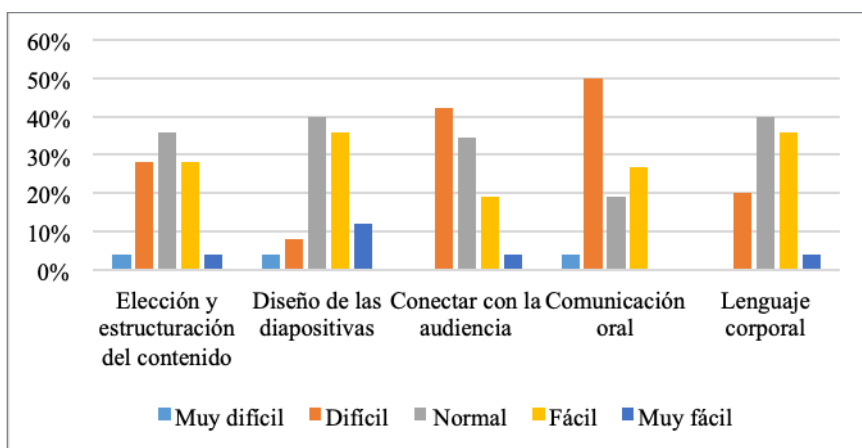


Figura 3. Dificultad en las PAO.

El aspecto más problemático sería comunicarse oralmente, seguido de conectar con la audiencia. Así, ambas destrezas superarían el 40 % en el grado *difícil*. Además, el número de estudiantes en nivel B1 que ha marcado esta dificultad aumenta conforme asciende la dificultad, mientras que el correspondiente a alumnado con nivel C1 disminuye. Seguidamente, se encuentra la elección y estructuración del contenido (*normal*: 36 %; *difícil*: 28 %) y el lenguaje corporal (*normal*: 40 %, *difícil*: 20 %). Por su parte, el diseño de diapositivas no implicaría grandes problemas.

El desarrollo satisfactorio de una PAO parece configurarse como uno de los elementos propios del contexto académico que implicaría mayores dificultades, especialmente en elementos de naturaleza comunicativa, ya sea verbal o no verbal. Influyen factores emotivos (nervios) y la sensación de vergüenza por la competencia lingüística de no nativo. Sin embargo, parece demostrado (Morell y Pastor Cesteros, 2018) que una buena gestión de los aspectos multimodales suple los posibles errores lingüísticos, que tienen menos importancia de lo que los propios estudiantes consideran en la valoración final de la PAO.

3.2.4. Comprensión lectora

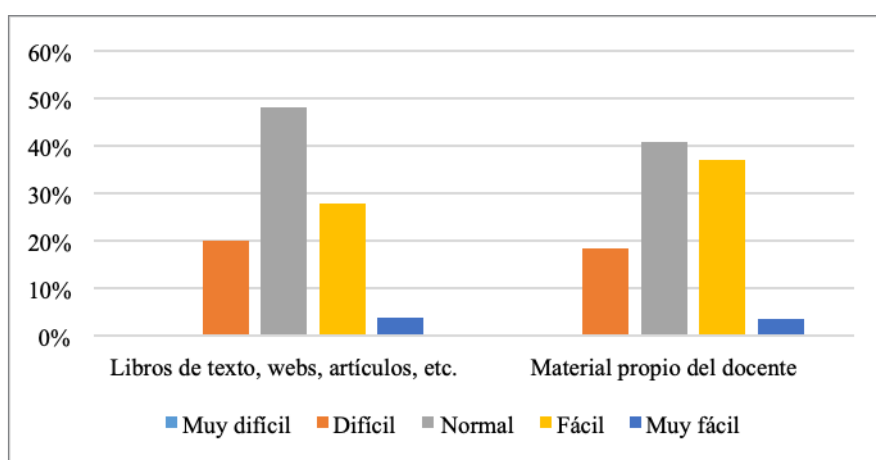


Figura 4. Dificultad en la comprensión lectora.

En el primer grupo de libros de texto, webs y artículos especializados, la mayoría encuentra una dificultad *normal* (48 %) debe decir “en su comprensión lectora e incluso la consideran *fácil* (28 %). Por su parte, comprender el material propio del docente resulta de mayor facilidad. Solo el 19 % declara que le resulta *difícil* (niveles B1 y B2) y ningún estudiante cree que sea *muy difícil*. Los motivos tienen que ver con la destreza implicada, que permite volver al texto tantas veces como sea necesario y usar recursos como gramáticas, diccionarios o traductores.

3.2.5. Expresión escrita en géneros académicos

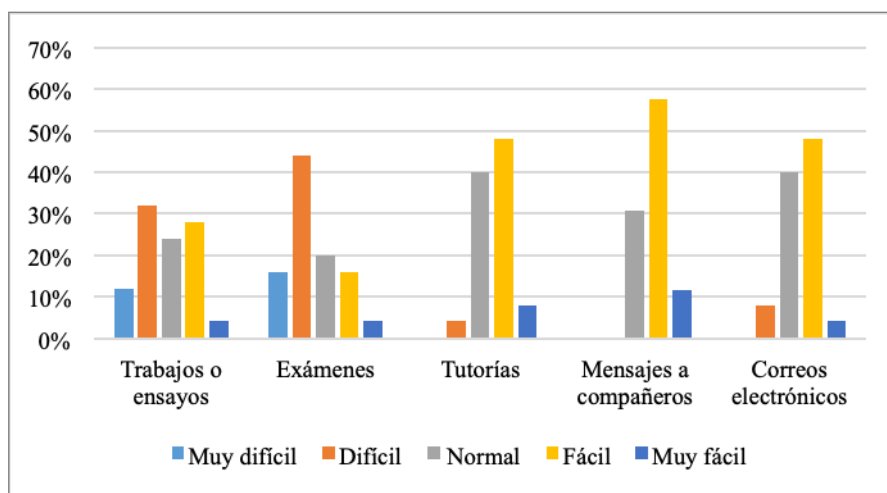


Figura 5. Dificultad en la expresión escrita.

La redacción de trabajos escritos es un aspecto considerado *difícil* y *muy difícil* por el 32 % y el 12 % de encuestados, respectivamente. Por lo que respecta a los niveles, hubo estudiantes con B1 (33 %) y B2 (67 %) que escogieron la opción *muy difícil*. La elaboración de exámenes supone un salto en la escala de dificultad, ya que más de la mitad de los participantes creen que se trata de algo *difícil* (44 %) o *muy difícil* (16 %).

Por su parte, la redacción de tutorías, mensajes a compañeros y correos electrónicos no resultarían especialmente difíciles.

Los resultados sobre trabajos y exámenes podrían explicarse por la presión que supone que sean métodos para su evaluación, además de por la falta de comprensión de las instrucciones, de tiempo en la redacción o de recursos al alcance.

3.2.6. Redacción de trabajos

La estructura textual cuenta con una dificultad con tendencia *normal* (28 %) a *difícil* (36 %). El alumnado que lo consideraba *fácil* alcanzaba el 28 %. Por su parte, todos los que han elegido la categoría *muy fácil* poseen un nivel B2. En cuanto al uso de conectores, el porcentaje más alto se corresponde con la dificultad *normal* (36 %). En relación con la argumentación, se trataría de un aspecto que conlleva una dificultad medio-alta. Casi la mitad de los informantes (48 %) ha considerado la exposición como un aspecto de dificultad *normal* dentro de la redacción de textos. En cambio, la dificultad del empleo de terminología especializada sería elevada. Así, el 48 % ha indicado que se trata de un aspecto *difícil* y un 20 %, *muy difícil*. Ni la puntuación ni la ortografía revisten demasiada dificultad para los participantes, a diferencia de la acentuación, que la mitad consideró *difícil* (46 %) o *muy difícil* (4 %).

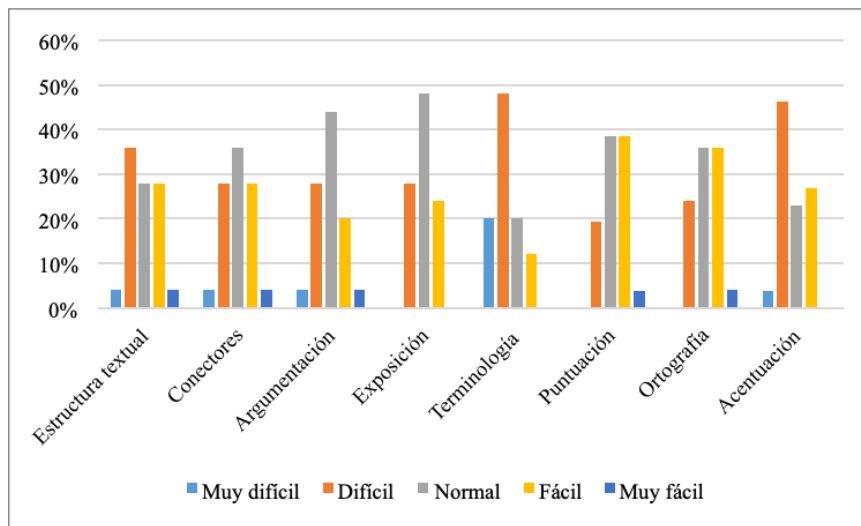


Figura 6. Dificultad en la redacción de trabajos.

En suma, los tres aspectos que más dificultad causan son el empleo adecuado de terminología, la acentuación y la estructura textual. Este último nos ha resultado especialmente sorprendente, ya que los conocimientos del discurso académico que se suelen transferir correctamente de la L1 a la L2 tienden a estar relacionados con cuestiones macroestructurales. Más esperables eran las dificultades a nivel microlingüístico.

3.2.7. Dificultades relacionadas con la evaluación de asignaturas

Una cuestión que sobresalía respecto al resto fue la falta de claridad en los criterios. Muchos afirmaron no haberlos entendido, por la manera en la que estaban formulados o porque el docente los había dado por sabidos, lo que provoca problemas a la hora de entregar tareas (particularmente con los plazos establecidos). Estos resultados concuerdan con los obtenidos sobre las dificultades a la hora de entender las instrucciones del profesorado. Se trata de un aspecto crucial, pues de él depende la finalización exitosa de sus estudios.

Comparándolos con anteriores estudios centrados también en el análisis de necesidades de aprendices de español académico como L2, nuestros resultados son coincidentes. En el siguiente gráfico se ve la relación entre dificultades y nivel lingüístico.

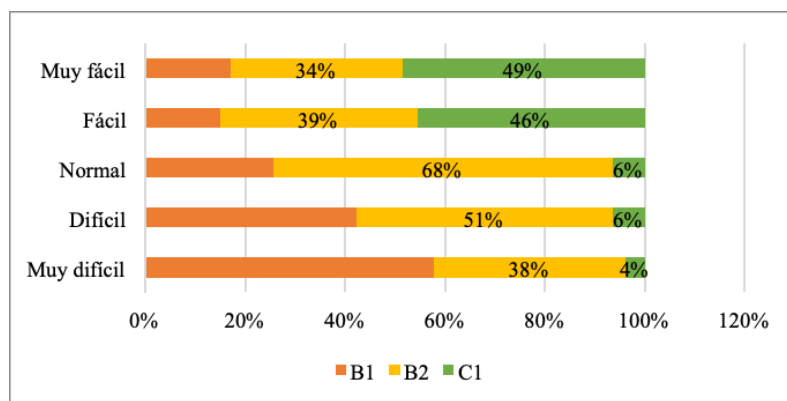


Figura 7. Concurrencia de niveles en las distintas dificultades.

Estos resultados implicarían que contar con un B1 como nivel mínimo para cursar asignaturas en español no sería suficiente. Por tanto, habría que cuestionar la recomendación por parte de la UA de contar con un B1 para matricularse en español, pero un B2 en inglés.

3.2.8. Diferencias entre la universidad de origen y la UA

Recibimos 25 respuestas en las que se comentan distintos choques culturales académicos experimentados por los estudiantes. Uno de los principales es la existencia de clases teóricas y prácticas, ya que normalmente en sus universidades solo cuentan con las primeras. Otro tiene relación con los trabajos en grupo, muy habituales en la UA, pero no tan comunes en sus instituciones. La diferencia entre el número de estudiantes en el aula ha sido puesta de relieve también (menos alumnos en la UA), lo que implica un rol muy activo del alumnado propio que no deja de sorprenderles y que les inquieta, pues no se sienten lo suficientemente seguros como para intervenir en clase, algo que puede repercutir en su nota. Por último, en el sistema español se exige al alumnado que muestre una actitud autónoma en sus estudios, cuando los estudiantes de movilidad están acostumbrados a un mayor seguimiento por parte del profesorado.

3.2.9. Formación en español académico en la UA

La totalidad del alumnado afirmó que formarse en español académico sería idóneo para mejorar su estancia en la UA. El 64 % prefería un curso presencial, el 24 % uno virtual y el 12 % un centro de escritura. Estos resultados reflejan la buena acogida que estas iniciativas tendrían en el alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el nivel lingüístico de los estudiantes no nativos matriculados en asignaturas en español es mayoritariamente un B2, seguido de B1 y, en menor proporción, C1. De acuerdo con el análisis de necesidades, quienes han declarado mayores dificultades y en más casos son los de B1, por lo que quizás este nivel no resulte suficiente para cursar asignaturas adecuadamente, a pesar de ser el mínimo recomendado. Consecuentemente, constituiría un criterio que debería revisarse a nivel institucional.

La mayoría de los informantes ha recibido formación en lenguaje académico, especialmente en español, al ser la lengua que estudian en sus universidades de origen. No obstante, los géneros orales son los que causan mayores problemas, por encima de los escritos, aunque, dentro de estos últimos, las pruebas evaluativas y los trabajos grupales son considerados de alta dificultad. También les resulta complejo entender criterios de evaluación y son conscientes de los inconvenientes que el nivel lingüístico supone para la valoración de los docentes. En cuanto a las diferencias culturales académicas, les ha sorprendido la autonomía que se les requiere y la configuración de las clases, con menor número de estudiantes por aula y mayor participación. Por último, consideran unánimemente beneficioso recibir formación en español académico para facilitar su estancia, preferiblemente cursos presenciales.

Entre las posibles limitaciones de este trabajo, se cuenta el reducido número de participantes y el hecho de que cursen solo materias lingüísticas principalmente. Además, el análisis de las dificultades se ha basado en la autopercepción, una perspectiva siempre subjetiva. Con todo, podemos extraer algunas implicaciones pedagógicas de nuestro estudio. Consideramos imprescindible la formación en español académico para el alumnado no nativo universitario. En ese sentido, resulta fundamental el papel institucional a la hora de dotar de recursos y promover las iniciativas ya existentes, como los cursos presenciales y centros de recursos.

Como futuras líneas de investigación, proponemos las siguientes: evaluar las destrezas del alumnado de forma externa, no solo a través de la autoevaluación; comparar estos resultados con los obte-

nidos con estudiantes de disciplinas no humanísticas o científicas para ver en qué medida coinciden; y recopilar un corpus de textos académicos orales y escritos para caracterizarlos adecuadamente, identificar rasgos por disciplinas y valorar las necesidades reales del alumnado según sus variables (lengua materna, estudios cursados, nivel de competencia en español, formación previa en lenguaje académico, etc.). Esperamos que con todo ello pueda mejorar el rendimiento académico y la experiencia de movilidad del alumnado internacional en las universidades de habla hispana.

5. REFERENCIAS

- Ainciburu, M. C. (2018). El estudio de los géneros académicos en la producción textual en ELE. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 139-151.
- Ainciburu, M. C., y Buttazzi, I. (2020). Factores afectivos, identidad y discriminación étnica en el rendimiento universitario de estudiantes europeos con español de herencia. En M. Planelles, A. Foucart, y J. Muñoz Liceras (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Alvarado, L. (2018). Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 12(24), 7-31.
- Comité de Ética de la Investigación de la UA. (2022). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alicante*. BOUA. <https://cutt.ly/hH2CSel>.
- Ferreira Cabrera, A., y Elejalde, J. (2019). Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de Español como Lengua Extranjera para fines Académicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13(27), 145-165.
- Gil del Moral, A. M. (2017). *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante*. [Tesis doctoral, UA]. RUA. <https://cutt.ly/9H0Fpam>
- Hyland, K., y Shaw, P. (Eds.) (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge.
- Morell, T. (2015). International conference paper presentations: a multimodal analysis to determine effectiveness. *English for Specific Purposes*, 37, 137-150.
- Pandor, J. M. (2017). *Integración académica del alumnado estadounidense en la universidad española: el choque lingüístico y cultural*. [Tesis doctoral, UA]. RUA. <https://cutt.ly/iJvT6qx>
- Pastor Cesteros, S. (2018). Pragmática intercultural en el español académico como L2. En M. Bargalló, E. Forgas, y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en español LE/L2* (pp. 589-600). Universidad Rovira i Virgili/ASELE.
- Pastor Cesteros, S. (2022). *Español académico como LE / L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge.
- Pastor Cesteros, S., y Ferreira Cabrera, A. (Eds.) (2018). *El discurso académico en español como L2: nuevos contextos, nuevas metodologías*. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2).
- Quevedo-Atienza, Á. (2021). *Necesidades lingüísticas en español académico como L2 de estudiantes internacionales en programas de movilidad. Estudio comparativo en tres universidades privadas españolas*. [Tesis doctoral, UA]. RUA. <https://cutt.ly/gH0Abto>
- Rodríguez-Lifante, A. (2022). La ética de la investigación. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 285-305). Arco/Libros.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. (2019). *Erasmus+ 2019: año de logros y de enriquecimiento personal y profesional de miles de europeos*. <https://cutt.ly/QH0OXzi>

- Universidad de Alicante. (2020). *La UA en cifras 2020. Anuario estadístico de la Universidad de Alicante*. <https://cutt.ly/3H0P1LC>
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera* (pp. 1129-1147). SGEL.
- Vázquez, G. (Ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Edinumen.
- Vázquez, G., y Laca, B. (2020). Comunicación académica escrita en contextos universitarios. En J. de Santiago-Guervós y L. Díaz (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español como LE/L2* (pp. 230-245). Routledge.