

INNOVACIÓN DOCENTE EN ARTE Y HUMANIDADES: EXPLORANDO RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE



Comps.

María del Mar Simón Márquez, José Jesús Gázquez Linares,
África Martos Martínez, Silvia Fernández Gea, Maria Sisto

Dykinson, S.L.

Innovación Docente en Arte y Humanidades: Explorando retos y oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje

Comps.

María del Mar Simón Márquez

José Jesús Gázquez Linares

África Martos Martínez

Silvia Fernández Gea

Maria Sisto

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente en Arte y Humanidades: Explorando retos y oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-891-2
DOI: 10.14679/4606

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 1

THE INTERPLAY OF CONFIDENCE AND LANGUAGE PROFICIENCY IN EMI SETTINGS: INSIGHTS FROM A SPANISH UNIVERSITY

RIMA KRASAUSKYTE-SIERRA RUIZ..... 13

CAPÍTULO 2

CRITICAL FICTION IN THE CLASSROOM: NARRATING, ANALYZING, AND RESISTING FROM UNIVERSITY TEACHING

PABLO AGUSTÍN ARTERO ABELLÁN..... 23

CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN METODOLÓGICA: GRAMÁTICA ADAPTATIVA Y AULA INVERTIDA CON FLIPGRAM DIGITAL

CARMEN GIERDEN VEGA..... 37

CAPÍTULO 4

ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION: CONTENT AND LANGUAGE TEACHER COLLABORATION

RIMA KRASAUSKYTE-SIERRA RUIZ..... 51

CAPÍTULO 5

TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE FITÓNIMOS EN ÁRABE ḤASSĀNIYA AL ESPAÑOL: UNA APROXIMACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

MOULAY-LAHSSAN BAYA ESSAYAH 59

CAPÍTULO 6

PENSAMIENTO VISUAL EN EL AULA EMI: PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN COMMUNICATION & MEDIA STUDIES

SONIA MADRID CÁNOVAS Y LIDIA PELLICER..... 73

CAPÍTULO 7

VISIBILIZAR LO INVISIBLE: LA DULZURA DE LA ANCIANIDAD DESDE EL SÉPTIMO ARTE

MARÍA ALEJO ARMIJO 83

CAPÍTULO 8

GAMIFICANDO EN EL AULA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA: LA ADAPTACIÓN DE LOS CONCURSOS TELEVISIVOS EN LAS CLASES DE HISTORIA DEL ARTE

JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ..... 95

CAPÍTULO 9

*VISUAL THINKING COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN:
DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD Y PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE EN
LENGUA ESPAÑOLA*

ELVIRA MANERO RICHARD 105

CAPÍTULO 10

*LOS JUEGOS INTERACTIVOS, WORDWALL Y KAHOOT, COMO ACICATE
MOTIVACIONAL DENTRO DE B-LEARNING (EN EL MARCO DEL
PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE FLIPGRAM DIGITAL)*

BILJANA KOLUNDZIJA GAVRANOVIC 125

CAPÍTULO 11

CODE-SWITCHING AS A LEARNING STRATEGY

ARZU OZERGUL 141

CAPÍTULO 12

*LA TÉCNICA DE PREGUNTAS 5W Y SU APLICACIÓN AL LENGUAJE
MUSICAL: UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA MODALIDAD*

JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR 153

CAPÍTULO 13

*AGENCIAS DE TRADUCCIÓN SIMULADAS COMO METODOLOGÍA
DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES
EN TRADUCTORES EN FORMACIÓN*

MARÍA INMACULADA VICENTE LÓPEZ 171

CAPÍTULO 14

*EL USO DE GENIALLY EN TRADUCCIÓN INVERSA (ESPAÑOL>INGLÉS)
DE UN CORPUS DE LA LITERATURA MADRILEÑA ENTRE LOS AÑOS
1870 Y 1920*

FRANCISCO GODOY TENA 183

CAPÍTULO 15

*TUTOR ADAPTATIVO DE IA PARA REDUCIR EL TECNOESTRÉS EN LA
ENSEÑANZA DE TECNOLOGÍAS DE TRADUCCIÓN*

MARÍA INMACULADA VICENTE LÓPEZ 195

CAPÍTULO 16

DOUBAO (豆包) COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: COMPETENCIAS HÍBRIDAS Y REFLEXIÓN METATRADUCTOLÓGICA

RUI MA..... 207

CAPÍTULO 17

ENTRE LA HERRAMIENTA DOCENTE Y EL CONTENIDO CURRICULAR: LA CANCIÓN DE AUTOR EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

JAVIER SOTO ZARAGOZA..... 217

CAPÍTULO 18

ESTUDIO SOBRE LA PERTINENCIA DE LA NEURODIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS DE LA LENGUA ALEMANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ADRIÁN JOSÉ ACOSTA JIMÉNEZ..... 227

CAPÍTULO 19

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE RECURSOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE TRADUCCIÓN ALEMÁN-ESPAÑOL: ESTUDIO DE CASO

BÁRBARA HEINSCH..... 239

CAPÍTULO 20

LA RESTAURACIÓN PATRIMONIAL DE CARÁCTER HISTORICISTA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

GUILLERMO L. LÓPEZ MERINO..... 253

CAPÍTULO 21

TECNOLOGÍA DE FABRICACIÓN DIGITAL (3D) JUNTO A ENERGÍA MICROONDAS COMO IMPLEMENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE MICROFUSIÓN ARTÍSTICA

PACO MORENO CANDEL..... 265

CAPÍTULO 22

OPINIONES E IMPRESIONES SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE ANDALUZ EN SECUNDARIA BAJO LA METODOLOGÍA AICLE DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

DAVID GARCÍA RODRÍGUEZ-IZQUIERDO 273

CAPÍTULO 23

APROXIMACIÓN A LA PERFORMATIVIDAD Y EL DESEO DE LAS MUJERES EN SUEÑO EN EL PABELLÓN ROJO

XIAO WANG 287

CAPÍTULO 24

PROYECTO COOPERATIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA INVERSA (ESPAÑOL-INGLÉS): LA LITERATURA MADRILEÑISTA DE RAMÓN DE MESONERO ROMANOS (1803-1882)

FRANCISCO GODOY TENA 299

CAPÍTULO 25

SABORES DE LA LENGUA: INNOVACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN EL ESTUDIO COMPARADO DE LA FRASEOLOGÍA GASTRONÓMICA CHINO-ESPAÑOLA

FAN YU 311

CAPÍTULO 26

ENTRE GLOSARIOS Y EXPERIENCIAS: ANOTACIÓN SEMÁNTICA Y TRADUCCIÓN DE TEXTOS TURÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN

ELENA MARTÍN-CANCELA 323

CAPÍTULO 27

LOS TEXTOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE LENGUA: UNA PROPUESTA MULTIDISCIPLINAR PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD DEL S. XXI

MARÍA TERESA HERRANZ MORENO 335

CAPÍTULO 28

*EL DIARIO DE APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA METACOGNITIVA
EN EL AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA*

NATALIE KIRCHHOFF Y RAÚL DÁVILA ROMERO..... 349

CAPÍTULO 29

*HACIA UNA COMPETENCIA LÉXICA ACTUALIZADA: ANÁLISIS,
RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA INTEGRAR LOS NEOLOGISMOS EN LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CHINO MANDARÍN*

YINGYING XU 361

CAPÍTULO 30

MAPPING THE ROAD TO ACCESSIBILITY IN ONLINE DICTIONARIES

MARÍA CARMEN CAMPOY-CUBILLO & MONTSERRAT ESBRI-BLASCO..... 373

CAPÍTULO 31

*TRANSLATING CULTURE THROUGH MACHINES: A COMPARATIVE
ANALYSIS OF AI AND STUDENT SIMULTANEOUS INTERPRETATIONS
FROM ARABIC TO SPANISH*

BACHIR MAHYUB RAYAA 385

CAPÍTULO 32

*DISPOSICIÓN A INTERACTUAR, COMPETENCIA COMUNICATIVA
PERCIBIDA E INVOLUCRAMIENTO EN LAS TAREAS EN UN AULA DE
ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA*

RAÚL DÁVILA ROMERO Y NATALIE KIRCHHOFF..... 401

CAPÍTULO 33

*IMÁGENES DEL INCONSCIENTE: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN
DOCENTE PARA MEJORAR LA AUTORREFLEXIÓN, EL SEGUIMIENTO Y
LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS USANDO LA TÉCNICA DE LA DECALCOMANÍA*

LEÓN PERALES SIERRA Y MARINA SALAS PEÑA..... 411

CAPÍTULO 34

INNOVATIVE APPROACHES TO RESEARCH IN MEDIA STUDIES

ÁNGEL GARCÍA FERRER..... 425

CAPÍTULO 35

PITCH PERFECT: ENGLISH SKILLS THROUGH CREATIVE ADVERTISING

ÁNGEL GARCÍA FERRER 435

CAPÍTULO 36

TRABAJO COOPERATIVO FUERA DEL AULA: LECTURA Y CREACIÓN AUDIOVISUAL COMO RECURSO INNOVADOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CHINA

XIAOLING WANG Y AURORA CENTELLAS RODRIGO 449

CAPÍTULO 37

ASSESSING AND IMPROVING ENGLISH INSTRUCTION AND TRAINING FOR SPANISH AIR FORCE OFFICERS. AN EMPIRICAL STUDY

INMACULADA DE JESÚS ARBOLEDA GUIRAO 461

CAPÍTULO 38

ENHANCING SPATIAL DECISION-MAKING THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING: TEACHING LOCATIONAL FACTORS FOR ENTERPRISES IN INDUSTRIAL GEOGRAPHY COURSES

SONILA PAPATHIMIU, ELENA KOKTHI, & OLTA BRAÇE 477

CAPÍTULO 39

LA ENSEÑANZA DE CARACTERES CHINOS EN LA ERA DIGITAL: INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN HACIA LA ESCRITURA DIGITAL

QI WANG 487

CAPÍTULO 40

EXPLORING THE USE AND ADOPTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN HIGHER EDUCATION

OLTA BRAÇE, SONILA PAPATHIMIU, & ELENA KOKTHI 497

CAPÍTULO 41

LA NUEVA AGENDA FEMINISTA Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESDE LAS HUMANIDADES AL TRABAJO SOCIAL

YOLANDA CABALLERO ACEITUNO 505

CAPÍTULO 42

INNOVACIÓN, COOPERACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: INSTITUTOS CONFUCIO EN RED. LA PLATAFORMA CONFUCIO

GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ 517

CAPÍTULO 43

LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL DEL CAMPO LÉXICO DEL DAÑO NEURONAL ADQUIRIDO

ESTHER VÁZQUEZ Y DEL ÁRBOL 527

CAPÍTULO 44

PINCELADAS SOBRE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL COMERCIO

AHMED KISSAMI MBARKI 539

CAPÍTULO 1

THE INTERPLAY OF CONFIDENCE AND LANGUAGE PROFICIENCY IN EMI SETTINGS: INSIGHTS FROM A SPANISH UNIVERSITY

RIMA KRASAUSKYTE-SIERRA RUIZ
Universidad de Málaga

INTRODUCTION

The internationalisation of higher education has become one of the main drivers for the implementation of university programmes delivered in a foreign language, most commonly in English (English Medium Instruction, EMI). As a result, not only international students but also domestic students choose to pursue EMI studies. One of the main challenges cited in such EMI programmes is students' English language proficiency (Pavon, 2020). While extensive research in second language acquisition (SLA) has highlighted the significant role that students' confidence plays in their learning process (Ghasemi, 2018; Clement, 1986; MacIntyre et al., 1998; Rubio, 2007), there is very limited research on confidence in the context of EMI, which is not surprising given that this field of research is quite new compared to SLA.

It is crucial to clarify that various terms employed in prior research on confidence are used interchangeably within the scope of this study. These terms include linguistic self-confidence, self-confidence, self-confidence in English, linguistic confidence, English language confidence, language confidence, confidence, and self-efficacy. Given that each concept is best understood within a specific context, in the context of this study, these listed terms are used to reference students' English language confidence—indicating how confident students are in four English language skills (reading, listening, speaking, and writing). Accordingly, research on students' English language confidence in the context of English Medium Instruction (EMI) will be reviewed in the following paragraphs of this section, although it must be emphasized that such research is scarce.

The study conducted in the Norwegian context by Bukve (2018) aimed to explore students' confidence in their English language skills and their attitudes towards EMI studies by collecting data through student survey. Data were collected through a student survey, and the research involved 346 university students from three different disciplines: Law (225 students), Philosophy (39 students), and Natural Science (80 students). The findings of the study indicated that students majoring in Natural Science and those who had higher levels of confidence in their English language abilities were more positive towards EMI courses compared to students with lower confidence levels. Furthermore, the research revealed a correlation

between students' confidence in English and their willingness to choose study programmes abroad. Notably, the author emphasized that this specific correlation had not been previously examined in any Nordic countries.

Another study conducted in the Japanese higher education context by Thompson, Aizawa, Curle, and Rose (2019) examined the factors influencing students' success in EMI studies. The study analysed the performance in content courses and preparatory courses, as well as proficiency, along with questionnaire responses from 139 students who were enrolled in an International Business course taught in English at a university. Both quantitative and qualitative research methods were used. One of the main findings of their research was the significant relationship between self-efficacy and students' success in EMI studies. Consequently, the authors emphasized the importance of enhancing EMI students' efficacy. It should be noted that the authors define foreign language self-efficacy as "expectancy beliefs of capability to achieve outcomes via use of the L2" (p. 198), a concept closely related to self-confidence. The Oxford online dictionary defines self-confidence as "confidence in yourself and your abilities." Moreover, according to the authors, it is the first research to address this kind of relationship. Finally, it must be also highlighted that their research also suggests that language support courses such as ESP contributed to the increase in students' confidence."

Regarding the Spanish higher education context, research on English Medium Instruction (EMI) where the variable of confidence appeared as a significant factor is primarily focused on students' attitudes towards EMI studies. However, it should be noted that such research is generally scarce. For example, Doiz et al. (2011) conducted a qualitative study on teaching staff's opinions towards English in a multilingual university. The study's results revealed that students' English language proficiency played a crucial role in their academic performance. Content teachers observed how students' insufficient English language skills negatively affected their academic achievement. The findings also emphasized the significance of consistent exposure to English throughout all years of study. Students who entered the university with advanced English proficiency but only had an English course in their final year struggled significantly, as they had not had the opportunity to practise their English skills beforehand, resulting in a decline in their language proficiency. Furthermore, the teachers highlighted students' confidence as a significant factor influencing their decision to take a course in English or even drop it, despite having high English proficiency levels. This aspect highlighted the psychological and emotional aspects of language learning in a multilingual university setting.

The study by Gonzalez Ardeo (2016) investigated Engineering students' motivation and attitudes towards learning English at the University of the Basque Country which is a trilingual university. The students who participated in the study

were taking ESP courses together with CLIL and/or EMI courses. Research results showed that there was no significant difference in students' attitudes towards English in terms of their first language. In addition, significant levels of students' self-perceived confidence in their English language skills have been observed. The author relates this fact to students' more positive attitudes towards English. The more students are confident in their English, the more they are motivated to learn in English.

Another study on students' attitudes and motivation to learn English was conducted in the Balearic Islands with multilingual university students by a group of researchers including Moratinos-Johnston et al. (2018). The research findings indicated that students' attitudes and motivation to learn English were influenced by their first language. Specifically, students whose first language was Spanish (L1) displayed more positive attitudes compared to those with L1 Catalan. Additionally, the study identified several other factors that played a role in shaping students' attitudes, including cultural interest, international posture, and instrumentality. Notably, among these factors, students' linguistic self-confidence stood out as a significant variable that had a considerable impact on cultivating more positive attitudes towards learning English which corroborates Gonzalez Ardeo's (2016) research findings described above.

One more study (Moratinos-Johnston et al. 2019) conducted in the same educational context, the University of the Balearic Islands, compared students' level of language confidence and their perceived proficiency in English based on the number of ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) subjects they had taken at the university. The findings indicated that the students' confidence increased significantly after taking more than four ICLHE subjects compared to those students who have taken only one or two subjects. Moreover, the students' self-confidence increased as they learned and got used to handling challenges in their content classes. Additionally, it was observed that the students' English proficiency also improved which resulted in "greater levels of enjoyment" (p. 76). The findings of this study highlight not only the significance of students' confidence and English proficiency but also this study suggests the importance of students' previous learning experience which is consistent with other EMI research (for example, Evans and Green, 2007; Doiz et al., 2011; Kamaşak et al., 2021).

Overall, the existing body of research, albeit limited, indicates that among other factors students' confidence plays a crucial role in their EMI studies. This confidence not only enhances students' motivation to learn in English but can also have the opposite effect, leading some students to avoid studying in English due to a lack of confidence. Furthermore, students' confidence is closely intertwined with their English language proficiency, suggesting that both variables merit further

investigation. Since educational contexts vary, it is essential to conduct individual analyses to gain a deeper understanding of these factors.

Thus, as an initial investigation, this paper aims to address the following general objective:

To explore the relationship between English language proficiency and self-reported confidence among students enrolled in English-Medium Instruction (EMI) courses at a monolingual university in the south of Spain.

To address this general objective, the study sets out the following specific objectives:

1. To assess students' English language proficiency levels, using both official certification and self-assessment based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).
2. To evaluate students' self-assessed confidence in the four English language skills (speaking, listening, reading, and writing) in EMI subjects.
3. To determine the statistical relationship between students' language proficiency and their confidence levels using quantitative methods.
4. To analyse differences in confidence levels across varying proficiency groups, identifying whether higher language proficiency is associated with greater confidence.

METHOD

Participants

Both home ($N = 106$) and international ($N = 41$) students participated in this study. The inclusion of international students was essential to provide a realistic representation of English-medium instruction (EMI) classrooms, as such students are almost always present in EMI courses. Only students enrolled in non-linguistic subjects taught in English and whose first language is not English were included. This criterion was intended to ensure the collection of more reliable data, as native English speakers might have influenced the interpretation of results due to differences in language exposure and proficiency.

The majority of participants were from the Faculty of Economics ($N = 116$), which offers a high number of EMI subjects. The remaining students were drawn from various other faculties. Most participants were in their first ($N = 35$) and third ($N = 68$) years of study. In addition, there were 16 second-year students, 12 fourth-year students, 4 fifth-year students, and 12 master's students.

Given that English language proficiency is a key variable in this study, it is important to provide a detailed description to ensure a comprehensive understanding. Frequency analysis showed that, of the total 147 participants, 104 held an official English language certificate. It is noteworthy that the most common

certification was from Cambridge English exams, which are widely recognized in Spain. Specifically, most students reported holding the Cambridge First Certificate in English (FCE), corresponding to a B2 proficiency level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Students who did not possess an official certificate were asked to self-assess their English proficiency based on the CEFR. Table 1 presents the distribution of students according to their English language proficiency levels.

Table 1. English level of all the students

English level	Frequency	Percent	Valid percent
A1	1	.7	.7
A2	4	2.7	2.7
B1	32	21.8	21.8
B2	69	46.9	46.9
C1	37	25.2	25.2
C2	3	2.0	2.0
I don't know	1	.7	.7
Total	147	100.0	100.0

Tools

Research participants described above were asked to complete an online questionnaire in Google Forms. This research tool has been chosen for several reasons. As Dornyei (2007) argues the importance of collecting the questionnaire data online, apart from reducing the costs and convenient administration of the questionnaire itself, it also provides a higher level of anonymity, “which enhances the level of honesty” (p. 21), and which is an essential factor in receiving more valid data for the research and at the same time protecting students’ identities.

As this study is part of a bigger project on EMI, the questionnaire consisted of five parts (mainly closed-ended questions with a Likert scale where the students had to agree, strongly agree, disagree, or strongly disagree with a given statement or choose one or more options from the given ones). However, in this paper, only the data relevant to students’ English language proficiency and confidence will be presented and discussed, as these are directly related to the research objectives outlined at the end of the introductory section of this chapter.

Procedure

Having experienced challenges during the data collection for a pilot questionnaire (where only one student completed the questionnaire in two months due to posting it on the students’ online platform), a different approach was adopted for the final questionnaire data collection. Initially, contact with teachers was established via email, requesting them to share the questionnaire with their students

during class hours to achieve a higher response rate, which proved successful. However, before reaching out to these teachers, the process of identifying EMI teachers and obtaining their contact information online was necessary.

Data analysis

The same as the pilot study, the final questionnaire went through the same procedures of analysis. To process and analyse the quantitative data, the software SPSS 25 was used. First, descriptive statistics was run. Frequencies and percentages of agreement and disagreement of each student were calculated. Then, given that the research sample was small and was not normally distributed, non-parametric tests of inferential statistics such as Spearman's correlation and Kruskal Wallis were performed to determine the relationships and differences between the variables under investigation.

RESULTS

Descriptive statistics showed that students were most confident in their reading skills. 92.5% of the students agreed/strongly agreed with the statement in Question 26: I feel confident reading in English. The second skill the students were more confident in was listening. 85% of the students agreed/strongly agreed with the statement: I feel confident listening in English in Question 27. Regarding students' writing skills, 77,6% of the students expressed their agreement/strong agreement with the statement: I feel confident writing in English in Question 26. Finally, the findings showed that the students were least confident in speaking though more than half of the students (70.8% of students) agreed/strongly agreed that they were confident speaking in English (Question 24).

Inferential statistics. Kruskal-Wallis test was conducted to determine if there were differences between students' confidence in each English language skill (speaking, writing, listening, and reading) and their level of English (Table 2). There were statistically very highly significant differences in mean ranks between students' English confidence and their level of English. The higher the level of English students, the more confident in English they felt.

Table 2. Ranks: Students' confidence and English level

Language confidence	English level	N	Mean rank
Confident speaking in English	A1	1	8,5
	A2	4	29,5
	B1	32	47,16
	B2	69	74,41
	C1	37	97,04
	C2	3	123,5
	Total	146	
Confident writing in English	A1	1	20,5
	A2	4	23,88
	B1	32	59,91
	B2	69	71,6
	C1	37	91,58
	C2	3	123
	Total	146	
Confident reading in English	A1	1	44,5
	A2	4	24,38
	B1	32	55,52
	B2	69	77,11
	C1	37	85,3
	C2	3	112
	Total	146	
Confident listening in English	A1	1	3
	A2	4	20
	B1	32	52,03
	B2	69	74,04
	C1	37	95,7
	C2	3	111
	Total	146	

Test Statistics^{a,b}

	confident in speaking	confident in writing	confident in reading	confident in listening
Kruskal-Wallis H	38,704	24,724	21,852	35,898
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,001	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Students' level of English

Table 3. Spearman correlation: language confidence and English level

Language confidence	English level
Confident speaking in English	0.486**
Confident writing in English	0.358**
Confident reading in English	0.359**
Confident listening in English	0.466**

** Correlations are significant at the 0.01 level

Spearman correlation test showed statistically significant correlations at the 0.01 level between students' English language level (according to the European framework for languages, from A1 to C2) and their confidence in each language skill: speaking, writing, listening and reading (Table 3). The results showed a positive correlation suggesting that the students who have a higher level of English are more confident in four language skills.

DISCUSSION/CONCLUSIONS

The findings of this study contribute to the existing body of research on the role of confidence in English-medium instruction (EMI), as discussed in the introductory chapter. However, direct comparisons with previous research are limited, as the existing literature on this topic is scarce and requires further exploration. Nevertheless, the quantitative results of this study suggest that students' confidence plays an important role in their academic experience within EMI contexts.

As noted earlier, the Kruskal–Wallis test revealed statistically significant differences in mean ranks between students' self-reported English language confidence and their English proficiency levels. Moreover, Spearman's correlation analysis identified moderate positive correlations between students' confidence and their level of English. This indicates that as students' English proficiency increases, their confidence tends to grow as well. However, all correlations related to the four English language skills were moderate, which suggests that other factors may also influence students' confidence. Therefore, further research is essential to identify additional variables that may impact confidence in EMI settings. Despite these limitations, the current findings underscore the importance of supporting and enhancing students' confidence.

Previous studies have suggested that English for Specific Purposes (ESP) courses could be an effective means to boost students' confidence and improve their language proficiency (e.g., Aizawa et al., 2020; Arnó-Macià et al., 2020; Krasauskyte-Sierra Ruiz & Chapman, 2025). Furthermore, since this study confirms a correlation between English proficiency and confidence, additional research is needed to explore the extent to which students' confidence directly affects their performance and persistence in EMI programs.

It is also worth noting that prior research has found that even students with high levels of English proficiency may lack confidence, which in some cases has led them to withdraw from EMI courses (Doiz et al., 2011). This reinforces the argument that language proficiency alone is not sufficient; confidence must also be nurtured to ensure student success in EMI environments.

To sum up, this study highlights the importance of students' confidence in EMI settings, suggesting that, alongside language proficiency—which has long been

identified as a central issue in the EMI field—confidence must also be actively supported, as the research findings revealed a clear relationship between the two. Furthermore, additional factors influencing students' confidence should be explored in future studies. Since this research was conducted at a monolingual university, further investigations across different universities and academic disciplines are necessary to validate and expand upon the current findings.

REFERENCES

- Aizawa, I., Rose, H., Thompson, G. & Curle, S. (2020). Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. *Language Teaching Research*, 27(4), 837–861.
doi: 10.1177/1362168820965510
- Arnó-Macià, E., Aguilar-Pérez, M. & Tatzl, D. (2020). Engineering students' perceptions of the role of ESP courses in internationalized universities. *English for Specific Purposes*, 58, 58–74.
doi: 10.1016/j.esp.2019.12.001
- Bukve, T. (2018). Students' perspectives on English medium instruction: A survey-based study at a Norwegian university. *Nordic Journal of English Studies*, 17(2), 215–242.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271–290.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345–359. doi: 10.1111/j.1467-971x.2011.01718.x
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Evans, S. & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3–17. doi: 10.1016/j.jeap.2006.11.005
- Ghasemi, A. A. (2018). Ideal L2 self, visual learning styles, and L2 self-confidence in predicting language proficiency and L2WTC: A structural equation modeling. *English Teaching & Learning*, 42(2), 185–205.
- González Ardeo, J. M. (2016). Engineering students' instrumental motivation and positive attitude towards learning English in a trilingual tertiary setting. *Ibérica*, 32, 179–200.
- Kamaşak, R., Sahan, K. & Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1–16. doi: 10.1016/j.jeap.2020.100945
- Krasauskyte-Sierra Ruiz, R. & Chapman, A. (2025). Spanish higher education: EMI students' needs for language support courses (ESP). *Pedagogika*, 157(1), 73–91. doi: 10.15823/p.2025.157.4

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545–562.

Moratinos-Johnston, S., Ballester Brage, L., Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera, J. (2018). Attitudes and motivation in English language learning amongst multilingual university students in the Balearic Islands: The effect of the L1 and other influential variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 475–490. doi: 10.1080/01434632.2018.1531012

Moratinos-Johnston, S., Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera, J. (2019). The effects of English-medium instruction in higher education on students' perceived level and self-confidence in EFL. In C. Pérez Vidal, S. López-Serrano, J. Jennifer, & D. J. Thomas Wilhelm (Eds.), *Learning context effects: Study abroad, formal instruction, and international immersion classrooms* (pp. 75–100). Language Science Press.

Pavón, V. (2020). Implementing English-taught programmes in higher education in Spain: The case of the University of Córdoba. In L. Khalyapina (Ed.), *Examining content and language integrated learning (CLIL) theories and practices* (pp. 138–150). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-7998-3266-9

Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning: Introduction*. Cambridge Scholars Publishing.

Thompson, G., Aizawa, I., Curle, S. & Rose, H. (2019). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–14. doi: 10.1080/13670050.2019.1651819

CAPÍTULO 2

CRITICAL FICTION IN THE CLASSROOM: NARRATING, ANALYZING, AND RESISTING FROM UNIVERSITY TEACHING

PABLO AGUSTÍN ARTERO ABELLÁN
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCTION

Teaching is never a neutral act. Every classroom is a discursive space where power circulates, identities are negotiated, and ideologies are either reproduced or challenged (Apple, 2004; Giroux, 2011). It is a performative scene — not merely one of knowledge transmission, but of social meaning-making, where gestures, silences, and choices in language reflect and shape broader sociopolitical dynamics. This chapter argues for a more critical and dynamic understanding of the university classroom, especially within the Humanities, as a site of narrative production and ideological struggle.

In Humanities education — literature, philosophy, linguistics, cultural studies — subjectivity and interpretation are not marginal but central to the learning process. These disciplines offer fertile ground for examining how language constructs reality, authorizes knowledge, and positions speakers. Yet university pedagogy often underutilizes this critical potential, favoring formalist approaches that separate content from lived experience, or analysis from creation. Reclaiming the classroom as a political, discursive, and creative space requires rethinking both methodology and epistemology.

This chapter advocates a pedagogical model that centers discourse analysis and narrative practice as core components of critical literacy. Drawing on the traditions of critical pedagogy (Freire, 1970; Hooks, 1994), critical discourse studies (Fairclough, 1995; van Dijk, 1998), and narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2000; Leavy, 2015), I propose that teaching in the Humanities must not only interpret texts but also generate them — through dialogic engagement, reflexive writing, and the imaginative reconstruction of institutional language. Students should not merely analyze discourse but inhabit it, challenge it, and remake it.

The classroom, from this perspective, is not just a site of content delivery but a performative narrative environment. Every pedagogical interaction — the way questions are framed, the texts chosen, the voices included or excluded — tells a story about who belongs, who speaks, and what counts as knowledge (Bartholomae, 1986; Lankshear & Knobel, 2004). Educators who are aware of these layers can begin to

design learning experiences that are not only intellectually rigorous but also emotionally and politically resonant.

In this context, tools like Critical Discourse Analysis (CDA) become invaluable. CDA provides students with a lens to deconstruct how language operates in political speeches, media discourse, institutional documents, and even classroom norms. It reveals how ideologies are embedded in what often appears neutral or objective. Yet this analytical mode is most effective when paired with narrative writing practices — such as autofiction, fictionalized testimony, or reflective storytelling — that allow students to situate themselves within those discourses and challenge them from the inside.

This convergence between reading critically and writing narratively is at the heart of the model presented in this chapter. Drawing on real classroom experiences across several semesters, I describe how students engaged with political rhetoric, university regulations, and academic expectations not only through critique but also through creative reinvention. They were invited to write short fictional pieces about their academic lives, compose satirical rewrites of administrative emails, or script dialogues between imagined students and institutional voices. In doing so, they practiced what bell hooks (1994) called an “engaged pedagogy” — one that is both reflective and embodied.

By approaching discourse not merely as object but as medium and material, the classroom becomes a workshop of both analysis and authorship. Students not only deconstruct dominant narratives but begin to write their own. This shift has powerful implications for agency, belonging, and the formation of critical consciousness in higher education.

The objective of this chapter, then, is twofold: to theorize a model of pedagogy that bridges discourse analysis and narrative creation, and to illustrate how such a model can be practically implemented in Humanities classrooms. In doing so, I contribute to ongoing discussions about critical literacy, multimodal learning, and the role of the Humanities in fostering democratic, reflexive, and emotionally literate citizens (Nussbaum, 2010; Janks, 2014).

Critical Pedagogy

As articulated by Freire (1970) and expanded by hooks (1994), critical pedagogy conceptualizes education as an ethical and political act. The student is not a passive recipient but a subject capable of reflecting on, and acting within, historical and ideological structures. The classroom becomes a dialogical space in which dominant narratives are interrogated and new meanings co-constructed. In this framework, the authority of the teacher is reconfigured as facilitation, not imposition, and learning is rooted in lived experience and collective inquiry.

Critical Discourse Analysis (CDA)

CDA offers a powerful analytic lens to uncover how language enacts, conceals, or legitimizes power relations. It focuses not only on what is said, but how it is said — the discursive structures, lexical patterns, and pragmatic strategies that shape meaning and reproduce ideology (Fairclough, 1995; van Dijk, 1998; Wodak & Meyer, 2015). In this pedagogical application, students are guided to critically read a range of texts — political speeches, institutional emails, academic policies — and examine how these forms of discourse position readers, define norms, and circulate values.

Narrative Inquiry and arts-based research

Drawing from Richardson (2000), Clandinin & Connelly (2000), and Leavy (2015), narrative inquiry posits that knowledge is constructed through stories, and that storytelling is itself a way of knowing. In classroom settings, this translates into autofictional writing, testimonials, and creative reinterpretations of institutional scripts — activities where students explore their positionality and reimagine academic discourse. These practices not only foreground student voice but make room for ambiguity, contradiction, and emotional truth — dimensions often excluded from formal academic discourse.

Research Hypothesis: Integrating discourse analysis with narrative production in the Humanities classroom fosters greater student agency, critical awareness, and emotional engagement.

General Objective: To develop and analyze a pedagogical model that combines discourse analysis and narrative practices as tools for critical literacy in higher education.

Specific Objectives:

To examine how Humanities students engage with institutional and political discourses through critical analysis.

To explore the potential of narrative writing as a form of epistemic resistance.

To evaluate the outcomes of creative rewriting exercises in fostering critical consciousness and emotional reflexivity.

METHOD

Grounded in the interpretive traditions of critical pedagogy and narrative research, the methodological framework presented below articulates how data were gathered, interpreted, and ethically managed to explore the impact of discourse-based and narrative practices in the university classroom.

Participants

The pedagogical model was implemented in undergraduate Humanities courses between 2020 and 2024 at a large European public university. The sample included approximately 85 students, across four academic years, enrolled in courses focused on discourse analysis, narrative, and critical pedagogy.

Instruments Data sources included

Anonymized student texts: autofictional stories, institutional rewritings, and narrative reflections.

Classroom field notes documenting interactions, reactions, and peer collaboration.

Audio recordings of selected class discussions (with informed consent).

Although not initially collected for research purposes, these materials serve as reflective artifacts analyzed through qualitative methods.

Procedure

The teaching practices described in this chapter were implemented between 2020 and 2024 across several semesters in undergraduate Humanities courses at a large European public university.

Discourse analysis workshops: Students examined political speeches (e.g., Donald Trump, Gabriel Boric), university regulations, and bureaucratic communications, identifying discursive strategies of legitimization, exclusion, and emotional appeal.

Narrative writing assignments: Students produced short autofictional or reflective texts based on academic experiences — real or imagined — which revealed moments of silence, anxiety, agency, or transformation in their educational journey.

Collaborative rewriting exercises: Students collectively reworked excerpts of institutional documents to produce more inclusive, accessible, or radically transparent versions, followed by reflection and group discussion.

These activities were not framed as research instruments but as integral components of course pedagogy. However, they serve here as illustrative data, offering insight into how students engage with, resist, and recreate the discourses that shape their academic lives.

Ethical approval for classroom-based pedagogical experimentation was aligned with institutional guidelines for practitioner research, and all student outputs cited are anonymized.

Analytical Orientation

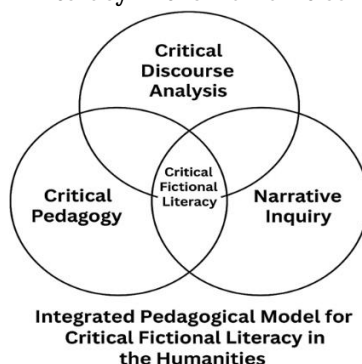
Rather than seeking generalizability or measurable outcomes, this methodology emphasizes depth, resonance, and interpretative complexity. Following Lincoln and Guba's (1985) criteria for trustworthiness in qualitative research — credibility, transferability, dependability, and confirmability — the analysis is grounded in authentic student responses and thick pedagogical description.

Student outputs are interpreted through a hermeneutic lens, paying attention to voice, tone, rhetorical choices, and the ethical implications of narrative positioning. What matters here is not merely what students produce, but what their productions reveal about how they relate to institutional discourse, to power, and to themselves.

Visual Representation of the Model

To clarify the interrelation of theory and practice, Figure 1 illustrates the pedagogical framework applied in this chapter:

Figure 1. Integrated Pedagogical Model for Critical Fictional Literacy in the Humanities



This model, while context-specific, offers a transferrable template for educators seeking to integrate analysis and creation, critique and imagination, within a socially engaged pedagogy.

Recent work continues to validate the convergence of these traditions. For example, Zembylas (2020) highlights the ethical tensions of affective engagement in classrooms, advocating for a “pedagogy of discomfort” that rehumanizes education. García & Mirra (2022) propose civic imagination as a tool for discursive disruption in youth narratives. In the Latin American context, Andreu (2021) explores the use of autofiction in teacher education as a form of epistemic resistance. These perspectives reinforce the hybrid nature of this model, where storytelling, critique, and reimagination coexist within the pedagogical act.

Data Analysis

A hermeneutic, practice-based lens was applied to analyze student outputs. The analytical process focused on:

Rhetorical strategies and narrative tone.

Representations of institutional discourse.

Emotional and epistemological positioning of the student narrator.

Using Lincoln & Guba's (1985) trustworthiness criteria — credibility, transferability, dependability, confirmability — the data were interpreted as indicative of students' engagement with institutional power, identity, and academic voice.

RESULTS

The implementation of the integrated pedagogical model — combining Critical Discourse Analysis (CDA), narrative inquiry, and critical pedagogy — produced rich qualitative outcomes across multiple iterations in undergraduate Humanities classrooms. While the intervention was not conceived as an empirical experiment, the patterned responses, textual productions, and meta-reflections of students offer meaningful insights into how language-centered critical practices can reshape the affective and epistemic fabric of university learning.

Three major areas of impact were identified through reflective observation, textual analysis of student work, and in-class discussion: discursive awareness, narrative agency, and collective authorship. These domains are presented here not as isolated outcomes, but as interdependent effects of an intentionally hybrid pedagogy that encourages students to deconstruct and reconstruct the discourses that shape their academic and personal identities.

Discursive Awareness through Political and Institutional Texts

Activities rooted in Critical Discourse Analysis revealed students' growing capacity to identify and critique the ideological underpinnings of public and institutional discourse. Students were exposed to a range of materials — including political speeches (e.g., Donald Trump, Gabriel Boric, Marine Le Pen), university regulations, official emails, and administrative handbooks — and invited to perform detailed discourse analyses using tools such as pronoun deconstruction, modality mapping, and rhetorical strategy identification.

Rather than remaining detached or theoretical, these tasks led to affective engagement and a sense of intellectual empowerment. Students discovered how seemingly neutral texts encode asymmetrical power relations, bureaucratic opacity, and emotionally manipulative appeals. Many described feeling “spoken for” or

“discursively managed” by institutional language in ways they had previously internalized.

“I used to think these texts were just neutral or boring. Now I see how they create distance and power without being explicit.” — Student, 3rd year Humanities

One standout pattern was the identification of strategic vagueness and euphemism in institutional communications, which students linked to themes of inaccessibility and alienation. In political texts, they examined how pronoun manipulation (“we”, “they”, “you”) enacted inclusion, exclusion, and polarization — resonating with van Dijk’s (1998) notion of the ideological square and Wodak’s (2015) concept of the populist style.

These analytical discoveries were not confined to the academic domain; many students expressed that this critical linguistic literacy extended to their interpretation of media, social discourse, and self-presentation.

Narrative Agency through Critical Autofiction

In a second stream of activities, students were prompted to write short autofictional texts reflecting on their lived (or imagined) experiences in academic spaces. Prompts encouraged them to portray the classroom as a site of tension, contradiction, and discovery — blending poetic license with critical insight.

The thematic range of student narratives was striking. Recurrent motifs included:

Linguistic insecurity and fear of “sounding academic enough”.

First-generation student identity and imposter syndrome.

Experiences of racialized, gendered, or class-based silencing.

Moments of rupture, such as overheard phrases, feedback received, or a misinterpreted gesture.

Some students fictionalized moments of rebellion or imagined alternate educational realities — classrooms where silences were valued, mistakes were generative, or marginal voices held narrative authority. These exercises functioned not only as expression but as discursive resistance (Pérez, 2019).

“Writing about my silence in class made me realize how much I was censoring myself.” — Student, 2nd year Literature.

The blending of fact and fiction allowed students to narrativize vulnerability while preserving epistemic agency. What emerged was a corpus of texts that spoke to what Richardson (2000) called the “emotionally resonant core” of inquiry — stories not as illustrations of theory, but as theory in themselves.

This process fostered narrative agency — the capacity to tell one’s story critically, creatively, and with socio-discursive awareness. Many students remarked that this

was the first time their subjective knowledge had been validated as academically meaningful.

Participatory Literacy through Rewriting Institutional Discourse

A third set of tasks centered on rewriting real institutional texts: course policies, university mission statements, rubrics, or generic academic announcements. These texts were dissected collaboratively and then reconstructed in small groups with the goal of enhancing transparency, accessibility, or authenticity.

These exercises invited students to move beyond critique into authorship. The rewritten texts were often witty, radically honest, or pointedly inclusive. They challenged bureaucratic tone, unpacked euphemistic jargon, and foregrounded the positionality of both institution and audience. In doing so, students blurred the boundary between reading and writing, between analysis and design (Janks, 2014).

“We rewrote the attendance policy as if we actually cared about people’s lives. It was weirdly satisfying.” — Student, 4th year Linguistics.

More than mere exercises, these rewritings generated conversations about institutional ethics, tone policing, and performative inclusion. Some student groups proposed that their rewrites be formally adopted or displayed — revealing a desire not only to understand discourse but to intervene in it.

Original Phrase

Rewritten by Students:

“Failure to comply may result in disciplinary action”.

“We understand life happens. Let us know how we can support you”.

“The university promotes diversity”.

“Our classrooms are stronger when every voice is heard — and heard fairly”.

“Students must demonstrate commitment”.

“Learning is not a performance. Growth takes time, support, and second chances”.

Table 1. Examples of Student-Generated Discourse Rewrites

Original Phrase	Rewritten by Students
“Failure to comply may result in disciplinary action.”	“We understand life happens. Let us know how we can support you.”
“The university promotes diversity.”	“Our classrooms are stronger when every voice is heard — and heard fairly.”
“Students must demonstrate commitment.”	“Learning is not a performance. Growth takes time, support, and second chances.”

Taken together, these results support the chapter’s central thesis: that discourse and narrative are not only content to be analyzed, but forms through which learning, identity, and resistance are enacted. By positioning students as both interpreters and

authors of discourse, the classroom became a space of reflexive, creative, and politically aware learning.

The findings also highlight the potential for pedagogical hybridization — the merging of textual critique and personal expression — to promote a more affective, participatory, and socially engaged form of Humanities education.

DISCUSSION

The implementation of a pedagogy that synthesizes Critical Discourse Analysis (CDA) and narrative inquiry reveals not only the feasibility of this approach in university settings, but its transformative potential — particularly within the Humanities. Through this integrated model, students are not simply positioned as receivers of knowledge, but as active discursive agents who interpret, resist, and re-author the narratives that shape their educational experience.

Such a reconfiguration of the classroom aligns with a growing body of scholarship that recognizes the political, affective, and epistemological dimensions of education (Giroux, 2011; Hooks, 1994; Apple, 2004). By disrupting the presumed neutrality of academic discourse and encouraging reflexivity, students learn to read language as a site of power negotiation and identity construction. In this final section, I elaborate on three core implications of the model presented: (1) the political narrative function of teaching, (2) the epistemic and affective role of narrative, and (3) the need for a hybrid, creative-critical pedagogy that transcends conventional binaries.

Teaching as Narrative and Political Act

All pedagogical acts are narrative acts — they construct positions, direct attention, define norms, and anticipate responses. From the selection of course materials to the phrasing of feedback, teaching continuously performs ideological work. As Bartholomae (1986) reminds us, to speak in the academy is to enter into a discourse that both enables and constrains — and to teach is to guide others through that terrain.

By acknowledging the narrative architecture of the classroom, educators can begin to unearth the often-invisible ideological scaffolding of higher education. In this light, the classroom becomes a discursive arena, not unlike the “contact zones” described by Pratt (1991): spaces where social worlds meet, clash, and negotiate meaning under conditions of asymmetrical power.

The pedagogical model advanced in this chapter reframes education as a site of performative encounter, where knowledge is not delivered but co-constructed, and where authority becomes distributed and negotiable. This aligns with the goals of critical pedagogy, which seeks to democratize voice in the classroom and restore

agency to learners (Freire, 1970; Kincheloe, 2008). Students, in turn, begin to see the university not as a monolithic institution but as a field of discursive possibilities — open to critique, reimagination, and re-narration.

The Role of Narrative: Voice, Subjectivity, Resistance

One of the most compelling findings of this pedagogical intervention is the emergence of voice — not merely as stylistic flourish, but as epistemic stance and critical act. Through narrative writing, students articulated complex positionalities that often remained marginalized or unspoken in traditional academic contexts. These stories — personal, fictional, or hybrid — functioned as what Conquergood (2002) might call “co-performative knowledge”: knowledge created through the enactment of voice and the engagement with lived contradiction.

In contrast to academic writing that privileges objectivity and argumentation, these narrative forms allowed for the exploration of ambivalence, emotional nuance, and embodied insight (Richardson, 2000). Silence, shame, pride, and anxiety became narratable — and therefore, knowable. Students could critique performative academic norms by reimagining them fictionally, thereby reclaiming agency over the stories that define their studenthood.

Fiction here is not a retreat from reality, but a method of political engagement. As Leavy (2015) and hooks (1994) argue, creative writing can offer alternative modes of theorizing — especially for those whose voices have been historically silenced in academic spaces. In this model, autofiction becomes a discursive tool that collapses the boundaries between self and system, allowing for the simultaneous articulation of personal narrative and structural critique.

Moreover, narrative writing offered a counter-public sphere (Fraser, 1990), a temporary, pedagogically constructed space where dominant institutional discourses could be re-voiced, parodied, or inverted. This created emotional resonance and solidarity among students, fostering a classroom culture grounded in shared vulnerability and mutual recognition.

Toward a Critical and Creative Pedagogy

The findings discussed in this chapter point toward the necessity of developing pedagogies that transcend the dichotomy between analysis and creativity, between critique and care. The integrated model of CDA and narrative writing does not prescribe a fixed curriculum or checklist, but rather offers an orientation — one that values ambiguity, aesthetic risk, and dialogic co-construction as part of rigorous intellectual inquiry.

Such a pedagogy embraces what Janks (2014) terms “critical literacy as design”: the idea that students should not only deconstruct texts but learn to design new ones

— texts that reflect more inclusive, transparent, and empathetic worldviews. This also resonates with Nussbaum’s (2010) vision of “narrative imagination” as central to democratic education, where the capacity to see and speak from other subject positions is cultivated and honored.

At its core, this pedagogy treats language not just as a tool for meaning but as a site of ethics — where choices matter, where representation has consequences, and where voice can shift structures. In asking students to read and write differently, we are ultimately asking them to inhabit education as a moral, creative, and political practice.

This chapter makes a modest but urgent proposal: that in order to create more equitable, participatory, and intellectually alive classrooms, especially in the Humanities, educators must embrace pedagogies that are analytical and poetic, critical and hopeful, reflective and imaginative. In doing so, we affirm the capacity of students not only to understand the world, but to speak and write it differently.

The future of Humanities education may depend less on defending its value through traditional metrics, and more on demonstrating its transformative power through the narratives it empowers students to tell — and the discourses it gives them permission to rewrite.

CONCLUSIONS

This chapter has explored a pedagogical model that bridges Critical Discourse Analysis and narrative inquiry as mutually reinforcing tools for fostering student voice, critical literacy, and creative agency in university Humanities classrooms. Grounded in the principles of critical pedagogy, the approach reimagines the classroom as a space not only of textual interpretation, but of discursive production — where students become authors of knowledge rather than passive consumers.

Across the practices described — from political speech deconstruction to institutional rewriting and autofictional storytelling — the unifying thread is a commitment to language as both the object and medium of transformation. When students are equipped to analyze the ideological mechanics of discourse and simultaneously empowered to narrate their lived academic realities, education becomes a site of both critique and possibility.

The interventions described do not aspire to scale or standardization. They invite variation, experimentation, and local adaptation. What they offer is a framework for thinking otherwise about the Humanities classroom: not as a site of compliance or rehearsal for academic codes, but as a discursive commons — a place where meaning is collectively constructed, challenged, and reimagined.

In increasingly instrumentalized and depersonalized higher education systems, it is both urgent and hopeful to reclaim the classroom as a place of voice, vulnerability,

and vision. The combination of critical analysis and narrative creation presented here is not a luxury — it is a necessity for any pedagogy committed to democracy, justice, and the ongoing reinvention of academic life.

REFERENCES

- Andreu, M. (2021). Autoficción y formación docente: Narrativas críticas como resistencia epistemológica. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*, 26(1), 78–95.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Bartholomae, D. (1986). Inventing the university. *Journal of Basic Writing*, 5(1), 4–23.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Conquergood, D. (2002). Performance studies: Interventions and radical research. *The Drama Review*, 46(2), 145–156. <https://doi.org/10.1162/105420402320980550>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56–80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). Herder.
- García, A. & Mirra, N. (2022). *Civic imagination: Reimagining youth literacies and justice through critical narrative*. Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Janks, H. (2014). Globalisation, diversity, and education: A South African perspective. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 297–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00290.x>
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (2nd ed.). Peter Lang.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Open University Press.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Madison, D. S. (2011). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Pérez, R. (2019). The responsibility of the classroom: Decolonial pedagogy and the ethics of narrative. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.31274/jctp.9343>
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40. <https://doi.org/10.2307/25595469>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923–948). SAGE Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. SAGE Publications.

Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

Zembylas, M. (2020). Pedagogy of discomfort and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 15(2), 203–220.

CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN METODOLÓGICA: GRAMÁTICA ADAPTATIVA Y AULA INVERTIDA CON FLIPGRAM DIGITAL

CARMEN GIERDEN VEGA
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La innovación y el arte de innovar, lejos de ser conceptos recientes, ya representaban una maestría en la antigua Grecia. Los griegos fueron los primeros en definir la innovación y la creatividad al basarse en unos principios que hoy día aún perduran. De entre ellos, se destacan la adaptación de elementos existentes, la influencia mutua de entidades diversas y la alteración de las condiciones previas. De estos principios y de las combinaciones entre ellos surgió el cambio [...] (D'Angour, 2022: xvi), es decir, la innovación. En este sentido, la idea de que lo nuevo procede de lo anterior ya proviene de Aristóteles (siglo VI a. de C.). D'Angour, parafraseando a Aristóteles, [...] lo nuevo solo puede surgir a partir de elementos preexistentes, describe la innovación con una hermosa metáfora: las raíces están ocultas bajo tierra y lo nuevo es la parte visible del árbol (2022: 6).

Estado de la cuestión

En términos semejantes a los anteriores se expresa Friesike, experto en innovación, creatividad e innovación digital, cuando se refiere a que todo lo nuevo ya existe, solo debemos recombinarlo. Friesike se centra en el “remix” como una forma de innovación. En sus publicaciones analiza cómo las ideas existentes se transforman en nuevas significando una fuente tan importante de innovación como las creaciones originales. Son importantes sus investigaciones en innovación digital; esto incluye la digitalización en la investigación académica y cómo los creadores reutilizan y combinan conceptos existentes para generar innovaciones (Friesike y Gassmann, 2012; Friesike y Gassmann, 2015; Friesike y Sprondel, 2022). Si aplicamos estas reflexiones junto con el proverbio platónico la necesidad es la madre del ingenio (como se cita en D'Angour, 2022: 43), entonces nos hallamos ante el propósito de la presente investigación empírica.

La reducción de la carga lectiva, el aligeramiento de contenidos teóricos en las asignaturas, la desaceleración de la docencia y la concepción de materias mucho más prácticas, así como el hecho de que los estudiantes cada vez recurren menos a la bibliografía impresa son las condiciones necesarias y justificadas para iniciar, en

nuestro caso, un cambio; es decir la disrupción con la enseñanza frontal y convencional del pasado. El modo de hacerlo es utilizando metodologías y enfoques ya existentes solo que combinándolos entre sí en el presente. Para afrontar esta disrupción nos basamos en la metodología del aula invertida (Bergmann y Sams, 2012, Robinson et al., 2019). La adecuación de esta metodología y la idoneidad de conectar con otras ideas nos conduce a través del pensamiento crítico-reflexivo a la gramática adaptativa. La lectura del artículo “La lengua es un sistema adaptativo complejo” de Beckner et al. (2011) - el Grupo Las cinco gracias - nos permitió desarrollar este concepto.

La innovación y la investigación continuas son intrínsecas a nuestra labor filológica, que integrará los principios didáctico-pedagógicos de lenguas extranjeras con las herramientas digitales y la interacción presencial. En este contexto, consideramos que el docente asume la responsabilidad principal de seleccionar e implementar una metodología didáctica mediada por la tecnología, idónea para su especialidad (vid. también, en este sentido, Boeckmann et al., 2020; Heinsch y Rodríguez Pérez, 2021).

Asignaturas y destinatarios del proyecto

FlipGram digital halla su justificación en la siguiente evidencia, Gerade angesichts der Generation der “Digital Natives” zeigt sich die Zusammenführung analoger und digitaler Werkzeuge im Unterricht geboten (Boeckmann et al., 2020: 8), y se enmarca en las metodologías en innovación docente de lenguas extranjeras, o lo que Middendorf (2020) califica como sistemas de apoyo pedagógico, presentando el uso de una gramática adaptativa en el ámbito de la tecnología educativa. A tenor de este campo de aplicación práctica podemos avanzar que la gramática adaptativa incluye el uso de herramientas y plataformas tecnológicas que ajustan la presentación y la práctica de la gramática según el avance y la realidad lingüística, con especial atención a las necesidades individuales, en nuestro caso, del estudiante de Filología Alemana. Con FlipGram abogamos por una enseñanza digital integrada, específicamente filológica, en el marco de la educación superior. [El proyecto de innovación docente “FlipGram digital: Otra gramática ALE es posible: adaptativa” con Ref. PID 88/2024-2025 ha sido financiado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital y el centro VirtUVa de la Universidad de Valladolid].

Los destinatarios a los que se dirige FlipGram son fundamentalmente los estudiantes, de unos 20 años o más, de las asignaturas Lengua Alemana V, Lengua Alemana VI y Estudios Lingüísticos de tercer y cuarto curso, respectivamente, del Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas en la UVa e, incluso, del máster de profesorado para la preparación de los temarios de oposición.

Hipótesis predictivas basadas en evidencias existentes

Desde una visión holística, la formación lingüística debe centrarse en la adquisición de diferentes habilidades y competencias entre las cuales emerge la competencia gramatical (Rostila 2012: 217), como uno de los pilares básicos para gestionar la producción y comunicación tanto escrita como oral, relacionada con contenidos y nociones: *Grammatik ist eine wichtige Basiskompetenz [...]. Grammatik kann als Mittel zum Zweck dienen und die vier Fertigkeiten verbessern.* (Sevel Parlakgüneş, 2024: 254)

A pesar de todo ello, muchos estudiantes muestran cierta aversión a estudiar científicamente la lengua desalentados por el mito de que la gramática alemana es “un hueso duro de roer”. Igualmente, otros se hacen eco de esta visión: *Der Grammatikunterricht bildet einen besonderen Problembereich des DaF-Unterrichts. Er ist, [...], ein berüchtigter Motivationstöter* (Rostila, 2012: 216). Tal vez, el que los estudiantes tuvieran un conocimiento más exhaustivo de la gramática les permitiría ver toda la aplicación que tiene, no sólo como instrumento de comunicación sino también como reflejo de la sociedad, como una verdadera “filosofía” de la lengua, en palabras de Brinitzer et al. (2018: 72), *Grammatik ist die Philosophie der Sprache*. En este sentido, la gramática le permitiría al estudiante descifrar el andamiaje cognitivo y el sistema de valores de una sociedad que se comunica por su intermedio (Schmenk, 2015). Del mismo modo nos sentimos concernidos con los resultados de la neurodidáctica (Grein y Strasser, 2023: 9) y con la idea de que *Die Vermittlung der Grammatik ist in jeder Umgebung und Form von unentbehrlicher Bedeutung im Fremdsprachenunterricht* (Sevel Parlakgüneş, 2024: 2243). Sin embargo, no dejamos de reconocer que el exceso de información gramatical puede hastiar a nuestros estudiantes. Por ello, hemos reubicado el contenido gramatical fuera del aula. Pretendemos con este procedimiento priorizar las actividades comunicativas y participativas en las clases presenciales de lengua alemana; y es especialmente en este punto donde la gramática halla plenamente su sentido, sujeta a contenidos o nociones y contemplada como un recurso de aplicación práctica para la comunicación (Schmenk, 2015: 38-39; Dürscheid, 2018: 143).

Además, y dado que, la asignatura “Gramática Alemana” está ausente en el vigente grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de Valladolid, mientras que en otros grados de otras universidades nacionales es una asignatura troncal, la modalidad que proponemos permitiría salvar y cubrir ese vacío.

¿Cómo economizar y sacar el mayor partido a las horas lectivas con el fin de acelerar el discurso académico, pero sin menoscabo de progresar satisfactoriamente en la materia de lengua alemana?

De estas reflexiones y de la pregunta final nace el proyecto FlipGram digital con la pretensión de ahondar en aspectos pertinentes de gramática alemana, pero acompañando la clase presencial con la metodología del flipped classroom. Todo ello con el fin de agilizar la dinámica en la transmisión de conocimientos de forma adaptativa. El presente proyecto surge asimismo avalado por los resultados de otros estudios anteriores que establecen una relación condicional entre los beneficios de los medios digitales y atributos específicos del estudiante, junto con estructuras de apoyo (vid. también el proyecto Flexible Zone cit. en Argyros, 2008). Estos estudios consolidan la idea de que El aprendizaje en ambientes virtuales es el resultado de un proceso, [...] desde la perspectiva humanista, en el que el alumno construye su aprendizaje (Sangrà, 2001:118). El estudiante ya no es un receptor pasivo sino activo y protagonista de su aprendizaje; y los medios digitales potencian significativamente el aprendizaje cuando los estudiantes actúan con autonomía, respaldados activamente por el docente (Schmitt y Pietzner, 2022; Grein y Strasse, 2023).

Objetivos

En función de los destinatarios anteriormente mencionados perseguimos los siguientes objetivos entre los que incluimos, por un lado, objetivos generales y, por otro, específicos. Entre los objetivos generales, el cometido es ir creando contenidos adaptados al hispanohablante hasta obtener una obra compacta sobre “aspectos pertinentes de gramática alemana” en estos nuevos entornos, de acceso libre para una implementación sustentable y fácil. Entre los objetivos más específicos, el proyecto se enfoca en: a) facilitar la comprensión del fenómeno gramatical al estudiante sin perder la precisión y explicitud de la terminología y los contenidos en lengua alemana; b) profundizar y ampliar los conocimientos en gramática y lengua alemana; c) preparar la asignatura de forma más motivadora y autónoma en casa; y d) acudir a clase solo con el propósito de poner en práctica lo aprendido, de interactuar y despejar dudas centrándose en los aspectos que más problemas hayan suscitado.

La finalidad última estriba en la presentación de enfoques concretos para la adquisición del conocimiento gramatical e interiorizar conceptos filológicos, utilizando a su vez actividades de síntesis y evaluación. De este modo, los contenidos se adaptan a la perspectiva teórica que enfatiza cómo la estructura de la lengua emerge y se ajusta al uso, la interacción comunicativa y las necesidades cognitivas del hablante (Rostila, 2012). Haciendo uso de construcciones frecuentes, en el presente caso práctico de los FVGs más usados, vemos cómo su gramática está intrínsecamente ligada a cómo se usa la lengua en situaciones reales de comunicación, tanto oral como

escrita: Indem Lerner von sich aus – aus kommunikativen Gründen – auf Zielstrukturen aufmerksam würden, würde die Methode auch die Lernerautonomie fördern (Rostila, 2012: 232). A partir de esta reflexión, mostramos los instrumentos y el modelo tecnológico empleados (pdf con imagen, sonido e interactividad, así como con soporte YouTube) y definimos el concepto de gramática adaptativa.

METODOLOGÍA

En la era digital actual donde todo se basa en el atractivo visual y en el acceso en abierto al conocimiento, raudo e inmediato, FlipGram explora una manera diferente de introducir al estudiante a la gramática alemana mediante soporte digital, lo que permite la concatenación de aspectos teóricos, prácticos, digitales y estético-visuales, sin perder el valor de la profundización en aspectos concretos de la gramática alemana. De este modo, la gramática se expone a nuevos contextos con vínculos hipertextuales: Digitale Medien bieten gegenüber konventionellen Medien zusätzliche Möglichkeiten in den Bereichen der Multimedialität, der kreativen Gestaltung und der Interaktivität (Boeckmann et al., 2020: 9). Asimismo, en nuestro formato existe el uso simultáneo de imágenes, sonido, vídeo y texto. Nach didaktischen Kriterien ist der hohe Grad an Interaktion zweifellos der bedeutendste Vorteil des E-Learnens. Dabei ist eine Interaktion [...] gemeint: einerseits mit der technologischen Umgebung in der Rückkoppelung zwischen Mensch und Computer [...] (Zobenica, 2020: 130). Esta concepción ofrece la ventaja de integrar diversos documentos relacionados con el tema seleccionado, permitiendo así la construcción de un sistema de información más robusto y articulado (Grischaewa, 2021).

Nuestra metodología se fundamenta en una gramática que vincula nuestros objetivos y las posibilidades multimedia en los términos previamente expuestos, que viene a ser la esencia misma de una gramática adaptativa.

Definición Gramática Adaptativa

El concepto de gramática adaptativa está basado en la idea, según Beckner et al. (2011), de que la lengua es un SAC (sistema adaptativo complejo). La gramática contemplada así se torna en un recurso flexible con un enfoque dinámico de orientación cognitiva y reflexiva que se adapta al entorno para que el estudiante pueda mejorar sus conocimientos, en nuestro caso, en lengua alemana y sus habilidades activas o productivas. En esta línea y en el contexto de la lingüística, la gramática adaptativa se refiere a una perspectiva teórica que enfatiza cómo la estructura de la lengua emerge y se moldea a través del uso, la interacción comunicativa y las necesidades cognitivas de los hablantes. En el contexto de la adquisición de lenguas, la gramática adaptativa aúna determinadas características que se traducen fundamentalmente en la identificación de los fenómenos lingüísticos

en función de los mecanismos de producción, como son el principio de economía lingüística, y los índices de frecuencia (vid. fig. 1). De modo que la frecuencia de uso se refleja en la estructura: Desde este punto de vista, la adquisición es una cuestión de muestreo (Beckner et al., 2011: 8) y se basa en las construcciones (constructos de forma y significado), como unidades elementales. Estas abarcan unidades más concretas (lexemas o locuciones) y más generales (construcciones con verbos funcionales, construcciones pasivas, etc.).

Figura 1. Listas de uso frecuente para ALE



Fuente: Grammatische Einzelaspekte der deutschen Sprache. FVGs im Fokus

En el caso particular de FlipGram se persigue el estudio de los aspectos gramaticales más frecuentes, relevantes y dificultosos para el estudiante. En lugar de seguir el arraigado esquema convencional (por división en clases de palabras, morfología, sintaxis, etc.) FlipGram presenta los contenidos lingüísticos en función de construcciones concretas y generales que se amoldan al receptor y a su realidad.

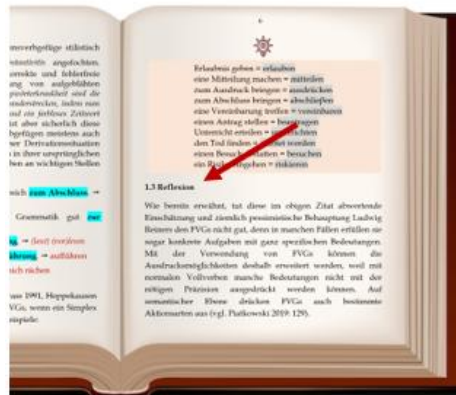
Instrumentos

El modelo tecnológico que soporta FlipGram se define a caballo entre las píldoras de conocimiento y el libro digital y pone énfasis en la transmisión audiovisual de conocimientos. El acceso a FlipGram mediante la plataforma YouTube facilita además su distribución a nivel internacional, permitiendo su publicación en línea para que esté disponible para todos los estudiosos e interesados en la lengua alemana. De este modo, se integra en un modelo eficaz de educación a distancia, concebido siempre como un recurso complementario y un apoyo para la enseñanza presencial (vid. Sevel Parlakgüneş 2024: 241; Schmitt & Pietzner 2022), sin pretender reemplazarla en materia de competencia lingüística: In der gegenwärtigen Zeit der Globalisierung sind solche Vorteile, die die digitalen Medien bieten, von großer Bedeutung, weil sie den Lernenden ein mobiles Lernen bzw. eine größere Entscheidungsfreiheit,

Selbständigkeit und Verantwortung in Bezug darauf ermöglichen, wann, wo und wie sie lernen können oder wollen (Wannemacher et al., 2016 cit. en Zobenica, 2020: 129).

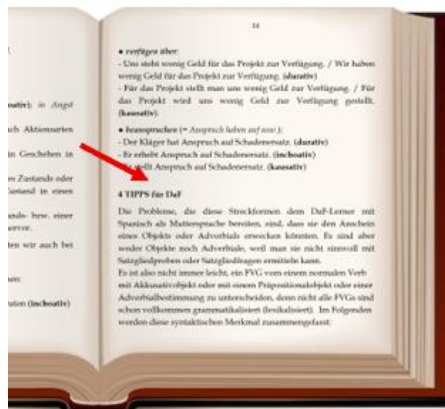
Al sustentar la idea de que la gramática debe ser una herramienta flexible que se adapte al estudiante, FlipGram incorpora como elementos diferenciales: reflexiones (fig. 2), consejos prácticos para DaF (fig. 3) y resúmenes concluyentes finales sobre el tema expuesto. La interactividad de FlipGram permite, además, la conexión hipertextual con otros recursos online (fig. 4), donde al hacer clic en el enlace, el estudiante es redirigido a otras páginas web relacionadas.

Figura 2. Reflexiones



Fuente: Grammatische Einzelaspekte der deutschen Sprache. FVGs im Fokus

Figura 3. Consejos prácticos para DaF



Fuente: Grammatische Einzelaspekte der deutschen Sprache. FVGs im Fokus

Figura 4. Conexión hipertextual con otros recursos online



Fuente: Grammaticische Einzelaspekte der deutschen Sprache. FVGs im Fokus

Viabilidad

Los estudiantes tendrán la disponibilidad ubicua e ininterrumpida de la información formal. FlipGram se puede leer perfectamente en cualquier dispositivo (portátil, tablet, ordenador, móvil) con los beneficios de la reproducción bajo demanda, así como de todas las demás ventajas que supone el texto digital. Mediante el archivo (pdf powerpoint) que se facilitará en el campus virtual, los alumnos podrán imprimir el texto para utilizarlo como material de apoyo en lugar de tomar los apuntes tradicionales.

Para llevar a cabo nuestro proyecto hemos contado con los recursos y el apoyo técnico del Servicio de Medios Audiovisuales de la Universidad de Valladolid.

Descripción y diseño de las unidades temáticas del proyecto

El eje vertebrador de FlipGram digital son aspectos pertinentes de gramática alemana. Expresamente para este fin crearemos los materiales y grabaremos los contenidos ajustados a los niveles correspondientes a B1, B2 y C1 establecidos por el Marco Común Europeo de las Lenguas. Todas las unidades temáticas constan de dos partes claramente diferenciadas: una parte teórica y una parte práctica. En la parte teórica, el texto escrito en lengua alemana se acompaña de las ideas fundamentales habladas en español. En el audio, las explicaciones se ofrecen intencionadamente de forma compendiada, si bien sincronizada página por página, para que el alumno tenga un primer acercamiento más directo a la materia y, de este modo, pueda profundizar y ampliar sus conocimientos con la versión escrita en lengua alemana. Las explicaciones son una adaptación y no una traducción del texto alemán. En la parte

práctica, se combinan ejercicios de distinta índole, como son ejercicios clásicos tradicionales (de sustitución y traducción), ejercicios interactivos, ejercicios visuales (mapas conceptuales) y, finalmente, actividades de síntesis y evaluación.

Procedimientos para abordar la gramática adaptativa. Instrucciones de uso y pasos a seguir

Nuestra gramática, teórico-práctica, en formato e-book y audiolibro dispone de sus propias pautas metodológicas. Estas consisten en las siguientes secuencias de aplicación:

1. Escucha inicial. Las explicaciones en español no deben interpretarse como traducciones literales, sino como una primera aproximación al contenido.
2. Eliminar distracciones. Se recomienda silenciar tanto la música como la voz para favorecer una concentración plena en la secuencia 3.
3. Lectura reflexiva en alemán. Es esencial realizar una lectura consciente en la lengua meta, prestando atención al contexto y la estructura.
4. Trabajo autónomo en casa. Los ejercicios propuestos deben completarse de forma independiente, fomentando la autogestión del aprendizaje.
5. Participación presencial en clase. Este espacio permite resolver dudas directamente con el docente, interactuar con los compañeros y aplicar activamente lo aprendido.

En relación con este último punto realizaremos específicamente actividades comunicativas. Lo que a su vez permite que los estudiantes de alemán practiquen la materia a su ritmo, ayudándoles a mejorar en aspecto donde puedan tener dificultades.

De este modo se promueve un aprendizaje más centrado en el estudiante, más flexible, individual y adaptado a sus necesidades.

RESULTADOS

Esta metodología supone un cambio en la forma de aprender; está centrada en el estudiante. El estudiante debe involucrarse en su proceso de aprendizaje de forma mucho más activa y responsable, ya que tiene que escuchar y luego emprender una lectura consciente, profunda, atenta y, si fuera necesario, reiterada (cfr. también Sangrà, 2001, p. 127).

Para poder registrar mejor los resultados con los estudiantes (un grupo focal de 6, suficiente para aportar diversidad de opiniones y enriquecer la discusión), hemos documentado el seguimiento en un “cuaderno de notas”. Lo primero que hemos apreciado en esta investigación cualitativa, es un cambio de actitud entre los estudiantes ante la propuesta, tanto una actitud positiva como negativa que traducimos como sigue en puntos fuertes y débiles.

Puntos fuertes y débiles de la propuesta

Como puntos fuertes podemos señalar los siguientes; nosotros, como docentes:

El formato digital (e-book y audiobook) optimiza la transmisión de conocimientos y permite proporcionar unos apuntes elaborados por el profesor como garante de la revisión, exactitud y seriedad científica del contenido. Al fomentar la autonomía hemos observado una mejora en el compromiso y la retención de información, ya que el estudiante explora temas que son genuinamente relevantes para su conocimiento y que desconocía de antemano. Las explicaciones guiadas en español les facilita enormemente la comprensión del fenómeno gramatical. El estudiante puede preparar la asignatura de forma más motivadora y autónoma en casa con los ejercicios diseñados. Incluso si los alumnos no asisten a clase o no acceden al campus virtual o pierden el archivo, YouTube ofrece una alternativa para visualizarlo. La disponibilidad está asegurada y nadie se queda sin el temario.

La organización del contenido y su disponibilidad en formato archivado permiten prescindir de la toma de apuntes en clase, facilitando así una mayor atención y la participación de los estudiantes durante las sesiones comunicativas. Lo que finalmente redundaba en que el estudiante acude a clase con el único propósito de interactuar y despejar dudas centrándose en apartados concretos de la unidad temática. No caben silencios en la presencialidad.

También hemos observado que para obtener resultados eficientes es indispensable estudiar el contenido siguiendo el “manual de instrucciones”.

Ellos como discentes:

Ante la pregunta: “¿Ha utilizado alguna vez una gramática alemana audiovisual?”, la totalidad de los participantes manifestó no haber tenido contacto previo con este tipo de recurso. No obstante, la experiencia fue valorada positivamente. Destacaron su utilidad y carácter agradable, señalando que el formato audiovisual facilitó el aprendizaje, al permitir pausar, retroceder y repetir las explicaciones cuantas veces fue necesario para su comprensión.

Ante la pregunta: “¿Te ha resultado útil FlipGram?”, todos los participantes expresaron, de manera coincidente y con cierto asombro, que lograron descubrir contenidos que desconocían y que no les habían sido explicados previamente. Algunos de ellos manifestaron textualmente: “Ahora comprendo y me explico el porqué de muchas estructuras”. Uno de los aspectos más valorados fue la integración simultánea de diversos niveles lingüísticos en forma de construcciones, destacando la utilidad del recurso para abordar aspectos funcionales, sintácticos y semánticos de manera conjunta.

Ante la pregunta: “¿Qué aspectos destacaría de FlipGram?”, los participantes subrayaron en primer lugar que el uso de esta herramienta en el aula reduce la necesidad de explicaciones teóricas extensas, favoreciendo un enfoque más práctico

del aprendizaje. En segundo lugar, valoraron positivamente la inclusión de frases ejemplares e ilustrativas en formato oral, lo cual consideran beneficioso para el desarrollo de la pronunciación. Por último, varios participantes resaltaron la interactividad de los ejercicios y apreciaron el hecho de que los contenidos estuvieran completamente digitalizados, lo que, según mencionaron, contribuye a una experiencia de aprendizaje más dinámica y accesible.

Desde nuestro punto de vista como docentes, el punto débil, o quizá inconveniente para estudiantes poco motivados para el autoaprendizaje o poco disciplinados, radica en que éstos tienen que invertir más tiempo en el trabajo autónomo en casa. El tiempo de estudio ha de compartimentarse en horas teóricas y horas prácticas, con actividades de síntesis y evaluación. Ello implica una adaptabilidad y dinámicas de autodirección, así como de autogestión considerables, ya que sería ineficiente que los alumnos acudieran a clase para practicar las unidades temáticas si no han estudiado o no están preparados previamente. Nuestra afirmación se basa en la evidencia de ausencias en el aula, un riesgo que consideramos necesario afrontar o, mejor dicho, hemos decidido asumir.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Combinando los tres métodos: 1. el aula presencial (comunicación face to face), 2. el estudio y trabajo no-presencial (gramática adaptativa) así como 3. el uso de medios digitales, alcanzamos el verdadero trabajo en sinergia en nuestra propuesta. Ello permite, además, el desarrollo de estrategias interculturales en el aula presencial. Gracias a esta combinación de métodos, o remix en la acepción de Friesike, se alcanzan los niveles fijados. La enseñanza presencial permite identificar, además, a los estudiantes con problemas y prepararlos de forma personalizada para este método. Destaca, entre las ventajas de la propuesta que los temas, que presenten un concepto general de especial dificultad para el hispanohablante, estén elaborados en alemán para su aplicación interactiva y combinada en el proceso de aprendizaje tanto dentro (si fuera preciso) como fuera del aula universitaria

Numerosos estudios anteriores avalan los efectos positivos del uso de recursos digitales en la enseñanza de alemán como lengua extranjera (DaF) que consisten en fomentar las competencias lingüísticas, (inter)culturales y digitales (Zobenica, 2020; Grein y Strasser, 2023). Para Sangrà (2021) el feedback es un factor esencial que se puede trabajar muy bien en la clase presencial, precisamente FlipGram permite alcanzar ese objetivo. A tal conclusión llega también la investigación llevada a cabo por Boeckmann et al. (2020: 14) quienes abogan por die “Entkünstelung” des Fremdsprachenlernens durch authentische Kommunikationsmöglichkeiten.

Novedades que su implementación reporta

En nuestra propuesta, la gramática no se considera un sistema estático y predefinido, sino que se adapta a las presiones del uso, la frecuencia de las construcciones lingüísticas y las estrategias cognitivas de los hablantes. Pensamos que la idea en su conjunto es original y sustentable en el tiempo. Además, el método es flexible, ya que permite al alumno repasar la materia repetidamente, tantas veces necesite. La novedad la constituye la versión bilingüe, especialmente adaptada a los estudiantes hispanohablantes, con multitud de ejemplos. Hasta la fecha no nos consta la existencia de una gramática teórico-práctica en formato e-book escrita en lengua alemana y mucho menos que el contenido se acompañase con las explicaciones en español, convirtiéndose así, además, en un audiolibro.

Asimismo, existe la posibilidad de acceder a las unidades temáticas en YouTube, en forma de píldoras de aprendizaje con contenido docente, bajo la rúbrica Serie FlipGram digital: Aspectos pertinentes de gramática alemana. / FlipGram digital: Grammatische Einzelaspekte DaF, en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=Jxar_5IvuvE

REFERENCIAS

Argyros, I. (2008). Der Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht in Griechenland und die Perspektive der Nutzung holistischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. En: Fan, Jieping / Li, Yuan (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium. 1-12.

Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis N. C., Holland, J., Ke, J., Larsen-Freeman, D., y Schoenemann, T. (Grupo “Las cinco Gracias”) (2011). *La lengua es un sistema adaptativo complejo*. Linred. Traducción al español y notas de Moreno Fernández, Francisco. 1-25. (www.linred.com)

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip YOUR Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Boeckmann, K.-B., Hopp, C., Linhofer, S., Teufel, M., y Vogl, H. (2020). “Dann drückst du auf OK...”. Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. *Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-203030. doi: 10.25656/01:20303. 1-61.

Brinitzer, Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., y Ros, L. (2013). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett.

D'Angour, A. (2022). *El arte de innovar: Un manual de sabiduría clásica sobre innovación y pensamiento creativo*. Barcelona: Koan.

Dürscheid, C. (2018). Internetkommunikation, Sprachwandel und DaF-Didaktik. En Moraldo, Sandro M. (Ed.). *Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (pp. 141-159).

Friesike, S. y Gassmann, O. (2012). *33 Erfolgsprinzipien der Innovation*. Carl Hanser Verlag.

Friesike, S. y Gassmann, O. (2015). *Kreativcode: Die sieben Schlüssel für persönliche und berufliche Kreativität*. Carl Hanser Verlag.

Friesike, S. y Sprondel, J. (2022). *Träge Transformation. Welche Denkfehler den digitalen Wandel blockieren*. Reclam.

Grein, M. y Strasser, T. (2023). Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. Knežević, Ž., Petrušić, K. y Jurković, M. (Eds.), *Lernen und Lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht* (pp. 7-16). Zagreb: Goethe-Institut.

Grischaewa, A. W. (2021). *Mit digitalen Medien Deutsch unterrichten*. doi: 10.17223/978590744247/15

Heinsch, B. y Rodríguez Pérez, N. (2021). El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la Educación Superior. *Relatec* 20(1). 71-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.71>

Middendorf, W. (2020). Auf dem Weg zu einem digital gestützten Lernen – Hindernisse und Überlegungen zu ihrer Überwindung. *URN*: urn:nbn:de:0111- pedocs-206931. doi: 10.25656/01:20693. 1-7.

Robinson, C.D., Scott, W., y Gottfried, M.A. (2019). Taking It to the Next Level: A Field Experiment to Improve Instructor-Student Relationships in College. *AERA Open*, 5, 1.1-15. <http://journals.sagepub.com/home/erohttp://journals.sagepub.com/home/erohttp://journals.sagepub.com/home/erohttp://journals.sagepub.com/home/ero>

Rostila, J. (2012). Konstruktionsgrammatik: innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht. *Gfl-Journal*, 2–3, 215-236.

Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131.

Sangrà, A. (2020). *Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social*. UOC. <http://youtube.com/watch>

Schmenk, B. (2015). Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. *Info DaF* 1, 25-42.

Schmitt, M.-T. y Pietzner, V. (2022). Einsatz einer Online-Lernumgebung im Präsenz- und Distanzunterricht – Vergleich von System Usability und Meinung zum Unterricht. *Chemkon*, 29(51), 188-192. <https://d-nb.info/1260007669/34>

Seval Parlakgüneş, E. (2024). Praktisch, aber doch nicht unproblematisch: Studentenansichten in Bezug auf Grammatiklernen im virtuellen DaF-Unterricht. *Diyalog* 1, 238-258.

Zobenica, N. N. (2020). *Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht*. 127-150. doi: 10.19090/mv.2020.11.127-150

CAPÍTULO 4

ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION: CONTENT AND LANGUAGE TEACHER COLLABORATION

RIMA KRASAUSKYTE-SIERRA RUIZ
Universidad de Málaga

INTRODUCTION

As the number of English-Medium Instruction (EMI) programmes continues to grow globally, many researchers emphasize the need to provide linguistic support for EMI students (Evans & Morrison, 2010; Galloway & Ruegg, 2020; Pavon & Gaustad, 2013; Yildiz et al., 2017). Furthermore, existing studies suggest that current English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP) courses do not fully address the linguistic needs of EMI students and underscore the necessity of adapting ESP courses to better meet these needs (Arnó-Macià et al., 2020; Costa & Mastellotto, 2022; Rose et al., 2019). One of the ways to achieve this is fostering collaboration between content and language teachers—an aspect strongly emphasized in previous EMI research (Dearden, 2018; Jiang & Zhang, 2017; Lasagabaster, 2018; Macaro et al., 2016; Ozer, 2020; Pavon, 2014).

Although research on this topic remains limited within the context of Spanish higher education, findings from a broader study on EMI conducted at a monolingual university in Spain (Krasauskyte-Sierra Ruiz, 2024)—which employed a mixed-methods approach combining quantitative data from 147 student questionnaires and qualitative data from semi-structured interviews with four EMI content teachers and six ESP language teachers—indicate that content teachers are often unaware of the existence of ESP courses or, if aware, lack a clear understanding of how these courses function. At the same time, language teachers recognize the need for such collaboration, pointing to a gap in communication and coordination between disciplines. The study also highlights the importance of tailoring ESP courses to meet the specific needs of EMI students which is in line with previously cited EMI research. Moreover, the findings show that students' English language skills significantly impact their success in EMI studies. Students clearly require language support, and ESP courses can play a key role in improving their English proficiency and boosting their confidence—an essential factor that influences their overall learning experience. Therefore, one of the key conclusions of this study highlights the importance of ensuring that ESP courses not only remain part of the Spanish higher education system (as the rise in the number of EMI courses in Spanish universities has led some

stakeholders to believe that EMI can replace ESP), but also that efforts are made to guarantee continued linguistic support for EMI students. Achieving this goal requires effective collaboration between content and language teachers.

In light of the findings from the broader EMI project discussed above—which contribute to the existing body of EMI research—this paper proposes a model for collaboration between content and language teachers through the lesson study approach, a method widely used in various educational settings but not yet applied to EMI. Implementing an effective collaboration model has the potential to enhance language support courses and contribute to the overall quality of EMI programmes, a goal that is crucial not only for Spanish universities but also for the broader European Higher Education Area.

LESSON STUDY AND ITS IMPLICATION TO THE FIELD OF EMI

The model of Lesson Study (LS) originated in Japan in the late 19th century. “It is a form of sustained collaborative, action research into learning and teaching in lessons which aims to constantly improve curriculum, practice and consequently pupil learning and achievement” (Dudley, 2019, p. 2). While its primary emphasis is on primary and secondary education, particularly in initial teacher training, it can be effectively adapted for implementation at the tertiary level. As pointed out by Dudley (2015), who introduced Lesson Study in the UK, “LS is clearly emerging as professional learning for our time” (p. 1). Given that content teachers often begin teaching subjects in a foreign language without prior training, often driven by their enthusiasm and dedication, training centred around Lesson Study could significantly contribute to their professional growth. This approach would encourage collaboration with language teachers, who can offer insights into the significance of the language in delivering content. Conversely, language teachers would gain insights into content courses and offer more targeted support to EMI students. This collaboration would not only benefit both cohorts of teachers but also facilitate improvements in student learning and achievements.

Norton, a dedicated member of the Lesson Study Research Group (LSRG) at the University of Leicester in the United Kingdom, has been conducting research on Lesson Study (LS) for more than a decade, spanning all levels of education, including primary, secondary, and tertiary. In one of her book chapters, titled *Lesson Study in Higher Education: A Collaborative Vehicle for Professional Learning and Practice Development of Teachers of English for Specific Purposes* (2018), she summarises the findings of their undertaken research throughout those years on LS and outlines the benefits of it in various critical areas, such as teacher collaboration, student learning, developments in teacher knowledge and practice, risk-taking and improvements in teaching and learning.

Drawing upon the extensive research findings in Lesson Study (LS) accumulated over numerous years and aligning them with Desimone's core conceptual framework for teacher development (2009), Norton (2018) not only suggests but also elucidates the potential of ESP teachers' professional growth. First and foremost, she highlights a fundamental distinction between teacher training programmes and Lesson Study: the primary focus is not on teachers, as is typically the case, but on students' learning. This shift in perspective enables educators to pinpoint and address classroom challenges by concentrating on specific case students, chosen with the ultimate learning goal in mind (Norton, 2018, p. 98). In this collaborative approach, lesson planning is a collective effort involving all group members, fostering a sense of "joint ownership of the lesson" (p. 98). The stages of the Lesson Study framework are provided in Table 1 (Norton, 2018, p. 97).

Table 1. The lesson study cycle

Step	Description
1	Lesson study group formed (3–4 teachers)
2	Identification of specific learning challenge
3	LS group plan "research lesson". Focus on 3 case students.
4	RL1 taught; others observe learning
5	Evaluate lesson based on case student evidence. Amend lesson.
6	Second cycle: RL2 taught to different group and evaluated.

Note: The format of the original figure has been modified

Furthermore, through a review of existing research, Norton identifies a key issue faced by ESP teachers: a lack of subject-specific knowledge. She concludes that Lesson Study (LS) has significant potential to address this issue.

LS has the potential both to address the highly contextualised needs of ESP practitioners and to equip them with the greater subject content knowledge they might need. It facilitates this by providing a structure for collaboration between ESP teachers and subject specialists, and embedding professional learning within their workplace, taking into account local, cultural sensitivities, and thereby giving the professional learning immediate relevance (Norton, p. 103).

In support of Norton's proposal for the professional development of ESP teachers, one could argue that content teachers would also derive significant benefits from such collaborative efforts. ESP teachers, with their language specialist knowledge, can play a vital role in assisting content teachers who are delivering classes in languages other than their native tongue. While there is a substantial body of research on content classes in general, an important question emerges: to what extent can these practices be effectively transferred to classrooms where content is taught in a second/foreign language or lingua franca?

LESSON STUDY AT THE UNIVERSITY OF MÁLAGA (UMA)

The good news is that at the University of Málaga, the concept of the Lesson Study model is not new to the entire academic community. The research group (coordinated by Ángel I. Pérez Gómez) at the Department of Didactics and School Organization has been engaged in a teacher training project based on Lesson Study for approximately 10 years. This signifies that the path to adopting Lesson Study as a learning process has been paved. More importantly, the positive outcomes of their research findings enhance the reliability and credibility of the Spanish context, specifically within the academic community at UMA.

According to the scholars (Soto Gómez et al., 2019) involved in the project Lesson Study has been implemented into various subjects within the initial training programmes at the University of Málaga since 2015. The main goal has been to promote the collaborative creation, execution, and analysis of lessons in authentic settings that bridge the gap between academia and practical teaching. Their current project focuses on “eight case studies based on the reconstruction of practical knowledge through various Lesson Study processes in initial training for infant and primary school teachers and educational instructors” (p. 532).

The existing research and expertise of the Research Group on Lesson Study at UMA provide an invaluable foundation for the development and expansion of Lesson Study’s application into various fields, particularly in EMI studies, as previously suggested. These experts, as mentioned earlier, should be invited to collaborate, sharing their experience and insights regarding the implementation of Lesson Study at UMA. There is a need for collaboration between departments.

Naturally, additional questions will need to be addressed, given that the instructional process within EMI subjects involves teaching through a foreign language, in this case English. As indicated by some research (Roothoof, 2022), delivering content in a foreign language affects a teacher’s methodology and pedagogical approach in the classroom. Furthermore, it is vital to initiate this new research avenue, as previously mentioned, due to the growing prevalence of bilingual programmes. Collaborative efforts stand as one of the means to uphold the quality of bilingual programmes.

Nevertheless, despite the substantial contribution of Lesson Study within the UMA community by the research group at the Department of Didactics and School Organization, before implementing the model of Lesson Study in EMI programmes at UMA, it is crucial to conduct a needs analysis among content and language teachers. This analysis would aim to ascertain their willingness to collaborate, as it necessitates a significant amount of dedication from teachers and, of course, time. Therefore, the involvement of university administrators is vital, as they should consider ways to

compensate teachers for their extra time, which would demonstrate support and encourage this type of collaboration.

If all parties agree to collaborate, then, following Norton's lesson study cycle provided above, a group of content and language teachers could be formed. Depending on availability, this group might consist of two content and two language teachers, or at least one content teacher and two language teachers, as language teachers are typically better positioned to provide support and advice on linguistic issues in class. Obviously, the focus of observation should not be limited to linguistic issues. Other challenges—such as asking questions, encouraging class participation, coping strategies, and other common difficulties that arise in content classes—must also be considered. Before conducting observations, content teachers could meet to create a list of the specific challenges they encounter in their classes. Since learning contexts vary, the focus of each classroom observation should be based on the particular challenges the teacher faces. In this way, the support provided can be tailored to the specific learning context.

Undoubtedly, lectures would be delivered by content teachers and observed by language teachers. If possible, having content teachers also observe could be beneficial. Initially, the focus could be on one content subject, such as economics, and later this good practice could be extended to other fields of study. Alternatively, lectures could be recorded, allowing all members of the group—including the teacher delivering the lesson—to watch the recordings multiple times and discuss the observed aspects.

CONCLUSIONS

To sum up, further research is needed to observe how Lesson study would work in reality with language (ESP) and content (EMI) teachers, and whether the teachers would be willing to participate in this form of collaboration. It is crucial to ascertain teachers' attitudes towards Lesson study before implementing it, as the model relies on the support and involvement of teachers who are key players in the implementation of the model. To the best of our knowledge, there are no studies on Lesson Study in the field of EMI. This could potentially open up a new line of investigation in EMI research considering that a significant percentage of research in many tertiary educational contexts including Spanish (Arno-Macia et al., 2020; Dearden, 2018; Jiang & Zhang, 2017; Lasagabaster, 2018; Macaro et al., 2016; Pavon, 2014) emphasizes the importance of collaboration between content teachers and language specialists.

Lesson Study may represent a viable pathway toward fostering the collaboration that is urgently needed in EMI, as the model is already established in other fields and thus provides opportunities for transferring effective practices into this context.

However, its successful integration will require sustained time, effort, and the committed support of both administrators and teachers in order to become embedded and to promote collaboration that ultimately strengthens the teaching-learning process in EMI.

REFERENCES

- Arnó-Macià, E., Aguilar-Pérez, M., & Tatzl, D. (2020). Engineering students' perceptions of the role of ESP courses in internationalized universities. *English for Specific Purposes*, 58, 58–74. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.12.001>
- Costa, F. & Mastellotto, L. (2022). The role of English for Specific Purposes (ESP) in supporting the linguistic dimension in English-medium instruction (EMI). *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(2), 37–52. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.91>
- Dearden, J. (2018). The changing roles of EMI academics and English language specialists. In Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key issues in English for Specific Purposes in higher education* (pp. 323–338). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_18
- Dudley, P. (2019). *Research lesson study: A handbook*. Routledge.
- Dudley, P. (Ed.). (2015). *Lesson study: Professional learning for our time*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795538>
- Evans, S. & Morrison, B. (2010). The first term at university: Implications for EAP. *ELT Journal*, 65(4), 387–397.
- Galloway, N. & Ruegg, R. (2020). The provision of student support on English-medium instruction programmes in Japan and China. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, Article 100846. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100846>
- Jiang, L. A. & Zhang, L. J. (2017). ESP/EAP through English-medium instruction: Teachers' perceptions and practices. In H. Reinders, D. Nunan, & B. Zou (Eds.), *Innovation in language learning and teaching: The case of China* (pp. 173–196). Palgrave Macmillan.
- Krasauskyte-Sierra Ruiz, R. (2024). *English medium instruction (EMI) in Spanish higher education: The role of students' English language proficiency and their needs for language support* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Málaga, Málaga, Spain.
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), 400–416. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000113>
- Macaro, E., Mustafa Akincioglu, M., & Dearden, J. (2016). English-medium instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 51–71. <https://doi.org/10.22158/selt.v4n1p51>
- Norton, J. (2018). Lesson study in higher education: A collaborative vehicle for professional learning and practice development of teachers of English for Specific Purposes. In Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key issues in English for Specific Purposes in higher education* (pp. 95–111). Springer.
- Ozer, O. (2020). Lecturers' experiences with English-medium instruction in a state university in Turkey: Practices and challenges. *Issues in Educational Research*, 30(2), 612–634. <http://www.iier.org.au/iier30/ozer.pdf>

Pavón, V. (2014). Enhancing the quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro*, 23, 115–127. <https://core.ac.uk/download/pdf/230111648.pdf>

Roothoof, H. (2022). Spanish lecturers' beliefs about English-medium instruction: STEM versus Humanities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 627–640. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1707768>

Rose, H., Curle, S., Aizawa, I., & Thompson, G. (2019). What drives success in English-medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590690>

Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Peña Traperó, N., & Pérez Gómez, A. I. (2019). Action research through lesson study for the reconstruction of teachers' practical knowledge: A review of research at Málaga University (Spain). *Educational Action Research*, 27(4), 527–542. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1610020>

Yildiz, M., Soruc, A., & Griffiths, C. (2017). Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom. *Konin Language Studies*, 5(4), 387–402. <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.4.1>

CAPÍTULO 5

TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE FITÓNIMOS EN ÁRABE ḤASSĀNIYA AL ESPAÑOL: UNA APROXIMACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

MOULAY-LAHSSAN BAYA ESSAYAH
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La traducción de fitónimos o nombres de plantas constituye un campo de estudio complejo que va más allá de la mera equivalencia léxica. En contextos multilingües y multiculturales, como el que se presenta entre el árabe estándar, en general, y el dialectal ḥassāniya, en particular, y el español, esta tarea implica desafíos lingüísticos, etnobotánicos y culturales. El ḥassāniya, un dialecto árabe hablado principalmente en Mauritania y el Sáhara Occidental, se caracteriza por conservar un léxico muy rico en lo que respecta a la flora autóctona, estrechamente vinculado a los conocimientos tradicionales de los pueblos nómadas del desierto (Taine-Cheikh, 2008; Souag, 2010; Ould Mohamed Baba, 2008).

Los nombres vernáculos de las plantas en ḥassāniya no solo describen especies botánicas, sino que también transmiten significados simbólicos, usos medicinales y sociales profundamente arraigados en el imaginario colectivo de estas comunidades. La traducción de ciertos términos requiere ir más allá de la mera equivalencia léxica para captar y transmitir sus significados culturales y contextuales implícitos; es decir, su traducción al español implica un ejercicio de mediación cultural en el que se deben tomar en cuenta las connotaciones contextuales, las diferencias de clasificación taxonómica, y las referencias culturales implícitas (Cabré Castellví, 1999; Duranti, 1997).

Desde una perspectiva traductológica y lingüística, el presente trabajo propone analizar las estrategias de traducción más adecuadas para este tipo de denominaciones, explorando no solo la equivalencia terminológica, sino también los marcos cognitivos y culturales que sustentan dichos nombres. Asimismo, se abordan las dificultades que surgen al intentar establecer correspondencias entre dos sistemas lingüísticos y botánicos que responden a contextos culturales muy distintos (Berlin et al., 1973).

Esta aportación se inscribe en la inserción entre la traducción especializada, la lingüística antropológica y la etnobotánica, y busca contribuir a la documentación y preservación del patrimonio lingüístico oral en ḥassāniya, al tiempo que reflexiona

sobre el papel del traductor como mediador intercultural en contextos de saberes tradicionales.

Además, el estudio integra la traducción de fitónimos en prácticas educativas interdisciplinarias, fomentando aprendizaje significativo, sensibilidad intercultural y valoración de saberes locales. Propone un modelo docente innovador que conecta lenguas, culturas y disciplinas, fortaleciendo competencias interculturales y replanteando la traducción como herramienta de enseñanza universitaria y educación transformadora hacia la sostenibilidad.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general de este trabajo es examinar los aspectos lingüísticos, culturales y traductológicos que intervienen en la denominación y la traducción de los fitónimos en árabe dialectal ḥassāniyya, con el propósito de identificar criterios que permitan una traducción adecuada en contextos interculturales. Para su realización, se plantean los siguientes objetivos específicos: contextualizar desde una perspectiva lingüística y antropológica el valor simbólico, funcional y comunicativo de los nombres de plantas en comunidades hablantes del dialecto ḥassāniyya; analizar los principales retos que plantea la traducción de estos términos al árabe estándar y al español, con atención a los fenómenos de variación dialectal, equivalencia cultural y vacío terminológico; ilustrar las problemáticas identificadas mediante el análisis de un corpus representativo de fitónimos en ḥassāniyya, y proponer estrategias de traducción que integren tanto la precisión botánica como el respeto por el conocimiento local.

En cuanto a la metodología, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y descriptivo, centrado en la intersección entre lengua, cultura y traducción. En una primera fase, se lleva a cabo una contextualización teórica de los elementos lingüísticos, culturales y traductológicos implicados en la denominación y traducción de los nombres de plantas en ḥassāniyya. Esta sección incluye una revisión de los marcos conceptuales vinculados a la terminología botánica popular, la variación dialectal y los desafíos de la traducción cultural (Cabré Castellví, 1999; Berlin, 1992; Newmark, 1988). En la parte práctica, se presenta un corpus representativo de nombres de plantas en árabe dialectal ḥassāniyya como caso de estudio, con el fin de ilustrar los problemas de equivalencia interlingüística y proponer estrategias traductológicas adecuadas. El análisis de estos términos se desarrolla desde una perspectiva léxico-semántica y etnolingüística, considerando tanto el uso local como su potencial traducción al español (Coseriu, 1973; Hurtado Albir, 2001).

La metodología, por tanto, articula una aproximación teórica con un análisis aplicado, que permite integrar la reflexión cultural con criterios de precisión terminológica, en línea con los enfoques actuales en traducción especializada (Montalt

y González Davies, 2007) y estudios sobre conocimiento tradicional (Mettouchi y Caubet, 2015).

Esta propuesta metodológica integra investigación traductológica y etnolingüística en la formación universitaria, usando el corpus de fitónimos como recurso didáctico para desarrollar competencias interculturales y lingüísticas. Fomenta enfoques activos, colaborativos e interdisciplinarios, vinculando la traducción con la sostenibilidad cultural y la valorización de saberes tradicionales, promoviendo así una educación superior crítica y transformadora.

DIALECTOLOGÍA ÁRABE: EL CASO DE ḤASSĀNIYA

La dialectología árabe estudia la diversidad lingüística dentro del continuum dialectal del árabe, analizando sus variaciones geográficas, sociales e históricas. En este marco, el ḥassāniyya representa una de las variedades más particulares del árabe dialectal, hablada principalmente en Mauritania, Sáhara Occidental, zonas del suroeste argelino y sur y sureste de Marruecos, en regiones como Wād Nūn, y Mḥāmīd el-Gizlān. La mayoría de su terminología procede del árabe clásico antiguo, con ciertas variaciones semánticas o lingüísticas (Baya, 2014); no resulta fácil identificar con exactitud el origen etimológico de algunos vocablos de este dialecto, a pesar de que algunos son de clara procedencia bereber y representan un porcentaje muy alto, especialmente, en campos semánticos tales como la toponimia, la geografía, la terminología agrícola y ganadera o la fitonimia (Ould Mohamed Baba, 2008; Colin, 1930).

El ḥassāniyya se desarrolló a partir del árabe beduino traído por tribus hilalianas y ma'qilianas, pero a diferencia de otras variedades magrebíes, conserva rasgos fonéticos y léxicos arcaicos junto con innovaciones propias. A nivel fonológico, presenta una realización particular de fonemas como el /q/, que varía entre [g] y [q], y un uso distintivo del sistema vocálico. Léxicamente, incorpora un gran número de préstamos de origen bereber y dialectos africanos como el wolof, lo que refleja su historia de contacto multilingüe (Heath, 2002).

Desde una perspectiva sociolingüística, el ḥassāniyya es más que una variedad dialectal: desempeña un papel importante en la transmisión del saber oral, especialmente en ámbitos como la poesía, la botánica popular y la medicina tradicional. Esto lo convierte en una lengua clave para el estudio del conocimiento tradicional y la etnolingüística.

Además de su valor filológico, transmite saber tradicional y fitonimia. Su estudio permite innovar en la docencia, integrando diversidad lingüística y cultural en proyectos que fomenten interculturalidad, sostenibilidad y preservación del patrimonio inmaterial.

No obstante, su situación actual es compleja: por un lado, el ḥassāniyya es una lengua viva con fuerte presencia en la vida cotidiana y cultural; por otro, enfrenta procesos de desplazamiento y estigmatización frente al árabe estándar y las lenguas oficiales de los Estados donde se habla. Estudios recientes subrayan la necesidad de documentarla y promover su enseñanza, preservando así un patrimonio lingüístico valioso (Mettouchi y Caubet, 2015).

FLORA Y ETNOBOTÁNICA EN EL ÁRABE ḤASSĀNIYYA

El estudio de la flora en las comunidades hablantes de ḥassāniyya ofrece una ventana privilegiada hacia la relación entre lengua y saber tradicional. En zonas desérticas y semiáridas como el Sáhara occidental y Mauritania, el conocimiento botánico local —transmitido oralmente en ḥassāniyya— ha desempeñado siempre un papel fundamental para la medicina tradicional, la alimentación, la ganadería y prácticas rituales.

Desde el punto de vista lingüístico, los fitónimos en ḥassāniyya constituyen un sistema terminológico propio, a menudo ajeno a las clasificaciones científicas modernas. Estos términos reflejan criterios empíricos como el aspecto visual, el sabor, la textura, el uso medicinal o incluso el comportamiento estacional de la planta. Este sistema es profundamente etnolingüístico, lo que lo convierte en un campo relevante para los estudios de terminología y traducción cultural (Berlin, 1992; Cabré Castellví, 1999; Baya, 2007a, 2007b, 2014; Bellakhdar, 1978; Bustamante, 2020).

En este sentido, muchas plantas poseen múltiples denominaciones según la región, el uso o el grupo social que las nombra. Un mismo término puede englobar distintas especies botánicas, lo que plantea desafíos en la traducción al árabe estándar o al español, donde se tiende a la precisión taxonómica.

Esta diferencia revela un conflicto entre saberes populares y categorizaciones científicas, típico en los estudios de etnobotánica (Nazarea, 1999; Berlin, 1992). A esto hay que añadir que el ḥassāniyya conserva una rica tradición de relatos, proverbios y metáforas vinculadas a plantas locales, lo que refuerza su valor simbólico y lingüístico (Blench, 2013; Battesti, 2005). En muchos casos, las plantas son más que recursos naturales: actúan como marcadores culturales, asociados a la identidad nómada y al paisaje sahariano (Battesti, 2005; Álvarez y Morales, 2020).

Preservar este conocimiento botánico —ligado indisolublemente a la lengua— es urgente, especialmente ante el avance del árabe estándar y la urbanización. La documentación terminológica en ḥassāniyya puede servir de gran ayuda no solo a la conservación cultural, sino también, entre otras cosas, al desarrollo sostenible en estas regiones (Álvarez y Morales, 2020).

El estudio de la flora en ḥassāniyya muestra la conexión entre lengua, cultura y saber tradicional. Los fitónimos reflejan conocimiento oral que articula identidad y

prácticas de subsistencia. Su documentación y traducción contribuye a la preservación cultural y a la innovación docente, integrando etnobotánica y traducción en experiencias educativas interdisciplinarias.

TERMINOLOGÍA, ETNOBOTÁNICA Y TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

La etnobotánica, entendida como el estudio de las relaciones entre las culturas humanas y las plantas (Balick y Cox, 1996), ofrece un marco esencial para comprender los vínculos entre lengua, medio ambiente y conocimiento tradicional. Su léxico refleja matices culturales, históricos y ecológicos que, al ser traducidos, plantean desafíos terminológicos y conceptuales, especialmente cuando los términos carecen de equivalentes directos en la lengua de destino (Posey, 1999).

Desde una perspectiva terminológica, los fitónimos se sitúan entre el conocimiento popular y el científico, por lo que su traducción requiere precisión y sensibilidad cultural (Cabré Castellví, 1999). En el caso del árabe ḥassāniyya, muchos nombres de plantas responden a clasificaciones empíricas locales que no siempre coinciden con la nomenclatura botánica internacional, lo que genera fenómenos de polisemia o sinonimia que exigen un análisis contextualizado (Benítez-Burraco, 2012).

El enfoque etnobotánico resulta indispensable para captar el valor simbólico, medicinal y utilitario de los fitónimos, especialmente en contextos saharianos, donde el entorno árido ha favorecido un conocimiento vegetal detallado y funcional (Blench, 2004; Baya, 2007a). Este conocimiento se transmite oralmente, por lo que su documentación resulta clave para una traducción culturalmente adecuada (Bustamante, 2020).

Por su parte, la traducción especializada en el ámbito botánico requiere la integración de fuentes terminológicas y etnolingüísticas, recurriendo a estrategias como la adaptación cultural o la anotación explicativa (Cabré Castellví, 1999; Nida, 2001). La falta de documentación sistemática sobre el ḥassāniyya obliga al traductor a emplear métodos complementarios —entrevistas, triangulación con hablantes y análisis de corpus— y a asumir un rol de mediador cultural y etnógrafo (Fernández Urtasun, 2018; Benítez Fernández, 2021).

El estudio de la flora en ḥassāniyya muestra la interconexión entre lengua, cultura y saber tradicional. Documentar y traducir fitónimos preserva la identidad cultural y permite innovar en la docencia, integrando etnobotánica y traducción en experiencias interdisciplinarias que fomenten sostenibilidad, interculturalidad y aprendizaje basado en conocimientos locales.

TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LOS NOMBRES DE PLANTAS AL ÁRABE ḤASSĀNIYA

Este apartado examina los retos lingüísticos, culturales y terminológicos implicados en la traducción y adaptación de los nombres de plantas al árabe ḥassāniya, una variedad dialectal que conserva una marcada influencia de las lenguas locales y del contexto nómada del desierto.

Diversos estudios sobre la nomenclatura de plantas en lenguas vernáculas han señalado la fuerte imbricación e interdependencia entre lengua, cultura y medio natural, especialmente en contextos de oralidad como los del árabe ḥassāniya. En este sentido, se ha observado que la traducción y adaptación de fitónimos al árabe ḥassāniya no obedece únicamente a una lógica lingüística, sino también a un proceso de integración cultural en el que intervienen factores como la percepción local del entorno, el uso tradicional de las especies y las asociaciones simbólicas propias de la cosmovisión sahariana (Barloy, 1990; Messaoudi, 2017).

Los investigadores que han abordado el estudio de los fitónimos en el ámbito del árabe ḥassāniyya han señalado que, con frecuencia, la adaptación de nombres de plantas procedentes de otras lenguas (como el francés, el español o incluso el árabe estándar) implica, en muchos casos, una reinterpretación semántica que responde a las categorías cognitivas propias de esta variedad dialectal (Cheikh, 2014; Bustamante, 2020; Benaissa, 2024). Así, en lugar de una transliteración directa, es habitual la incorporación del término al sistema léxico local mediante procesos como la analogía morfológica, la creación de compuestos descriptivos o la asignación de denominaciones basadas en propiedades funcionales (Berlin, 1992; Fernández Urtasun, 2018). Estas dinámicas exigen que el traductor especializado —además de dominar la terminología científica— actúe como mediador cultural y explorador del ámbito etnolingüístico, pues se enfrenta a un sistema de nomenclatura botánica que no es simplemente “prestar” un nombre, sino en adaptarlo a un universo de sentido propio (Durán Muñoz, 2012).

La interacción histórica con otras lenguas, que ha facilitado la incorporación de fitónimos foráneos, ha contribuido a que los nombres originales se modifiquen fonéticamente para ajustarse a los patrones fonológicos del ḥassāniya (El Aissati, 2002). En otros casos, se ha observado una traducción semántica libre mediante la cual se asigna a la planta un nombre ya existente en la lengua local, generando fenómenos de sinonimia o polisemia en el inventario fitonímico local.

Desde una perspectiva traductológica, este fenómeno ha sido interpretado como una forma de “traducción cultural” (Newmark, 1988; Bassnett, 2002), en la que no solo se traslada un significante de una lengua a otra, sino que se produce una reconfiguración del referente dentro del marco cognitivo y simbólico de la comunidad receptora (Cronin, 2006). En el caso del ḥassāniya, dicha reconfiguración refleja tanto

la riqueza expresiva del dialecto como su adaptabilidad frente a nuevos elementos del entorno natural o social.

En definitiva, la traducción y adaptación de los nombres de plantas al árabe ḥassāniya no puede entenderse exclusivamente como un proceso lingüístico, sino como una práctica profundamente enraizada en la ecología cultural de las poblaciones saharianas (Maffi, 2001; Nazarea, 1999). Este enfoque integral permite reconocer la importancia del saber local y la oralidad como vehículos de transmisión del conocimiento botánico, al tiempo que plantea desafíos específicos para su traducción al español, especialmente cuando se busca preservar la carga cultural de los fitónimos originales.

Además, el estudio de fitónimos en ḥassāniya vincula lengua, cultura y medio natural, promoviendo innovación docente al integrar traducción y etnobotánica en aprendizajes interdisciplinarios que valorizan diversidad lingüística, saberes tradicionales y educación intercultural y sostenible.

CASO PRÁCTICO: TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE 10 PLANTAS EN ÁRABE ḤASSĀNIYA

A partir del marco traductológico y terminológico expuesto, el presente apartado aplica estos principios al análisis de diez fitónimos del árabe ḥassāniya, seleccionados por su relevancia cultural y su representatividad en el léxico botánico sahariano. El objetivo es observar cómo cada denominación se comporta en el proceso de traducción y adaptación al español, atendiendo tanto a los aspectos lingüísticos como a los culturales y cognitivos que subyacen a su uso en la comunidad hablante. Para cada caso, se ofrece una breve descripción botánica, su correspondencia científica —cuando exista— y un comentario traductológico y terminológico que evalúa la estrategia más adecuada (préstamo, calco, equivalencia funcional, etc.) según el contexto comunicativo y cultural. En concreto, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: nombre en ḥassāniya; fitónimo en español; nombre científico; uso local / nota cultural; comentario traductológico y terminológico.

A continuación, se presenta la tabla de las 10 plantas, con algunas notas aclaratorias relacionadas sus características:

- El comentario traductológico y terminológico se basa en las estrategias de traducción expuestas anteriormente, que son básicamente las siguientes: préstamo directo o adaptado, calco, equivalencia funcional y equivalencia científica.
- En los casos en que el nombre local no tenga un equivalente claro, se prioriza la fidelidad cultural y se recomienda añadir una glosa explicativa.
- Se indica el uso cultural o local, reflejando el conocimiento etnobotánico.

Tabla 1. Plantas comunes en árabe ḥassāniya

Nombre en ḥassāniya	Fitónimos en español	Nombre científico	Uso local / Nota cultural	Comentario traductológico y terminológico
1) Aṭ-ṭalḥ	Acacia parasol / Talja	<i>Acacia tortilis</i>	Árbol emblemático del Sáhara. Forraje, leña y sombra.	Nombre bien documentado. Equivalencia científica. Se recomienda mantener la transliteración por respeto cultural o conservarlo como préstamo.
2) Al-ḥalfā	Esparto	<i>Stipa tenacissima</i>	Usada en cestería y artesanía.	Equivalencia funcional (esparto), lo que permite equivalencia directa sin pérdida de significado. Se traduce el uso práctico; posible calco semántico.
3) Aš-ših	Artemisa. Ajenjo.	<i>Artemisia herba-alba</i>	Uso medicinal tradicional. Se emplea como antiséptico y digestivo.	Nombre con equivalente funcional (“ajenjo”), aunque con matices distintos. Requiere precisión botánica para evitar confusiones con otras <i>Artemisia</i> .
4) Askāf	Ascaf, nularia	<i>Nuclearia per rini</i>	Arbusto sahariano, nutritivo para camellos, resistente a la salinidad.	Préstamo directo. Requiere una glosa explicativa o ilustración en contextos no especializados.
5) Tam-māt	Acacia sahariana / Acacia salam. Tammat	<i>Acacia ehrenbergiana</i>	Árbol desértico espinoso; forraje, medicina, combustible.	Préstamo adaptado del ḥassāniya. El término puede mantenerse y acompañarse de una glosa como “acacia sahariana”.
6) Ārgān	Argán	<i>Argania spinosa</i>	Aceite comestible, cosmético y medicinal.	Nombre ya lexicalizado en español. Equivalencia científica; no requiere adaptación ni glosa adicional.

Tabla 1. Plantas comunes en árabe ḥassāniyya (continuación)

Nombre en ḥassāniyya	Fitónimos en español	Nombre científico	Uso local / Nota cultural	Comentario traductológico y terminológico
7) Ad-dāgmūs	Dagmus; euforbia espinosa. Cardón moruno.	<i>Euphorbia Echinus</i>	Planta medicinal (látex amargo), usada en rituales tradicionales.	Préstamo fonético. Puede mantenerse con glosa como “euforbia espinosa”. Algunos autores proponen la denominación “cardón moruno” (Bustamente, 2020).
8) Aṭ-ṭarfa	Taray o taraje	<i>Tamarix gallica</i>	Asociada a paisajes desérticos o salinos. Usada para fijar dunas, leña, y en medicina popular para tratar afecciones dérmicas.	Dada la ambigüedad existente con otras especies del género Tamarix, es importante precisar el nombre científico. Equivalencia funcional descriptiva que prioriza la función sobre la transliteración.
9) Ar-tam	Retama moruna	<i>Retama raetam</i>	Planta emblemática del desierto. Utilizada como combustible (leña) y en medicina tradicional (diurética).	El término “retama” en español puede referirse a varias especies. Calco parcial, adaptación fonética y glosa para su diferenciación.
10) Al-garzīm	Retusa. Garzim.	<i>Nitraria retusa</i>	Árbol medicinal y alimenticio, con frutos comestibles.	Equivalencia científica; préstamo fonético que preserva la identidad cultural.

Fuente: Elaboración propia (2025)

El análisis de diez fitónimos en ḥassāniyya evidencia la interacción entre lengua, cultura y saber tradicional. También promueve innovación docente mediante aprendizaje basado en casos, interdisciplinariedad y reflexión sobre la mediación cultural, fortaleciendo competencias interculturales y sostenibles en la enseñanza de la traducción.

CONCLUSIÓN DEL CASO PRÁCTICO

El análisis comparativo de estos fitónimos revela que la traducción de nombres de plantas en árabe ḥassāniyya no responde únicamente a criterios lingüísticos o terminológicos, sino que constituye un ejercicio de mediación cultural en el que el traductor debe equilibrar la fidelidad al referente botánico con la preservación de los

significados simbólicos y ecológicos que cada término encierra (Bassnett, 2002; Cronin, 2006; Nazarea, 1999). Las estrategias aplicadas —desde el préstamo hasta la equivalencia funcional— muestran la flexibilidad y riqueza expresiva del ḥassāniyya, así como la necesidad de enfoques integrales que reconozcan la interdependencia entre lengua, conocimiento tradicional y entorno natural (Maffi, 2001; Blench, 2013; Battesti, 2005). En conjunto, estos ejemplos ponen de relieve el valor del trabajo traductológico como herramienta de documentación y conservación del patrimonio lingüístico y etnobotánico sahariano (Cabré Castellví, 1999; Fernández Urtasun, 2018).

A partir de este estudio aplicado, se hace evidente que la traducción y adaptación de los fitónimos en árabe ḥassāniyya representan un punto de encuentro entre la lingüística, la cultura y el saber tradicional (Maffi, 2001; Nazarea, 1999). Las observaciones derivadas del caso práctico permiten, por tanto, extraer algunas reflexiones generales sobre el papel de la traducción en la preservación del patrimonio léxico y en la valorización de los saberes locales, aspectos que refuerzan la función de la traducción como mediación intercultural y herramienta de documentación del conocimiento tradicional (Cronin, 2006; Fernández Urtasun, 2018).

El análisis de fitónimos en ḥassāniyya muestra que traducir requiere mediación cultural y ecológica, contribuye a preservar el patrimonio etnobotánico y fomenta innovación docente, integrando traducción, cultura y sostenibilidad para fortalecer competencias interculturales y reflexivas.

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este estudio ofrece una valiosa contribución al campo de la traducción especializada al documentar términos botánicos en árabe ḥassāniyya, integrando análisis lingüístico, cultural y etnobotánico.

Los resultados obtenidos confirman que el análisis traductológico de los fitónimos en árabe ḥassāniyya constituye una vía eficaz para comprender la relación entre lengua, cultura y medio ambiente. La aplicación del marco metodológico —basado en estrategias como el préstamo, el calco y la equivalencia funcional— ha permitido evidenciar que la traducción de términos botánicos en contextos dialectales no puede reducirse a un procedimiento lingüístico, sino que implica una práctica de mediación cultural.

La comparación de los diez fitónimos analizados revela una clara tendencia hacia la preservación de la identidad lingüística local mediante la transliteración o el préstamo, combinada con intentos de normalización científica cuando existen equivalentes latinos estables. Esta coexistencia de estrategias demuestra la

adaptabilidad del traductor ante la diversidad de realidades culturales y ecológicas del Sahara.

Asimismo, los resultados corroboran la importancia de la documentación sistemática del léxico botánico en ḥassāniyya, tanto por su valor lingüístico como por su función en la transmisión del conocimiento tradicional. La investigación confirma que la traducción especializada puede convertirse en una herramienta de conservación patrimonial, al permitir que los saberes locales sean accesibles a otras comunidades científicas y culturales sin perder su contexto simbólico ni su valor identitario (Cronin, 2006; Fernández Urtasun, 2018; Maffi, 2001).

Traducir fitónimos en ḥassāniyya combina mediación cultural y precisión científica, preservando identidad y saber tradicional, mientras su estudio fomenta innovación docente y prácticas educativas que vinculan lengua, cultura y medio ambiente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio invitan a reflexionar sobre la necesidad de enfoques interdisciplinarios en la traducción de terminología etnobotánica. En el caso del árabe ḥassāniyya, la lengua funciona como archivo de memoria ecológica, donde cada fitónimo codifica información sobre el uso, las propiedades y el valor simbólico de las plantas en la vida nómada sahariana. Desde esta perspectiva, el trabajo traductológico no solo traduce palabras, sino formas de conocimiento situadas, estrechamente ligadas a la experiencia territorial y cultural (Nazarea, 1999; Battesti, 2005).

La discusión también pone de relieve los límites de las taxonomías científicas frente a las categorías populares, lo que plantea desafíos de equivalencia y fidelidad cultural. En muchos casos, la traducción literal de un fitónimo no transmite las asociaciones simbólicas, medicinales o espirituales que la comunidad atribuye a una planta, lo que obliga a recurrir a estrategias compensatorias, glosas o notas explicativas. Esta situación refuerza la idea de que el traductor actúa como mediador y facilitador del conocimiento, capaz de tender puentes entre sistemas de conocimiento diferentes y culturalmente distantes (Bassnett, 2002; Cabré Castellví, 1999).

Por último, la integración de la perspectiva etnobotánica en los estudios de traducción demuestra el potencial de la disciplina para contribuir al reconocimiento del patrimonio lingüístico y biocultural. En contextos plurilingües como el sahariano, donde los procesos de urbanización y estandarización lingüística amenazan la diversidad léxica, el trabajo traductológico adquiere una dimensión ética y social: la de preservar y visibilizar los saberes locales como parte del patrimonio inmaterial compartido (Maffi, 2001; Blench, 2013). En conjunto, el estudio refuerza la necesidad

de una perspectiva interdisciplinaria que combine lingüística, antropología y etnobotánica en la traducción de términos dialectales.

La traducción de fitónimos en ḥassāniyya preserva saberes locales y simbolismo, funcionando como mediación cultural, e integra la etnobotánica en prácticas educativas innovadoras que vinculan lengua, patrimonio y medio ambiente, fomentando aprendizaje activo y contextualizado en traducción especializada.

CONCLUSIONES

El estudio desarrollado confirma que el léxico botánico del árabe ḥassāniyya constituye un espacio privilegiado de interacción entre lengua, conocimiento y medio ambiente (Maffi, 2001; Battesti, 2005). Su riqueza terminológica refleja no solo la diversidad ecológica del entorno sahariano, sino también la profundidad simbólica y cultural con que las comunidades nómadas han interpretado su paisaje (Blench, 2013; El Aissati, 2002). En este contexto, la traducción especializada de fitónimos trasciende el mero traslado de términos: se convierte en una práctica de mediación cultural que contribuye a la documentación, comprensión y preservación de saberes locales (Cronin, 2006; Fernández Urtasun, 2018).

El análisis traductológico aplicado demuestra que estrategias como el préstamo, el calco o la equivalencia funcional permiten equilibrar la precisión científica con la fidelidad cultural, favoreciendo la transmisión de conocimientos entre tradiciones lingüísticas diversas (Molina y Hurtado Albir, 2002; Cabré Castellví, 1999). En definitiva, la integración de la perspectiva etnobotánica en los estudios de traducción abre nuevas vías para valorar la lengua como vehículo de memoria ecológica y patrimonio intangible, subrayando la importancia de seguir investigando sobre la interrelación entre terminología, identidad y sostenibilidad cultural en contextos áridos y plurilingües (Nazarea, 1999; Maffi, 2001).

Como líneas futuras, se propone desarrollar glosarios multilingües con base en trabajo de campo y comparar esta variedad con otros dialectos árabes para profundizar en la diversidad terminológica y simbólica del mundo vegetal en el ámbito árabe.

El léxico botánico del árabe ḥassāniyya refleja lengua, saber y medio ambiente. Traducir fitónimos actúa como mediación cultural y documentación de saberes, mientras que su uso en prácticas educativas innovadoras vincula traducción, etnobotánica y patrimonio, fomentando aprendizaje activo y contextualizado.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Morales, J. (2020). Lengua, paisaje y saber ecológico tradicional en comunidades árabes del Sahel. *Revista de Estudios Africanos*, 18(2), 55–78.
- Balick, M. J. y Cox, P. A. (1996). *Plants, people, and culture: The science of ethnobotany*. Scientific American Library.

- Barloy, A. (1990). *Langue, culture et environnement: Les noms vernaculaires des plantes*. CNRS.
- Bassnett, S. (2002). *Translation studies* (1.^a ed. 1980). London: Routledge.
- Battesti, V. (2005). L'ethnobotanique du désert: Plantes, savoirs et usages chez les oasis du Sahara. *Journal d'Agriculture Traditionnelle et de Botanique Appliquée*, 45(2), 97–128.
- Baya, M. L. (2007a). *Traducción y estudio de fuentes orales sobre la producción, preparación y consumo de los alimentos tradicionales en el Sahara Occidental: Aspectos culturales, lingüísticos y traductológicos*. Universidad de Sevilla.
- Baya, M. L. (2007b). *Breve gramática y diccionario temático bilingüe árabe ḥassāniya / español*. Editorial Comares.
- Baya, M. L. (2014). Material e instrumentos ligados a la alimentación saharauí: Aspectos culturales, lingüísticos y semánticos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69(2), 393–412.
- Bellakhdar, J. (1978). *Médecine traditionnelle et toxicologie ouest-sahariennes*. Éditions Techniques Nord-Africaines.
- Benaissa, K. (2024). Evolution of Algerian's given names referring to Arabic plant names. *Current Perspectives on Medicinal and Aromatic Plants*, 7(2), 85–95. <https://doi.org/10.38093/cupmap.1502553>
- Benítez Fernández, C. (2021). Traducción terminológica y diversidad lingüística en contextos africanos: Retos y estrategias. *Sendebat*, 32, 113–132.
- Benítez-Burraco, A. (2012). *Lenguaje, cultura y cognición: Una introducción a la etnolingüística*. Anthropos.
- Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification: Principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princeton University Press.
- Berlin, B., Breedlove, D. E., y Raven, P. H. (1973). General principles of classification and nomenclature in folk biology. *American Anthropologist*, 75(1), 214–242.
- Blench, R. (2004). Traditional classification and hidden biodiversity: Local plant knowledge in West Africa. En *Indigenous knowledge: Local pathways to global development*. Washington, DC: World Bank.
- Blench, R. (2013). *Ethnobotany and the linguistic structure of Saharan languages*. Kay Williamson Educational Foundation.
- Bustamante Costa, J. (2020). *Fitonimia árabe ḥassāniyya: Los nombres de las plantas en el árabe del Sáhara Occidental y Mauritania*. Editorial Universidad de Cádiz.
- Cabré Castellví, M. T. (1999). *La terminología: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cheikh, M. B. (2014). *Le lexique botanique en hassaniya: Entre tradition et adaptation*. Université de Nouakchott.
- Cohen, D. (1963). *Le dialecte arabe ḥassāniyya de Mauritanie*. C. Klincksieck.
- Colin, G. S. (1930). Mauritanica I: Le wasit; II: Le parler de Mauritanie. *Hespéris*, 11, 31–32; 133–143.
- Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Cronin, M. (2006). *Translation and identity*. Routledge.

- Durán Muñoz, I. (2012). Specialized translation: A concept in need of revision. *Babel*, 58(1), 48–65.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- El Aissati, A. (2002). *Language contact and lexical borrowing in Arabic dialects*. Brill.
- Fernández Urtasun, R. (2018). Traducción y etnografía: El traductor como mediador de saberes locales. *Meta*, 63(3), 721–738.
- Heath, J. (2002). *Jewels of the Qasida: Classical Arabic and the poetic tradition*. Brill.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Maffi, L. (Ed.). (2001). *On biocultural diversity: Linking language, knowledge, and the environment*. Smithsonian Institution Press.
- Messaoudi, A. (2017). *Linguistique berbère et arabisation des termes botaniques: Une étude comparative*. Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Mettouchi, A. y Caubet, D. (2015). *Corpus-based studies of lesser-described languages: The case of ḥassāniyya Arabic*. CNRS Éditions.
- Montalt, V. y González Davies, M. (2007). *Medical translation step by step: Learning by drafting*. St. Jerome.
- Nazarea, V. D. (1999). *Ethnoecology: Situated knowledge/located lives*. University of Arizona Press.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Nida, E. A. (2001). *Language and culture: Contexts in translating*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ould Mohamed Baba, A.-S. (2008). *Refranero y fraseología hassani: Recopilación, explicación, estudio gramatical y glosario*. Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Posey, D. A. (1999). *Cultural and spiritual values of biodiversity*. United Nations Environment Programme.
- Souag, L. (2010). Hassaniya Arabic (Western Sahara and Mauritania). *Journal of the International Phonetic Association*, 40(3), 381–386.
- Taine-Cheikh, C. (2008). *Le hassaniyya de Mauritanie: Phonologie, morphosyntaxe et éléments de dialectologie*. L'Harmattan.

CAPÍTULO 6

PENSAMIENTO VISUAL EN EL AULA EMI: PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN COMMUNICATION & MEDIA STUDIES

SONIA MADRID CÁNOVAS Y LIDIA PELLICER
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La metodología EMI (English as a Medium of Instruction): fortalezas y debilidades

La metodología English as a Medium of Instruction (EMI) es un enfoque pedagógico en el que el inglés se utiliza como vehículo para enseñar contenidos académicos de materias no lingüísticas en contextos donde la primera lengua de los estudiantes no es el inglés. A diferencia de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el objetivo principal del EMI no es aprender el idioma, sino adquirir conocimientos disciplinares a través de él (Macaro, 2018). Esta metodología ha ganado prominencia en la educación superior globalizada, impulsada por la creciente internacionalización de las universidades (Lasagabaster, 2012; Fernández-Costales, 2017) y a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado donde el inglés se ha convertido en la lingua franca en muchos ámbitos, especialmente el académico y científico (Smit y Dafouz, 2012).

Entre sus principales fortalezas, se destaca su capacidad para mejorar la competencia lingüística en inglés de los estudiantes de manera implícita y contextualizada, al exponerlos a un lenguaje académico y especializado auténtico (Wilkinson y Walsh, 2015). Además, facilita la movilidad internacional, atrae a estudiantes extranjeros y prepara a los graduados para entornos laborales globales. Académicamente, fomenta el acceso a bibliografía y recursos actualizados, predominantemente en inglés, y enriquece el perfil internacional de la institución.

No obstante, el EMI también presenta debilidades significativas. La barrera lingüística puede dificultar la comprensión de contenidos complejos, afectando negativamente el rendimiento académico si no se cuenta con el apoyo adecuado (Dearden, 2015; Dearden y Macaro, 2016). Por otro lado, existe el riesgo de que el enfoque en el idioma relegue la profundidad del contenido disciplinar. Además, la implementación efectiva requiere una preparación exhaustiva del profesorado, que no solo debe dominar el inglés académico, sino también técnicas pedagógicas para hacer el contenido accesible, lo que implica una inversión considerable en formación y recursos.

Visual Thinking, o pensamiento visual, como herramienta cognitiva

Las estrategias de pensamiento visual son muy eficaces para potenciar la adquisición de conocimientos complejos, especialmente en disciplinas científico-técnicas o para estudiantes con perfiles humanísticos (Osete Cortina y Álvarez Romero, 2019, p. 850). Si bien el pensamiento visual no es algo nuevo, en estos últimos años ha adquirido un notable protagonismo (Domínguez Rigo, 2019, p. 422) ya que estas estrategias transforman conceptos difíciles en un lenguaje visual más accesible y atractivo, lo que facilita enormemente su comprensión, asimilación y retención.

En este sentido, el pensamiento visual potencia la adquisición de conocimientos complejos mediante:

- La facilitación de la comprensión: Las ideas y pensamientos que se expresan de forma gráfica permiten asimilar más sencillamente de conceptos científicos de gran dificultad. El pensamiento visual, en este sentido, actúa como un nexo entre disciplinas científicas y el ámbito artístico, facilitando el aprendizaje al traducir el lenguaje específico a un formato visual que se alinea mejor con el perfil de ciencias sociales de los estudiantes que constituyen nuestro grupo. Esto lleva a un aprendizaje significativo y una mejor comprensión e integración de nuevos conceptos.

- Procesamiento cognitivo y retención mejorados: El pensamiento visual es clave para hacer que la información compleja sea accesible y manejable cognitivamente. Según el modelo de la Teoría de la Carga Cognitiva (Sweller, 1988), nuestra memoria de trabajo tiene una capacidad muy limitada para procesar nueva información. La complejidad, ya sea conceptual o lingüística (como en un aula EMI), puede saturar fácilmente este sistema que es el que mayoritariamente preside cualquier aula. El pensamiento visual mitiga esta saturación ya que, al combinar texto e imágenes, se aumenta la capacidad de retención de la información y se facilita el recuerdo de procesos clave (Roam, 2018). Esto ocurre gracias al efecto de modalidad.

“The ‘modality effect’ is associated with the ‘split attention effect’, but offers an alternative technique to reduce cognitive load than physically integrating separate sources of information. Instead, it is also possible to decrease extraneous load on working memory by using more than one mode of communication – both visual and auditor”.

- Aumento de la creatividad: al trascender la mera representación de ideas para convertirse en un lenguaje de ideación, el pensamiento visual emerge como una potente herramienta para catalizar la creatividad en los estudiantes universitarios. Al obligar a sintetizar conceptos abstractos en imágenes y conexiones gráficas, esta metodología fomenta un pensamiento no lineal, rompiendo los marcos mentales rígidos y propiciando la asociación libre de ideas, lo cual es la base del proceso creativo.

- Activación multisensorial y perspectiva global: Arnheim ya propuso en 1969 que la percepción es en sí misma una forma de cognición y que las operaciones cognitivas que llamamos pensamiento no son procesos mentales privilegiados que se encuentra encima o debajo de la percepción: exploración, selección, simplificación, abstracción, análisis y síntesis comparación o resolución de problemas entre otros son las formas en las que la mente humana trata la realidad (1969, p. 13). De este modo, se facilita la capacidad de observar la información de forma global, superando la secuencia lineal de un texto escrito (Larralde, 2022) y permitiendo una comprensión más completa de la realidad.

- Aumento de la motivación y el compromiso: Las estrategias de visual thinking, especialmente cuando se combinan con recursos digitales y actividades colaborativas, incrementan la motivación y el grado de implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Cacay et al., 2025). Esto se debe a que convierten el aprendizaje en una experiencia más dinámica, entretenida e innovadora. Tecnologías como la realidad aumentada y virtual transforman la información estática en contenido interactivo y en 3D, creando experiencias de impacto que mejoran el entendimiento y retención de conceptos, y aumentan la motivación.

En resumen, las estrategias de pensamiento visual funcionan como un traductor universal para la complejidad, transformando conceptos abstractos en un lenguaje gráfico intuitivo que no solo facilita la comprensión y el recuerdo, sino que también estimula la creatividad, la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes. Al permitir a los alumnos "ver" las ideas, estas estrategias les capacitan para procesar, organizar e interpretar la información de una manera más activa y duradera.

Conexión entre EMI y pensamiento visual. Objetivos para una experiencia didáctica integrada

La integración del EMI y el pensamiento visual surge como una respuesta sinérgica a las debilidades del primero, potenciando sus fortalezas ya que actúa como un andamiaje (scaffolding) visual que compensa las posibles lagunas de comprensión lingüística en un aula EMI y puede ayudar a trabajar la creatividad. Al representar gráficamente los conceptos clave de una lección (p. ej., el proceso de mitosis, un ciclo económico o la estructura arquitectónica), se proporciona a los estudiantes un apoyo contextual y no lingüístico que facilita el acceso al contenido académico, reduciendo la ansiedad y mejorando la participación. Esta combinación se alinea con los principios de la teoría de la carga cognitiva, al distribuir el procesamiento de información entre canales verbales y visuales, haciendo más sencillo aprender en un contexto de segunda lengua. Pero también supone un activo en el trabajo de la creatividad. Tom y David Kelley refieren que la creatividad no es un don raro que

disfrutan unos pocos afortunados; es parte de la naturaleza del pensamiento y el comportamiento humano (2013, p. 5). Y, Ouellet (2012, p. 160) destaca el hecho de que la creatividad invita al individuo a "salir de sus zonas de confort, mientras negocia el nivel de ansiedad necesario para sentirse competente".

Hipótesis y Objetivos

H1. Los estudiantes valorarán positivamente el pensamiento visual como herramienta que mejora la comprensión de conceptos en el aula.

H2. Los estudiantes valorarán positivamente el pensamiento visual como herramienta que les permite mostrar su creatividad.

- El primer objetivo general es averiguar si el pensamiento aporta beneficios en el aprendizaje de comprensión de contenidos especializados de los estudiantes universitarios y cómo estos perciben esos posibles beneficios.

- El segundo objetivo general es evaluar la creatividad de forma no lingüística mediante producciones visuales de los estudiantes y cómo los estudiantes perciben los posibles beneficios de estos sistemas alternativos.

MÉTODO

Participantes

30 estudiantes con un nivel mínimo de MECR B2 de inglés que cursan la asignatura Discourse Analysis for Media Texts en el 2º curso del grado en Media Studies de la Universidad de Murcia. La tarea se realizó por parte de 30 estudiantes y las encuestas propuestas fueron llevadas a cabo por 29 estudiantes que asistían regularmente a clase, de los cuales 9 procedían de distintas universidades extranjeras.

Instrumentos

La tarea que se les dio a los estudiantes fue crear a mano, sin empleo de tecnologías digitales, un visual thinking en papel para explicar conceptos asociados al estructuralismo y a la semiología a partir de la figura de Roland Barthes y sus obras principales. Se realizaron dos encuestas sencillas de 5 ítems con escala Likert de 1-5. Para ello se emplea la herramienta "Encuestas" de la Universidad de Murcia en la que cada pregunta se responde con una *escala tipo Likert* de 1 a 5, en el que el 1 supone "Totalmente en desacuerdo", el 2 "En desacuerdo", 3 "Indiferente", 4 "De acuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo".

Procedimiento

Una vez explicados los contenidos del tema se dedica una sesión de una hora para explicar cómo debe ejecutarse la tarea, en qué consiste el pensamiento visual, cómo podemos integrarlo en nuestro aprendizaje y qué esperamos obtener con esta tarea

Figura 2. Diseños equilibrados entre palabra y elementos pictóricos

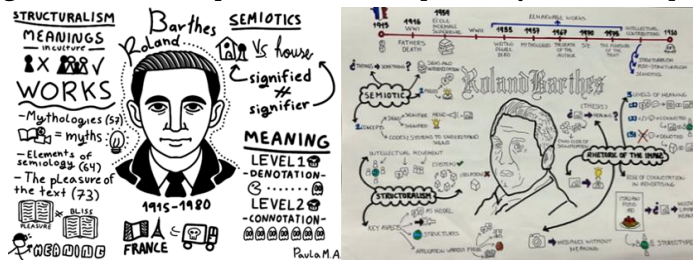
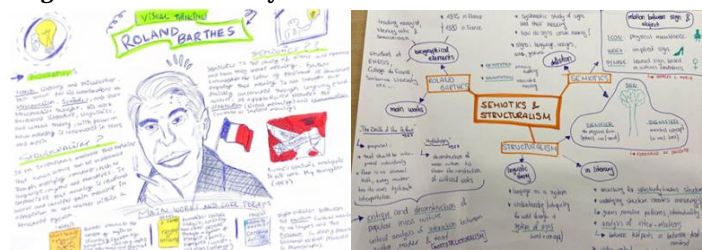
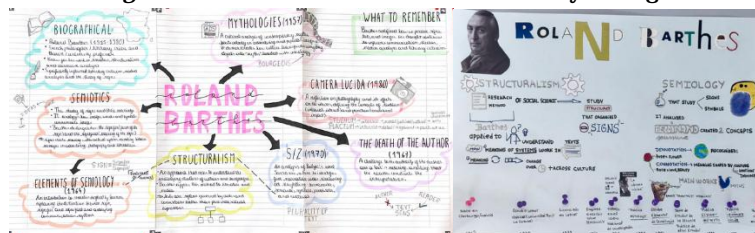


Figura 3. Diseños mayoritaria o exclusivamente verbales



En cuanto al apartado referido a la creatividad en las propuestas, hubo propuestas visuales muy creativas (como la 1 y la 3) pero dentro de las propuestas fuertemente verbales también encontramos la creatividad (Figura 4), empleando técnicas de imitación de cuadernos y de collage.

Figura 4. Diseños en formato cuaderno y collage



En relación con la percepción que tienen los estudiantes del pensamiento visual en el aula (tabla 1), las preguntas se hicieron antes de ejecutar la tarea y lo que muestran es que el estudiante considera realmente importante el empleo de imágenes para comprender mejor los conceptos (4.7), no solo de manera general sino también en los detalles (4.6) y que se deben emplear en la actividad docente (4.5). Sin embargo, la percepción cambia cuando se les pregunta sobre su habilidad para traducir o conceptualizar en imágenes, esto es, no para recibir pensamiento visual sino para producirlo.

Tabla 1. Encuesta previa al desarrollo de la actividad

Do you consider that an image can convey concepts, emotions and details?	4,6
Do you think that the use of images can help you to better understand the information received in the educational context?	4,7
Do you think that images are the backbone of socio-cultural communication?	3,8
When you look at an image, do you tend to associate it with certain realities?	4,3
Do you feel that emotion, memory and interaction are involved in the process of interpreting images?	4,5
Do you think that images should be a resource in teaching practice?	4,5
Do you find that images attract you and hold your attention?	4,5
Do you think you could turn a particular word into a picture?	3,2
Do you think you regularly use images?	4,3
Do you think you can project your thinking, culture and emotion through images?	4,1

De este modo, los estudiantes están completamente de acuerdo con su importancia en la cultura actual (3.8), como medio de expresión de emociones y su uso regular pero les cuesta considerarse como actores que puedan proyectar su pensamiento visual.

Tras la ejecución de la tarea arriba comentada, se les volvió a pasar otra encuesta distinta (tabla 2) aunque con algunas de las premisas anteriores reformuladas para saber si los estudiantes seguían considerando el pensamiento visual como una herramienta para comprender mejor conceptos complejos y para expresar, apreciar y mejorar la creatividad. Las respuestas fueron positivas pero menos entusiastas que en la primera.

Tabla 2. Encuesta posterior al desarrollo de la actividad.

Do you think that the use of visual thinking has helped you to better understand certain concepts of the subject?	4
Do you think you are now more insightful when interpreting an image?	3,2
Do you think you are more creative?	3,4
Do you think that you need the image to look more deeply?	3,4
Do you feel that the creativity of visual thinking has helped you to appreciate visual culture?	4
Are you more able to interconnect realities from this educational experience?	3
Do you feel it is necessary to use the resource of visual thinking in the teaching and learning process?	3,8
Evaluate the effectiveness of the use of visual thinking in improving the understanding of information.	3,9
Evaluate the effectiveness of the use of visual thinking in showing your creativity.	3

Siguen manteniendo una puntuación alta para la comprensión de conceptos (4) y para la apreciación de la creatividad ajena (4) pero no todos consideran que les haya ayudado a conectar conceptos (3) o a ser más creativos (3.4).

En cuanto a la percepción individual de esta experiencia docente podemos señalar que tanto el diseño y la ejecución ha supuesto una inversión de tiempo razonable y que la docente se ha enfrentado, por primera vez, a la evaluación de una

tarea no verbal. No obstante, los estudiantes han mostrado un alto grado de implicación y participación y han agradecido demostrar conocimientos que, aunque los hayan tenido que leer y analizar en lengua inglesa, no requerían una expresión completamente lingüística.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La primera de las hipótesis que habíamos planteado (“Los estudiantes valorarán positivamente el pensamiento visual como herramienta que mejora la comprensión de conceptos en el aula”) ha sido confirmada. Las encuestas arrojan valores muy altos en esta función de comprensión de conceptos complejos, de visión completa de la realidad y de percepción multisensorial. El hecho de conocer las ventajas del pensamiento visual y cómo emplearlo para aprender han sido el motor de la implicación que han mostrado en la tarea. Para ellos ha sido una auténtica novedad el que se les pidiera conceptualizar visualmente, y no verbalmente, una práctica universitaria de análisis discursivo.

La segunda hipótesis (“Los estudiantes valorarán positivamente el pensamiento visual como herramienta que les permite mostrar su creatividad”) no se ha visto tan fuertemente corroborada en la medida en que en la encuesta el ítem que refleja esta afirmación ha sido medianamente valorado con un 3 (Evaluate the effectiveness of the use of visual thinking in showing your creativity). En una valoración cualitativa posterior, y fuera de la encuesta de este trabajo, los estudiantes comentaron la dificultad que supone “trasladar” de un sistema modal en el que están académicamente adiestrados y cómodos, a otro sistema que no han vuelto emplear desde hace muchos años, algunos señalaban que desde su infancia, y en el que se encuentran desentrenados o incapaces. Así, son conscientes de que el empleo de imágenes dadas, facilitadas por el profesor o por los recursos (vídeos, tutoriales, infografías, etc.) son de gran ayuda en la comprensión, pero en lo que a la producción de pensamiento visual se refiere la tarea es altamente compleja. De esta forma se constata lo señalado por Ouellet (y es que la creatividad supone sacar al individuo de una zona de confort y enfrentarlo a situaciones en las que puede no sentirse tan competente).

Así pues, hemos comprobado que el pensamiento visual beneficia en el aprendizaje de los estudiantes universitarios y cómo estos perciben han percibido muy positivamente lo aprendido durante la evaluación.

De la misma manera, aunque eran conocedores de las rúbricas, nunca las había aplicado ellos y por tanto hemos logrado que mejoren en el conocimiento de este instrumento de la evaluación que guía en la retroalimentación que reciben los compañeros.

Este estudio ha sido de carácter exploratorio ya que la asignatura tiene un grupo pequeño y el número de estudiantes que ha realizado la tarea es el 50% de ese grupo. De este modo no se puede concluir desde el punto de vista cuantitativo afirmaciones rotundas, pero sí se pueden entender los resultados como vías de exploración para aplicarlo a otras asignaturas no EMI y como medida de cohesión grupal ya que los resultados indican una valoración alta referida al autoaprendizaje y valores neutros referidos a la relación con el docente y otros compañeros. La abstención en la ejecución de la tarea pone de manifiesto la resistencia que persiste entre los estudiantes a evaluar a los compañeros. Se necesitan estudios que, en este sentido, aclaren si las motivaciones se relacionan con una autopercepción de inexperiencia o un miedo a sentirse rechazado (evaluado negativamente) o a tener que valorar negativamente a los demás con el perjuicio social que tal valoración pudiera ocasionar.

REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Cacay Solano, J. A., Guevara Cango, R. M., Medina Alvarado, L. G., Muñoz Bravo, S. B., y Romero Guevara, A. M. (2025). El visual thinking en el aprendizaje de Estudios Sociales en Educación Básica: Visual Thinking in learning Social Studies in Basic Education. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 2676–2691. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3859>.
- Center for Education Statistic and Evaluation. (2017). *Cognitive load theory: research that teachers really need to understand*. NSW Government. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2017-cognitive-load-theory.pdf> [Consultado el 4/09/2025]
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council.
- Domínguez Rigo, M. (2019). Visual thinking y creatividad. En M. Larragueta Arribas, I. Ceballos-Viro, y S. Carrascal Domínguez (Eds.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 421-426). Universitas.
- Fernández-Costales, A. (2017). Assessing students'perceptions regarding English medium instruction in higher education. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 43-63.
- Kelley, D. y Kelley, T. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential within Us All*. Harper Collins.
- Larralde Urkijo, G. (2022). *Dibujar para aprender: Visual Thinking en Educación*. España: Editorial Grao.
- Lasagabaster, D. (2016). The relationship between motivation, gender, L1 and possible selves in English-medium instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 315-332.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., y Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>.

Osete Cortina, L. y Álvarez Romero, C. (2019). "Visual thinking" como nexo entre Ciencia y Arte. En V. Vega Carrero y Eduardo Vendrell Vidal. En *In-RED 2019: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 850-857).

Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et Francophonie*, 40(2), 154–176. <https://doi.org/10.7202/1013820ar>

Roam, D. (2008). *The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures*. Portfolio.

Smit, U. y Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1–12.

Sweller, J. (1988). 'Cognitive load during problem solving: Effects on learning'. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.

Wilkinson, R. y Walsh, M. L. (2015). Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice. En *Selected Papers from the 2013 ICLHE Conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

CAPÍTULO 7

VISIBILIZAR LO INVISIBLE: LA DULZURA DE LA ANCIANIDAD DESDE EL SÉPTIMO ARTE

MARÍA ALEJO ARMIJO
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Un aula en el Cine

El cine es reconocido como un medio artístico excepcional y un recurso didáctico poderoso en las aulas, especialmente en el área de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía e Historia del Arte (Fernández Conejo, 2018; Luque Revuelto, 2011). Su valor reside en su capacidad para la síntesis (comprimir la acción y resumir situaciones sin reducir el nivel expresivo) y el análisis (desde distintos ángulos), así como su fascinación intrínseca y habilidad para recrear el pasado, lo que lo hace particularmente atractivo para un alumnado inmerso en las nuevas tecnologías y los audiovisuales (Peñalver Carrascosa, 2015).

Más que un mecanismo, se considera un medio-recurso informativo que permite acceder a conocimientos prácticos, culturales, científicos, así como a valores sociales e individuales, y actitudes, desarrollando competencias básicas de reflexión, análisis, observación y juicio crítico (Fernández Conejo, 2018). El cine, al fin y al cabo, es un documento histórico que nos permite visualizar y leer cómo es la sociedad en un momento determinado, ya sea película de ficción en la que se traten temas contemporáneos o las llamadas películas históricas que abordan un episodio concreto.

Por ello, integrar el cine en la didáctica ofrece múltiples ventajas, desde incrementar el interés y la motivación de los estudiantes, hasta proporcionar una realidad visual a las explicaciones teóricas. Según la pirámide de Dale, la combinación de ver y oír en el cine puede aumentar la retención hasta un 50% y, si se complementa con debates y trabajo en grupo, la capacidad de aprendizaje puede alcanzar el 80-95% (Fernández Conejo, 2018).

Amén de fomentar el pensamiento reflexivo y crítico del alumnado, el cine muestra una realidad en su conjunto, evitando la separación abstracta de niveles (Núñez-García, 2014; Rodríguez, 2004), permitiendo conocer mejor cualquier aspecto de una época histórica, analizando espacios geográficos y arquitectónicos, así como conocimientos artísticos, sociales y políticos (Peñalver Carrascosa, 2015). Aunque el análisis crítico de las obras cinematográficas hay que tenerlo en cuenta, especialmente en las películas que acuñan la etiqueta de recreación histórica (Radetich, 2011), no

deja de ser un informe transversal sobre los estilos de vida, costumbres, pensamientos y épocas, reflejando la vida misma y la forma de comportarse de un país o del mundo en un momento dado.

No obstante, el visionado de películas es una herramienta que, aunque tiene la firmeza suficiente para convertirse en el recurso educativo por excelencia, también presenta ciertos límites o inconvenientes que deben ser tenidos en cuenta (Fernández Conejo, 2018; Peñalver Carrascosa, 2015; Luque Revuelto, 2011):

- La falta de una correcta formación del profesorado, dado que trabajar con audiovisuales requiere una “reconversión” y conocimiento técnico, lingüístico y estético específico.

- La ausencia de conocimientos por parte del alumnado, especialmente sobre el lenguaje cinematográfico, lo que subraya la importancia de formar espectadores críticos.

- La escasez de este tipo de recursos y materiales de apoyo en los centros educativos y universidades que carecen de espacios apropiados y tiempo idóneo para trabajar el cine en el aula.

- La rigidez del currículo, donde hay una preocupación por impartir una gran cantidad de contenidos en un tiempo limitado y donde se restringe las posibilidades de invertir en propuestas innovadoras.

Cada vez son más los docentes que plantean la utilización de películas para abordar un aspecto concreto en alguna de sus clases, independientemente del nivel académico que se baraje. Desde un visionado de fragmentos, que es considerado más productivo y eficaz para hacer del cine un elemento motivador y dinamizador, hasta trabajar antes, durante y después de la proyección (Peñalver Carrascosa, 2015; Fernández Conejo, 2018). Una estrategia esta última que permite incidir en el lenguaje y técnicas audiovisuales para fomentar la capacidad crítica del estudiante, comentar aquellos conceptos y escenas que el docente considere de interés durante el propio visionado, así como abordar un debate al finalizar el mismo.

Así pues, el papel en el que se convierte el profesorado se articula de ser un mero transmisor de información a convertirse en un mediador, organizador, asesor y observador, fomentando en el alumno una actitud activa y participativa, especialmente en debates y trabajos en grupo (Cuevas, 2020; Fernández Conejo, 2018).

Lamentablemente, la considerable inversión de tiempo que demanda el trabajo docente dificulta en gran medida la selección rigurosa de películas que puedan ser analizadas bajo una temática específica. No obstante, dicha selección, ya sea por parte del profesorado o del alumnado, constituye uno de los elementos clave para potenciar la creatividad y la imaginación, permitiendo a los docentes establecer una conexión pedagógica más innovadora con el estudiantado. De este modo, se favorece un proceso

de aprendizaje que estimula la reflexión —a menudo de forma inconsciente— y promueve el disfrute intelectual de la asignatura en la que el discente se encuentra matriculado. Y es justo en este punto donde el docente debe pasar a la acción. Ante la multitud de obras a analizar en la efímera vida que tiene una asignatura en la Universidad en un curso académico, la docencia debe invertirse, en su mayor parte, para despertar el interés del estudiante por esa materia y despertar en ellos la chispa que les haga ver la realidad con otros ojos. Ver lo invisible.

Es en este punto donde el docente debe optar por una innovación atractiva y dinámica. En un mundo envuelto por tanta tecnología digital, debe saber y conocer la realidad que le rodea para proporcionar un conocimiento crítico al alumnado. Ciertamente, el uso de las herramientas TIC en educación se está generalizando y cada vez son más las disciplinas afines a las Humanidades las que están apostando por ellas, en todos los niveles educativos, desde infantil hasta los estudios universitarios.

En este caso concreto, se ha pretendido utilizar el cine como trampolín para explorar una de las periferias sociales más olvidadas en la actualidad, como es la ancianidad. Una realidad que está infravalorada con respecto a otros colectivos en el ámbito cinematográfico (Fernández Conejo, 2018; Martín García et al., 2022). A través de un proyecto de innovación docente, se le propuso al alumnado la selección de una película que tratara esta temática e integrarla con otras tecnologías digitales que ampliaran y enriquecieran el horizonte cinematográfico. Unificar lo tradicional, como es el visionado de películas, con la novedad, como son los visores cartográficos y los Sistemas de Información Geográfica (SIG), para crear un mapa virtual de una realidad invisible: la tercera edad. Una de las ventajas por las que destacan estos recursos digitales es por su capacidad de manejar y analizar información geográfica y ofrecer representaciones dinámicas e interactivas del territorio (Palomero Ilardia et al., 2025; Tobalina Pulido y Romero Martínez, 2025).

Desarrollar un pensamiento espacial fomenta habilidades para visualizar, analizar y comprender relaciones espaciales, facilitando la resolución de problemas reales y el pensamiento crítico en estudiantes de todas las edades (Bearman, 2016; Safriani, Setiawan y Trianawati, 2024; Toshtemirovich, 2025). Así mismo, estas herramientas interactivas, mapas virtuales y aplicaciones web no hacen sino aumentar el interés, la motivación y la participación, tanto de forma autónoma como en equipo, del estudiantado (Toshtemirovich, 2025).

En este caso, se ha utilizado la aplicación online *StoryMaps*, como una herramienta de narrativa digital, donde se combina la cartografía interactiva con textos, fotografías, audios y videos para crear narrativas atractivas y accesibles. Se convierten así en herramientas eficaces para la divulgación y la educación del patrimonio y la historia, permitiendo integrar conjuntos de datos digitales en un marco interactivo (Centeno Peña, 2022; Palomero Ilardia et al., 2025; Pons Izquierdo,

Armendáriz Martija y Andreu Pintado, 2018; Tobalina Pulido y Romero Martínez, 2025).

El Cine como ventana a las periferias sociales: realidades invisibles en la pantalla

La presente experiencia didáctica ha tenido lugar en el seno del máster de Comunicación Social de la Universidad de Almería, en concreto en la asignatura de “El Cine y su Historia”. La riqueza de este máster reside en que presenta una amplitud de materias que le permiten al alumnado introducirse en el mundo de la comunicación, televisión, propaganda, publicidad, radio y cine, entre otras disciplinas que se trabajan en este estudio de posgrado. De igual forma, dado que la formación académica que presentan los estudiantes es muy variada, hace que las asignaturas se enriquezcan mucho más. Graduados en Trabajo Social, Marketing, Educación Primaria, Historia del Arte, Humanidades... ofrecen un nuevo punto de vista y aportan algo nuevo que, quizás, el docente no haya tenido en cuenta a la hora de plantear la planificación de la asignatura.

En el caso de la materia de “El Cine y su Historia”, se trata de recorrido histórico-artístico que pretende mostrar cómo el ser humano ha querido desde siempre hacerse con el movimiento y, al mismo tiempo, congelar una imagen. Desde los primeros avances en la fotografía hasta la contemporaneidad del cine actual, la asignatura pretende abordar una historia del cine como un medio de comunicación, propaganda y testimonio de un periodo histórico concreto. Para el curso académico 2024-2025, la asignatura quedaba enmarcada dentro del proyecto de innovación docente denominado “Historia del Arte y Memoria: la (in)visibilidad de las periferias sociales” de la Universidad de Almería, cuyo propósito ha sido recuperar la memoria de aquellos grupos sociales que, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad, han permanecido al margen de las élites y, en consecuencia, han sido excluidos de los espacios de toma de decisiones y de la gobernanza de su tiempo. En este marco, el objeto artístico adquiere el papel de herramienta y fuente documental fundamental para reconocer y valorar a estas “periferias sociales”, las cuales, pese a constituir un campo de investigación relevante, aún carecen de una presencia equivalente en la práctica docente. Por ello y debido a las escasas horas programadas para esta asignatura, se le dotó de esta nueva perspectiva periférica, bajo el paraguas de la población anciana, aquella que, siguiendo con la premisa adscrita al proyecto de innovación, es “excluida e inútil para el mundo”.

La asignatura se articuló en torno a un seminario final, donde el alumnado debía seleccionar una película que analizara esta periferia específica, para la elaboración de un mapa virtual e interactivo, a través de la plataforma *StoryMaps*JS y mostrar cómo se trata este concepto a lo largo del mundo, en diferentes países y épocas. El resultado

ha sido un total de 17 películas en donde se ha podido plantear la existencia de esta periferia a lo largo de la historia del cine y en zonas geográficas muy diferentes.

Los objetivos planteados para esta actividad han sido:

- Explorar representaciones globales, analizando cómo diferentes países y culturas abordan esta periferia social en el cine.
- Comparar contextos sociales y culturales, observando las similitudes y diferencias en las representaciones de la pobreza, marginalidad y exclusión social.
- Reflexionar sobre la influencia sociopolítica, es decir, cómo el contexto sociopolítico de un país influye en la forma en que se representa este hecho en el cine.
- Fomentar el análisis cinemático para desarrollar habilidades críticas y analíticas sobre el cine y su capacidad de reflejar esta realidad social.
- Integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como la cartografía digital, los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y los visores cartográficos, para enriquecer y complementar el desarrollo de las humanidades digitales.

MÉTODO

Cómo cartografiar lo invisible

Los participantes fueron los alumnos del máster en Comunicación Social de la Universidad de Almería. En total 17 estudiantes provenientes de diferentes grados: Trabajo Social, Humanidades, Marketing, Química, Historia, Educación Infantil... De diferentes edades y contextos sociales. Aspectos que han favorecido el acercarse a esta periferia desde diferentes perspectivas.

A la hora de abordar la actividad, los pasos a seguir por el alumnado han sido los siguientes.

En una primera instancia, había que comunicar a través de un foro del Aula Virtual qué película se había elegido y qué país se representaba con ella. Tanto si era el país donde se realizó la película, como si era donde se desarrollaba el argumento de la misma. El objetivo era tener la mayor representación geográfica filmica posible (Tabla 1). No había restricciones en cuestión de género, temática o cronología. Únicamente debían regirse por la periferia social a analizar. La representación geográfica de las películas fue bastante amplia, llegando a tener una gran variedad tanto regional, cronológica y en género cinematográfico.

Tabla 1. Relación de películas seleccionadas por el alumnado para la realización del seminario “El cine como ventana a las periferias sociales: realidades invisibles en la pantalla”

TÍTULO	AÑO	PAÍS	DIRECTOR
<i>El Olivo</i>	2016	España	Iciar Bollain
<i>Ático sin ascensor</i>	2014	Estados Unidos	Richard Loncraine
<i>Cuentos de Tokio</i>	1953	Japón	Yasujiro Ozu
<i>Wolke 9</i>	2008	Alemania	Andreas Dresen
<i>El becario</i>	2015	Estados Unidos	Nancy Meyers
<i>Arrugas</i>	2011	España	Ignacio Ferreras
<i>Carmina o revienta / Carmina y amén</i>	2012 / 2014	España	Paco León
<i>A secret love</i>	2020	Estados Unidos	Chris Bolan
<i>El abuelo tiene un Plan</i>	1973	España	Pedro Lazaga
<i>El último</i>	1924	Alemania	F. W. Murnau
<i>Up</i>	2009	Venezuela	Pete Docter
<i>Nosotros los pobres</i>	1948	México	Ismael Rodríguez
<i>La Juventud</i>	2016	Suiza	Paolo Sorrentino
<i>El peor vecino del mundo</i>	2022	Estados Unidos	Marc Forster
<i>Coco</i>	2019	México	Adrián Molina y Lee Unkrich
<i>Jiisan Baasan Wakagaeru</i>	2024	Japón	Kagiri Araido y Masayoshi Nishida
<i>La sustancia</i>	2024	Reino Unido	Coralie Fargeat
<i>Dong tian li</i>	2016	China	Shigang Peng

A partir de ahí, había que elaborar una ficha técnica, que había que entregar al final de la asignatura a través del Aula Virtual, con los siguientes apartados:

- Recursos cinematográficos y construcción de la imagen de la vejez: análisis de los elementos formales del cine —colores, iluminación, encuadres, narrativa, tipos de planos— y su papel en la representación de las personas mayores. Se aborda la caracterización de los mismos, si se tiende hacia el estigma o al empoderamiento, así como el modo en que se guía la perspectiva del espectador. También se pretendía abordar la influencia entre la opinión pública y su potencial para impulsar cambios sociales o debates sobre políticas relacionadas con las comunidades de personas mayores.

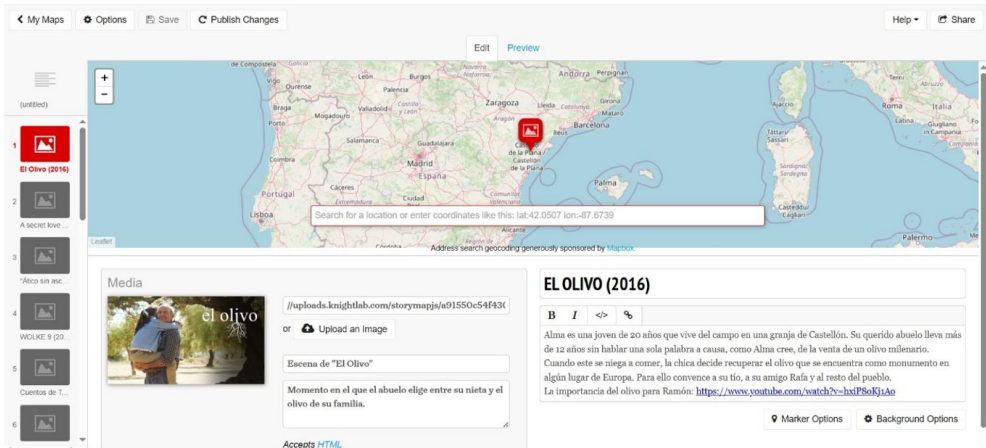
- Representaciones culturales de la vejez: explorar cómo varía la figura de las personas mayores y de los abuelos en diferentes tradiciones y contextos culturales, vincularlo a las diferencias en valores, símbolos y narrativas asociadas a la vejez en distintos cines nacionales o regionales.

- Visibilidad e invisibilidad en pantalla: reflexión sobre qué aspectos de la vida de las personas mayores son mostrados en el cine y cuáles permanecen silenciados o invisibilizados.

- El impacto del contexto político en la representación cinematográfica: examinar las condiciones políticas, ideológicas y sociales de la región en la que se desarrolla la película (no a nivel global, ni en comparativa, sino la propia de la realidad que aborda el film) y que determinan las formas de retratar a las personas mayores. Se analizan tanto las restricciones como las oportunidades que ofrece el contexto para narrar historias relacionadas con la vejez.

Una ficha que les permitió afrontar mejor la temática del seminario, profundizar en aspectos que anteriormente no se habían tenido en cuenta y enlazar conceptos culturales y geográficos diferentes. De manera complementaria, se creó una cuenta específica en la plataforma digital *StoryMapsJS* para que cada alumno, a nivel de usuario, introdujera la película elegida y creara un mapa interactivo en el que se observara la representación de la tercera edad con una amplitud geográfica. En estas diapositivas, había que incluir un marcador de ubicación, es decir, situar cada película en el país o ciudad correspondiente; añadir un resumen que incluyera una breve descripción de la misma; el contexto social en el que se sitúa; cómo se aborda el concepto de periferia; y algún elemento visual, ya fuera alguna escena clave de la película o fotograma que ejemplificara lo que se estaba analizando (Fig. 1).

Figura 1. Funcionamiento de la plataforma StoryMapsJS



El último día de clase tuvo lugar la exposición del mapa. Cada alumno constaba con una intervención de cinco minutos para presentar el punto cartográfico que había puesto en la aplicación y se terminó con un debate. Sin embargo, como no dio tiempo

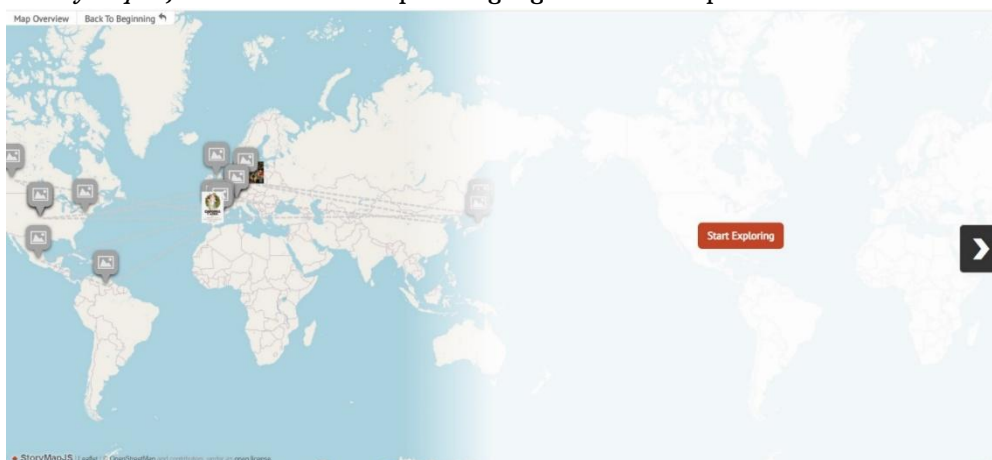
a realizar esta discusión académica en clase, se abrió un foro en el Aula Virtual de la Universidad de Almería.

RESULTADOS

Cómo universalizar las periferias sociales

El resultado más visible obtenido en este seminario fue el mapa virtual que se puede consultar de manera gratuita y sin darse de alta en la plataforma (<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/a91550c54f430754e669116fdbd13ca9/mapa-de-periferias-sociales/index.html>). El simple hecho de observar tal representatividad de obras cinematográficas fue alentador tanto para el alumnado como para el docente. El factor visual fue muy importante, dado que poder observar en un mapamundi cómo ha ido evolucionando el cine y, en concreto, las personas mayores en la gran pantalla, permitió que se involucraran más y se enriquecieran con los contextos culturales e históricos de todos los rincones del mundo (Fig. 2).

Figura 2. Vista global del mapamundi creado por los alumnos en la plataforma *StoryMapsJ* con los diferentes puntos geográficos de las películas seleccionadas



De igual forma, otro de los resultados más alentadores fue precisamente el cambiar la visión, en poder abordar una película que habían visto más de una vez, de una manera completamente nueva. No solo eso, sino también en observar cómo en el resto de la industria cinematográfica se trata este concepto de ancianidad y cómo queda relegado a un plano secundario, o incluso terciario. El simple hecho de cambiar la perspectiva hizo que los alumnos se involucraran más en el desarrollo de las clases y en investigar qué película podía ser la más adecuada para traerla el día de la exposición y llevarla al debate virtual que se planteó en el foro. Una visión que, además, no abogaba por el tema de la muerte o la invisibilidad de esta periferia para

la sociedad actual, sino más por la ternura, la soledad, el acompañar, el vivir de nuestros mayores.

Películas como “El Becario” defienden la incorporación de los mayores al mundo laboral y son reivindicativas al mostrar cómo la experiencia es un grado ante la juventud; “Ático sin ascensor”, donde se muestra la problemática de este sector que no tiene tanta accesibilidad la hora de buscar vivienda; “Cuentos de Tokio”, que abandera la importancia de la familia y la memoria; “El último” donde un anciano pierde su puesto de trabajo por ser considerado “mayor”; o “La sustancia”, donde actrices consolidadas, como Demi Moore, demuestran que pueden ser visibles en la realidad cinematográfica actual.

Figura 3. Ejemplo de representación del visor cartográfico de la película “Cuentos de Tokio” del Yasujiro Ozu



Sin embargo, si hay que destacar una actividad en concreto, fue el debate posterior que cerró el seminario. Debido a la falta de tiempo, no se pudo tener un debate físico tras las exposiciones. Motivo por el cual, la riqueza del mismo y las ganas de participar ante tantos flecos que habían quedado abiertos en el aula, se volcaron en un foro virtual que estuvo abierto durante cerca de un mes y donde la participación fue muy elevada y activa por parte de los estudiantes. Quizás no dio tiempo a realizarlo en clase, pero, gracias a esta herramienta digital se pueden recoger todas las impresiones, cuestiones, recomendaciones e inquietudes que afloraron el día de la exposición.

Los textos compartidos reflejan un consenso general sobre el valor del seminario, destacando su enfoque en las periferias sociales, específicamente en la vejez. Los alumnos enfatizaron cómo el cine sirve como una poderosa herramienta para visibilizar, analizar y fomentar la empatía hacia las personas mayores, rompiendo

estereotipos y mostrando diversas realidades de esta etapa de la vida. Se subrayó la importancia de reconocer el papel de los ancianos en la sociedad, tanto en contextos donde son guardianes de la sabiduría, como en aquellos donde enfrentan abandono o invisibilidad. Aunque se reconoció la limitación de haber explorado mayormente el cine occidental, se expresó un deseo de ampliar la perspectiva a producciones de otras culturas, como la africana, para enriquecer la comprensión global de la vejez. En última instancia, las reflexiones llamaron a una mayor conciencia y acción social para mejorar las condiciones de vida de las personas mayores.

CONCLUSIONES

Conclusiones y líneas de investigación futuras

Como se ha visto, el uso del cine como herramienta didáctica es un elemento que permite motivar al alumnado, facilitar la comprensión de contenidos complejos y fomentar el pensamiento crítico. Este proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido el que favorece que este recurso sea uno de los más interesantes y demandados por el alumnado en el ámbito universitario, especialmente por la facilidad de acceso y la versatilidad de su uso. Sin embargo, clichés como “en esta asignatura solo se ven películas”, quedan muy lejos de la realidad. Romper con ese panorama de una cronología lineal del cine o rescatar aquellas películas que han hecho que el Cine forme parte de la Historia es complejo. No consiste en desmerecer la teoría, dado que es necesario su estudio para poder abordar todos los ángulos y comprender mejor el porqué de una película o las intenciones de un cineasta. El contexto y la película siempre deben ir de la mano para aprender a ver. Sin embargo, no se debe reducir únicamente a un uso básico de analizar una obra cinematográfica y esta experiencia ha demostrado lo importante que es cohesionar técnicas, herramientas y disciplinas para hacer que una asignatura, en este caso “El Cine y su Historia” brille de manera diferente y fomente nuevos retos relacionados con la formación docente, la rigidez curricular y la disponibilidad de recursos.

El horizonte tecnológico con las TIC no es la panacea, sino que conlleva nuevos y apasionantes desafíos ante la problemática descrita anteriormente, entre otros evitar la reproducción acrítica de información por parte del alumnado. La unión entre cine y cartografía ha favorecido este acercamiento a la historia más desconocida del cine, pudiendo profundizar en aspectos vinculados con el ámbito territorial, social, cultural, cronológico de una región. Aun así, tal y como se mencionaba en el debate, la visión europeísta es muy difícil de romper y la falta de filmografías de otros entornos continentales es un aspecto que queda por abordar en futuras clases.

REFERENCIAS

- Bearman, N., Jones, N., André, I., Cachinho, H., y DeMers, M. (2016). The future role of GIS education in creating critical spatial thinkers. *Journal of Geography in Higher Education*, 40, 394–408. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1144729>
- Centeno Peña, M. (2022). La utilidad de los sistemas de información geográfica: los StoryMaps en la enseñanza de la historia y el patrimonio. En P. Martínez García (Coord.), *El pasado en la pantalla: Cine y Humanidades Digitales* (pp. 115–127). ISBN 978-84-17865-95-5.
- Cuevas, J. (2020). Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. *Sophia*, 165–183. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06>
- Fernández Conejo, J. (2018). *El cine como recurso didáctico* [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/34833>
- Luque Revuelto, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria: Algunas precisiones en torno a Google Earth. BAGE. *Boletín de la Asociación Española de Geografía*, 55, 183–210.
- Martín García, T., Marcos Ramos, M., y González de Garay Domínguez, B. (2022). Representación de la vejez en el cine español: Un estudio de personajes mayores de 65 años en películas contemporáneas. *Razón y Palabra*, 26(113).
- Núñez-García, V. M. (2014). El cine como recurso didáctico en el aula. El trabajo por competencias en Historia Contemporánea. *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, 1–5.
- Palomero Ilardia, I. M., Bernal Bravo, C., Mellado Moreno, P. C., Pelicano Piris, N., Pino Agüero, E., Prego de Oliver López, C., González-Andrío Jiménez, R., Rodríguez Fernández, A., Navarro García Suelto, M. del C., Asunción Salmeán, S., y Domínguez Sánchez, A. (2025, 2 de julio). *Uso educativo de StoryMaps para el desarrollo competencial y curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales: PIE24_101* [Proyecto de innovación educativa]. Universidad Rey Juan Carlos. <https://hdl.handle.net/10115/90937>
- Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: Una propuesta de programación didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 47, 221–232.
- Pons Izquierdo, J. J., Armendáriz Martija, J., y Andreu Pintado, J. (2018). El Story-Map como herramienta didáctica y divulgativa en el ámbito de la Arqueología. En M. del Carmen Ortega Navas, M. Ángeles López González, y P. Amor Hernández (Coords.), *Innovación educativa en la era digital: Libro de actas* (pp. 311–316). ISBN 978-84-09-15658-0.
- Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *UNIPLURI/VERSIDAD*, 11, 1–10.
- Rodríguez, L. F. (2004). El cine como recurso didáctico. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 1, 21–22.
- Safriani, E., Setiawan, I., & Trianawati, N. (2024). *A systematic literature review: Utilization of geographic information systems (GIS) in geography education in the 21st century*. The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences. <https://doi.org/10.55549/epess.1413320>
- Tobalina Pulido, L. y Romero Martínez, J. J. (2025). Los StoryMaps en la educación: Revisión sistemática en contextos educativos de habla hispana. *EDMETIC*, 14(2).

Toshtemirovich, J. (2025). Methods for the development of cartographic knowledge and skills through interactive technologies. *International Journal of Pedagogics*. <https://doi.org/10.37547/ijp/volume05issue04-55>

CAPÍTULO 8

GAMIFICANDO EN EL AULA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA: LA ADAPTACIÓN DE LOS CONCURSOS TELEVISIVOS EN LAS CLASES DE HISTORIA DEL ARTE

JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Una forma distinta de aprender

Tradicionalmente la Educación Superior ha estado ligada a una enseñanza tradicional y magistral donde el docente ha sido el centro de la sesión. El profesor imparte sus clases sin otorgar protagonismo a los estudiantes, quienes suelen escuchar de forma pasiva las lecciones que después serán objeto de evaluación parcial o final. En este sentido, y como señala Vermengo en su trabajo de 2023, uno de sus principales inconvenientes es la ausencia de reflexión o pensamiento crítico acerca del tema que se está dictando (Vermengo, 2023, p. 23). El docente como pilar fundamental de ese momento, crea una atmósfera poco proclive a la participación, pues es visto como inaccesible dado que se trata de un erudito con el que es complicado entablar una conversación (Coronel-Ortiz et al., 2023, p. 135).

Esto ha condicionado que, con el paso de los años y el cambio generacional de profesores, esta metodología tradicional esté siendo remplazada por otras más activas. Sin embargo, no se trata de demonizar la teoría pues, para nosotros, es muy útil cuando se imparten nuevos contenidos de una asignatura, ya que es el primer acercamiento del discente al temario. En este sentido, creemos que, para resultar más efectivo, es fundamental llevar a cabo presentaciones atractivas a través de herramientas como PowerPoint, Canva o Genially. Diapositivas blancas y con mucha letra tan solo provocan que los estudiantes se desconecten de la explicación y sientan que, a medida que pasan las sesiones, el temario se hace imposible de estudiar, desmotivándolos y conduciendo al suspenso. Lo dinámico es algo fundamental en los tiempos presentes donde las nuevas tecnologías han influido en la mentalidad de las nuevas generaciones que busca la inmediatez (Cabero-Almenara, 2020, p. 5). No se trata de complacer al alumnado, sino, en la medida de lo posible, y sin afectar a la calidad de la enseñanza, adaptarse a la tendencia actual.

Es por ello por lo que, en nuestro caso, somos defensores de la combinación de diferentes metodologías. Así, presentamos los nuevos contenidos mediante la explicación de los aspectos más importantes del tema que se va a abordar, intercalándolo con la realización de esquemas, mapas mentales, pequeños concursos

de preguntas o debates que permitan al discente desconectar de la escucha activa. Somos conscientes que los estudiantes deben ser capaces de entender, resumir y expresar lo que escuchan, por lo que consideramos imprescindible la clase magistral. Ahora bien, como ya hemos comentado, la excesiva teorización de las sesiones produce desmotivación e, incluso, agobio ante el estudio de la asignatura.

En este sentido, creemos, por tanto, que las clases prácticas (grupos de trabajo) deben estar protagonizadas por el empleo de las nuevas tecnologías, el uso de plataformas y la participación activa de los alumnos. Una manera de complementar e interiorizar lo que se ha impartido en las sesiones teóricas, adaptándonos a la nueva corriente que demanda un correcto uso de las TIC y que no se puede separar de la gamificación (Pujolà, 2024, p. 24). Una gamificación que, como subraya Oriol Ripoll, crea lazos emocionales entre los estudiantes y el profesor, elemento que consideramos necesario para el logro de los objetivos marcados (Oriol Ripoll, 2024, p. 49). En definitiva, y siguiendo lo expuesto por Cornellà, Estebanell y Brusi, una actividad basada en juegos debe ser divertida, motivadora y emocional. Además, es imprescindible elaborar una narración cuidada y atender a la diversidad del alumnado (Cornellà et al., 2022, pp. 13-16).

En asignaturas como las de Historia del Arte, donde el temario es excesivamente amplio, se hace imprescindible motivar y dinamizar el contenido y, la ludificación en el aula, puede contribuir a ello. Jugar no es únicamente sinónimo de tiempo libre, sino, también, una herramienta de aprendizaje que conlleva desenvolverse en situaciones complejas y resolver conflictos que puedan aparecer (Parente, 2016, p. 12). Para Cascante Gómez y Granados Porras la gamificación ayuda a crear una atmósfera beneficiosa en el aula, lo que permite adquirir conocimientos de una forma más fluida (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 15). Un estudiante relajado y con motivación capta mejor lo que se transmite. Asimismo, esto implicaría una mejora en ciertas capacidades que van más allá del ámbito educativo como el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad para resolver problemas con otros compañeros (Sánchez Pacheco, 2019, p. 2). Por ello, es importante indicar que estas actividades deben estar cuidadosamente planificadas conforme a los objetivos y competencias de la asignatura o materia en la que se pretenda implementar (Castells-Molina, 2024, p. 91) En este sentido, son algunas las propuestas y experiencias que se han planteado para las clases de Historia del Arte, principalmente en Educación Secundaria.

Destacamos el trabajo realizado en 2022 por Fernández Álvarez y Sánchez Rivera, quienes, a través de un juego de mesa adaptado a la materia de 2º de Bachillerato, reinterpretaron el “Party & Co.”. Con ello pretendían explicar las Vanguardias históricas mediante pruebas y preguntas. El resultado fue muy satisfactorio, ya que los autores señalan que los estudiantes mostraron un mejor

rendimiento académico (Fernández Álvarez y Sánchez Rivera, 2022, pp. 251-276). Más immersiva es la propuesta de Ríos Sánchez y Soroa de Carlos, quienes, mediante un juego de rol basado en Dragones y Mazmorras, enseñan los contenidos referentes a la parte de Historia del Arte en la materia de Geografía e Historia de 1º de ESO. En él, los discentes deben ir superando las distintas pruebas de una historia creada por las profesoras (Ríos Sánchez y Soroa de Carlos, 2022, p. 278). En este sentido, cabe destacar que, cuando se realiza una actividad de estas características, se debe ser consciente del tiempo que se tiene que emplear para los correctos resultados.

En cuanto a las propuestas dirigidas al ámbito de la Educación Superior, si bien aún poco frecuentes, señalamos la llevada a cabo por Busto Zapico en la asignatura de Historia de Iberoamérica del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Oviedo. A través de diversas actividades con resultados muy satisfactorios, se hizo partícipe al alumnado mediante foros en el antiguo Twitter, pruebas en Kahoot!, o un juego en el que varios grupos debían “salvar” las obras precolombinas más importantes a través de numerosas misiones (Busto Zapico, 2019, pp. 57-60).

Durante los últimos años, hemos implementado con éxito algunas experiencias didácticas en la Universidad de Almería, todas ellas en 1º y 2º curso del grado de Historia y Humanidades, y en donde las nuevas tecnologías se combinan con otras herramientas más analógicas pero igual de efectivas. Así, en 2023, utilizamos la plataforma WordWall para ofrecer a nuestros estudiantes distintas actividades que permitieran reforzar los contenidos dados en clase mediante juegos en línea como laberintos, concursos de preguntas, acertijos visuales, explotaglobos o aplastatopos. De hecho, en las encuestas que llevaron a cabo los 32 discentes que realizaron la misma, un 87,5 % apuntó que estudiaba de forma más amena a través de esta plataforma y un 93,75 % que WordWall debería implementarse en otras materias del grado (Ortega Jiménez, 2023, pp. 362-380). Con el objetivo de utilizar algunos juegos de mesa en nuestras clases, adaptamos el Trivial Pursuit a los contenidos de nuestra asignatura, en este caso exclusivamente a Historia del Arte I: de las Primeras Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media. Así, los colores referentes a las diferentes áreas temáticas se identificaron con los temas que formaban parte del tema -Prehistoria (azul), Mesopotamia (morado), Egipto (amarillo), Grecia (naranja), Roma (rosa) y Al-Andalus (verde)-. La propuesta tuvo gran éxito entre los estudiantes, los cuales se mostraron motivados para afrontar el examen final del curso (Ortega Jiménez, 2024, pp. 592-612).

Poco a poco se van ampliando las propuestas y experiencias didácticas que tratan de mostrarnos una manera “diferente” de enseñar en la Universidad. No obstante, queda mucho camino que recorrer para que se implante de una manera más generalizada. En este caso, el objetivo principal de este trabajo es aportar nuevas ideas para implementar en las clases de Historia del Arte de la Universidad y hacerlas más

atractivas para los estudiantes. Asimismo, aportamos una alternativa al aprendizaje basado en la memorización.

“La ruleta del arte”: una adaptación del juego televisivo para las clases universitarias de historia del arte

La propuesta didáctica se desarrolla en las sesiones prácticas de la asignatura Historia del Arte II: Del Renacimiento a la Posmodernidad de 2º curso de los grados de Historia y Humanidades de la Universidad de Almería.

Los grupos de prácticas -de trabajo- se combinan con las salidas externas que pretenden dar a conocer el patrimonio de la ciudad, por lo que contamos con unas 8 sesiones en clase, de las cuales 4 serán empleadas al juego que vamos a presentar. Debemos indicar que el número de alumnos es muy diferente en el Grado de Historia contamos con una media de 60 estudiantes por grupo (dividido en 2) mientras que el de Humanidades no suelen superar los 20. No obstante, esto no afecta al desarrollo de la actividad, pues se desarrollará en grupos de 4/6 estudiantes, una vez se contabilice el número de discentes (Figura 1).

Figura 1. Grupo formado por cinco estudiantes



Fuente: Freepik

Para el correcto desarrollo de la actividad de “La Ruleta del Arte” necesitamos el siguiente material:

- Proyector: es importante que los estudiantes vean las normas de la actividad antes de comenzar el juego. Además, la ruleta y los paneles se proyectarán en clase, por lo que es imprescindible esta herramienta.

- Ruleta: la página web Spin the Wheel, nos ha permitido crear de forma rápida y cómoda la ruleta que vamos a utilizar en la actividad. Además, creando una cuenta, puedes jugar directamente de forma online y no se pierden los datos introducidos.

- Paneles: si bien los paneles van a proyectarse, cada grupo tendrá uno impreso para que añadan las letras conforme las vayan acertando.

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE LA ACTIVIDAD

Con “La Ruleta del Arte” buscamos reforzar los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del curso. Con ello pretendemos que los discentes tengan la capacidad de:

- Ser conscientes de la importancia de las manifestaciones artísticas como fuentes principales para entender la Historia.
- Conocer y valorar nuestro patrimonio, principalmente el que abarca desde el siglo XV hasta el XVIII tanto en Italia como en España.
- Afianzar el vocabulario artístico que se aprendió en el primer curso, además de enriquecerlo con nuevos términos que les permita afrontar el comentario de una obra de arte.
- Encontrar motivación a través de actividades con una metodología que va más allá de las clases expositivas, lo que les permitirá ser el protagonista de su propio aprendizaje.
- Mejorar la relación con los compañeros y con el profesor, creando un ambiente de trabajo agradable.

Por su parte, seguimos las competencias que se establecen en la guía docente de la asignatura:

- Capacidad de comunicar y aptitud social.
- Capacidad de emitir juicios.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Capacidad para resolver problemas.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Trabajo en equipo.

LA METODOLOGÍA DE “LA RULETA DEL ARTE”

El desarrollo de la actividad sigue las reglas del famoso programa de televisión “La Ruleta de la Suerte” en el que los concursantes deben acertar las palabras y frases ocultas del panel. Adaptándolo a nuestra asignatura, estos paneles harán referencia a los artífices y las obras de arte del Renacimiento y del Barroco, tanto italiano como español. Además, y para hacer el juego más didáctico, la ruleta contendrá una serie casillas que han sido diseñadas para esta propuesta (Figura 2).

Figura 2. Portada de presentación del juego



Fuente: Elaboración propia mediante Spin the Wheel y Canva

Reunidos en grupos de 4-6 alumnos, se mostrará el panel vacío con una pista relativa a la solución del mismo como, por ejemplo, “escenario de los Austrias”. Uno de ellos se encargará de girar la ruleta (virtual) que está compuesta por casillas que contienen los siguientes datos:

- Puntos: una vez acertada la letra, los estudiantes pueden recibir entre 0 y 200 puntos dependiendo de la tirada.

- Pista: en esta casilla podrán obtener pistas para acertar la palabra y frase escondida. De esta manera, por ejemplo, si el panel tiene como respuesta “La Gioconda y Leonardo Da Vinci”, podríamos ofrecer la siguiente información: “trabajó para la familia Sforza”.

- Leonardín: se trata del comodín con el que pueden continuar jugando en el caso de no adivinar la letra o caer en bancarrota y pierde turno.

- Savoranola: hace referencia a la bancarrota, casilla en la que pierden todos los puntos que tienen y ceden el turno al siguiente grupo.

- Pierde turno: se cede el turno al siguiente grupo sin perder los puntos.

- $\frac{1}{2}$: reducen a la mitad la puntuación que tenían.

- Tirar otra vez: se da la oportunidad de llevar a cabo otra jugada, siempre que se acierte la letra. En caso contrario se cede el turno al siguiente equipo.

- Pregunta: para poder decir una letra, los alumnos deberán contestar una pregunta referida al temario que se haya dado. Un ejemplo de ello puede ser: ¿Qué Palacio se atribuye al rey Felipe IV y se construyó a instancias del conde-duque de Olivares? La respuesta correcta es el Palacio de El Buen Retiro. En el caso de no responder correctamente, se pierde el turno y juega el siguiente grupo.

- Arquitectura/escultura/pintura (50): si contestan correctamente recibirán 50 puntos y tendrán la posibilidad de decir una letra. En este caso, se mostrará una obra de arte para que los estudiantes la clasifiquen correctamente (autor y nombre del edificio, escultura o pintura). A modo de ejemplo, para que sea válido, si proyectamos el retrato del duque de Lerma realizado por Rubens, deberán indicar todos los datos. En caso contrario perderán el turno sin recibir la puntuación.

Los paneles serán completados una vez un grupo, en su turno de jugada, decida resolver, sumándose 100 puntos más al marcador. El resto de grupos no perderán la puntuación obtenida, pues creemos que de esta manera mostrarán una mayor competitividad para continuar la actividad. El grupo ganador será aquel que consiga más puntos al final de la actividad.

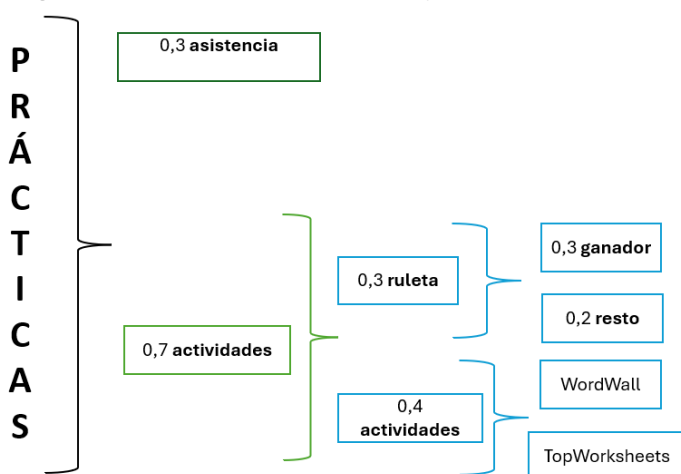
EVALUACIÓN

Como ya se ha comentado, esta actividad se implementará en varias de las sesiones prácticas de la asignatura de Historia del Arte II: Del Renacimiento a la Posmodernidad. Los alumnos podrán obtener, a través de las distintas actividades que en ellas se hagan, un 20% de la nota global -10% salidas externas y 10% ejercicios de clase-. En cuanto a las últimas, en las que incluimos “La Ruleta del Arte”, se dividirá de la siguiente manera:

- Asistencia: valoramos la asistencia, un mínimo del 80%, con un 0,3. Es imprescindible asistir para poder participar y conseguir la puntuación restante. En caso contrario no se superarán las prácticas y deberán realizar una prueba escrita sobre todos los contenidos vistos en ellas.

- Actividades: más allá de esta propuesta, se van a implementar numerosos ejercicios interactivos en plataformas como Wordwall o TopWorksheets que se puntuarán con un máximo de 0,7, de los cuales 0,3 son para “La Ruleta del Arte”. A su vez esta calificación se dividirá en 0,3 para el equipo ganador y 0,2 para el resto. Con ello, conseguimos que, aún quedando en las últimas posiciones, se sientan motivados para continuar el juego (Figura 3).

Figura 3. Resumen de los porcentajes de calificación



Fuente: Elaboración propia

Al tratarse de una propuesta didáctica no podremos ofrecer resultados, al menos, hasta el final del presente curso académico 2025/2026. No obstante, y a la vista de otras actividades implementadas en cursos anteriores, y en donde la gamificación era la protagonista, se espera que la "Ruleta del Arte" motive al alumnado a la hora de estudiar esta asignatura. Del mismo modo, queremos que los discentes aprecien las manifestaciones artísticas más allá de la simple memorización. En definitiva, estamos convencidos de que los numerosos objetivos marcados en este trabajo serán cumplidos.

CONCLUSIONES

Con esta propuesta queremos ofrecer otra alternativa para el estudio de la asignatura de Historia del Arte II más allá de la simple memorización y repetición. Consideramos que, teniendo en cuenta la importancia que las generaciones actuales otorgan a las nuevas tecnologías, esta actividad les motivará para enfrentarse al examen final, permitiéndoles reforzar los conocimientos que hemos ido impartiendo a lo largo de las sesiones teóricas. Asimismo, la interacción entre los estudiantes y el profesor permitirá crear un ambiente de trabajo agradable que influye positivamente a la superación de una asignatura caracterizada por su extenso contenido. Finalmente, la implementación de esta propuesta supone un impulso más para adaptar la Educación Superior a los nuevos tiempos, concretamente, en el ámbito de las Humanidades donde aún hoy, sigue primando la memorización. Proponemos, por tanto, una alternativa en la que el alumno interiorice el contenido de una manera diferente y atractiva.

REFERENCIAS

Busto Zapico, M. (2019). Monuments (wo)men. Experiencias gamificadoras en Historia del Arte. En: *proyectos y experiencias innovadoras en Historia del Arte y Música. 2º Encuentro de Grupos de Innovación Docente del Departamento de Historia del Arte y Musicología* (53-62), Oviedo: Universidad de Oviedo.

Cabero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *Citas*, 1, 1-13.

Cascante Gómez, M^a. E., y Granados Porras, R. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 17, 1-22.

Castells-Molina, A. (2024). Planificación de experiencias educativas gamificadas. En: *La gamificación en la educación superior. Teoría, práctica y experiencias didácticas* (89-110), Barcelona: Octaedro.

Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las ciencias de la Tierra. Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28.1, 5-19.

Coronel-Ortiz, V., Júpiter-Coronel, E., y Saltos-García, P. (2023). Pedagogía magistral tradicional y la falta de efectividad en docencia universitaria. *Revista Ciencia UNEMI*, 43, 132-139.

Fernández Álvarez, U., y Sánchez Rivera, J.A. (2022). Una experiencia de gamificación para estudiar Historia del Arte en Bachillerato: "Party & Co.de las Primeras Vanguardias". *Clio. History and History teaching*, 48, 251-276.

Ortega Jiménez, J.M. (2023). ¿Quién ha dicho que la Historia del Arte es aburrida?: la aplicación de las actividades interactivas en el aula universitaria. En: *Nuevas tendencias en innovación educativa en arquitectura, arte, moda, historia y humanidades* (362-380), Madrid: Dykinson.

Ortega Jiménez, J.M. (2024). Triviart: otr manera de enseñar Historia del Arte en las aulas universitarias. En: *Innovación en el aula: nuevas estrategias didácticas en humanidades* (592-612), Madrid: Dykinson.

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En: *Gamificación en las aulas universitarias* (11-21), Barcelona: Universidad de Barcelona.

Pujolà, O. (2024). La gamificación: una estrategia didáctica en el ámbito educativo. En: *La gamificación en la educación superior. Teoría, práctica y experiencias didácticas* (17-26), Barcelona: Octaedro.

Ríos Sánchez. N.M. y Soroa de Carlos, M. P. (2022). Dragones y mazmorras: aprendizaje de la Historia del Arte mediante el juego. En: *Educación y transferencia del conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente. Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento* (278), España: Egregius.

Ripoll, O. (2024). El viaje de crear mundos narrativos para gamificaciones. En: *La gamificación en la educación superior. Teoría, práctica y experiencias didácticas* (49-67), Barcelona: Octaedro.

Sánchez Pacheco, C.L. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo?. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológico-Educativa*, 1, 1-9.

Vermengo, R.J. (2023). Estructura y función de la clase magistral. Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 41, 15-35.

CAPÍTULO 9

VISUAL THINKING COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN: DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD Y PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE EN LENGUA ESPAÑOLA

ELVIRA MANERO RICHARD
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente INNOVAPIENSA (curso 2024/2025) del grupo INNOVALINCOM (Innovación Educativa en Lingüística y Comunicación) de la Universidad de Murcia. Se centra en el empleo de lo que se ha denominado *visual thinking* (VT), también conocido como *pensamiento visual* (Aguilera Maldonado, 2025, p. 130).

El autor de este concepto fue Rudolf Arheim, quien se basó en la idea de que “la formación de los conceptos tiene su raíz en la percepción de la forma” (Jiménez-Cortés, 2024, pp. 288-289), lo cual implica que una de las vías mediante las cuales conceptualizamos el mundo es la representación visual. Arheim se refiere, con VT, explica González Navarro (2025, p. 29), a “la capacidad de pensar a través de imágenes y utilizar estos procesos visuales como una herramienta para resolver problemas”. Esta capacidad es una actividad central en la cognición humana y permite llegar a soluciones creativas (González Navarro, 2025, p. 29).

El potencial del VT se ha aprovechado en diversos contextos, como el ámbito de la Comunicación (cfr. García-Martul, ed., 2025) o el de la Educación. En este último, objeto de nuestro interés, el VT se emplea como metodología *emergente* para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez-Cortés, 2024), esto es, como un instrumento o estrategia didáctica o herramienta transversal (Fernández-Díaz et al., 2021, p. 91; Sáez Espinosa et al., 2022, p. 1259) que acude a imágenes o recursos gráficos para lograr “la comprensión y síntesis de las ideas de forma efectiva y creativa” (Domínguez Rigo, 2019, p. 422), más aún que si solo se emplearan el texto o la verbalización (Aguilera Maldonado, 2025, p. 130). El VT, por tanto, se sirve de las imágenes para acceder al conocimiento, aprender a pensar y mejorar la calidad del aprendizaje (Fernández-Díaz et al., 2021, p. 91; Jiménez-Cortés, 2024, pp. 281-282). En palabras de González Zamar y Abad Segura (2022, p. 3123): “Ofrece la posibilidad de estructurar, comunicar y presentar información, ideas, pensamientos y hechos en forma pictórica”. En el pensamiento visual las ideas se conectan y organizan en una estructura que refleja la realidad de manera visual (Gutiérrez Berciano, 2025a, p. 36).

Se trata de un método acorde con la importancia que reviste la imagen para el ser humano en general y la sociedad actual en particular (Púñez, 2017, pp. 163 y 170;

Domínguez Rigo, 2019, p. 421; González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3124). Vivimos en una sociedad rodeada de imágenes, que vertebran nuestras relaciones con la familia, los amigos o la administración (Jiménez-Cortés, 2024, p. 295) y que proceden de numerosas y diversas fuentes (publicidad, medios de comunicación, redes sociales o nuevas tecnologías, cfr. Fernández-Díaz et al., 2021, p. 91; Sáez Espinosa et al., 2022, p. 1259). En esta línea, estudios de psicología experimental han mostrado que lo visual ocupa un lugar más sobresaliente que las palabras en nuestra memoria cognitiva (Yan et al., 2021, citados en González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3124). Y, dado que la educación debe adaptarse a la sociedad, es necesario que asuma la “alfabetización visual” de los estudiantes (Domínguez Rigo, 2019, p. 421), ofreciéndoles una formación que incluya las imágenes y desarrolle su pensamiento visual.

El VT, como método innovador, creativo, activo y participativo del estudiantado, es acorde también con el contexto de enseñanza-aprendizaje actual, del que forman parte las metodologías y tecnologías innovadoras en las que el estudiante es protagonista de su propio proceso de formación (Martín García et al., 2018, p. 267). Así, el empleo de la imagen y del VT es, en el marco de las inteligencias múltiples, una manera entre otras de enriquecer las vías de acceso a la comprensión de los estudiantes (González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3122), desarrollando “el pensamiento icónico como una forma más de estructurar e interpretar su realidad más cercana” (Fernández-Díaz et al., 2021, p. 91).

El empleo de contenido visual y de VT, dado su alto valor didáctico (Domínguez Rigo, 2019, p. 421) y su innegable “potencial educativo para innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Pinargote-Valencia, 2021, p. 14), no es nuevo en el ámbito educativo, y ha ido tomando más protagonismo en los últimos años (Domínguez Rigo, 2019, p. 422; Pinargote-Valencia, 2021, p. 11). Se ha aplicado más ampliamente en niveles previos al universitario, sobre todo en las primeras etapas de escolarización, por ejemplo, en el desarrollo de la lectura (Pinargote-Valencia, 2021, p. 11). Distinto es su empleo en la universidad, donde, “salvo en iniciativas complementarias y puntuales, no se aplica [...] y menos aún en enseñanzas regladas” (Martín García et al., 2018, p. 268). Contamos, no obstante, con trabajos que presentan experiencias de implementación de VT o analizan el tema en el marco de estudios y disciplinas diversas del ámbito universitario: entre otros, en el Grado en Educación Primaria (Fernández-Díaz et al., 2021), Pedagogía (Jiménez-Cortés, 2024), Administración de Empresas y Gestión de la Innovación (Celma Benaiges y Rodríguez, 2014), ADE y Economía (Martín García et al., 2018), Biología (Sáez Espinosa et al., 2022), Ciencias de la Salud (Aguilera Maldonado, 2025) o disciplinas científico-técnicas de máster para estudiantes de formación humanística (Osete Cortina y Álvarez Romero, 2019).

Estos y otros trabajos recogen numerosas ventajas del empleo de esta metodología, que adquiere sentido en el marco de aprendizajes motivadores, colaborativos y entre iguales (Jiménez-Cortés, 2024, p. 280), y en los que el docente asume el papel de facilitador (González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3121).

Estas ventajas pueden sintetizarse en las siguientes:

1. Ayuda a los estudiantes a adquirir un aprendizaje más significativo mediante la ordenación, elaboración y estructuración de contenidos e ideas representados visualmente (Fernández-Díaz et al., 2021, p. 91; Sáez Espinosa et al., 2022, p. 1259; Gutiérrez Berciano, 2025a, p. 37; 2005b, p. 49). Esto facilita la comprensión de un determinado tema (Domínguez Rigo, 2019, p. 422), especialmente de conceptos complejos o potencialmente confusos (González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3122; Aguilera Maldonado, 2025, p. 130; González Navarro, 2025, p. 29), que se hacen más accesibles al emplear metáforas visuales vinculadas a la experiencia de los estudiantes (Jiménez-Cortés, 2024, pp. 279, 289).

2. Ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar con nuevos métodos de comunicación (Celma Benaiges y Rodríguez, 2014, p. 11) y puede ser una manera atractiva de presentar contenidos (Domínguez Rigo, 2019, p. 422), evitando la monotonía y favoreciendo la motivación de los participantes (Pinargote-Valencia, 2021, p. 13), más aún si se emplean TIC (Gutiérrez Berciano, 2025a, p. 37; 2025b, p. 53).

3. Trabaja competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes, algunas de ellas transversales:

- competencias o capacidades visuales (Sáez Espinosa et al., 2022, p. 1259; Pinargote-Valencia, 2021, p. 6);
- capacidad de resolución de problemas (Bresciani, 2019, p. 92);
- competencias y habilidades relacionadas con la autoexpresión, comunicación, empatía y síntesis de contenidos (Celma Benaiges y Rodríguez, 2014, p. 11; Domínguez Rigo, 2019, p. 422; Sáez Espinosa et al., 2022, p. 1268);
- destrezas creativas (Domínguez Rigo, 2019; Sáez Espinosa et al., 2022, pp. 1259, 1268), esto es, aquellas que permiten “generar nuevas ideas y representaciones visuales” (Aguilera Maldonado, 2025, p. 131);
- pensamiento crítico (o “habilidad para analizar y evaluar la información visual”, Aguilera Maldonado, 2025, p. 131);
- competencia comunicativa (Aguilera Maldonado, 2025, p. 131);
- habilidades de diseño y muy frecuentemente tecnológicas (Aguilera Maldonado, 2025, p. 131).

4. Permite a los estudiantes participar activamente en su proceso de aprendizaje (Pinargote-Valencia, 2021, p. 6).

5. Facilita el recuerdo o mayor y más retención de la información que las estrategias de aprendizaje memorístico (Domínguez Rigo, 2019, p. 421; González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3123; Gutiérrez Berciano, 2025b, p. 49), pues “estimula la memoria” (Aguilera Maldonado, 2025, p. 131).

6. Facilita la co-construcción del conocimiento, al ser normalmente un método colaborativo (Bresciani, 2019, p. 92).

7. Supone una mayor implicación cognitiva y afectiva de los estudiantes (Gutiérrez Berciano, 2025b, p. 49).

Finalmente, en los trabajos sobre VT se ha atendido a otros aspectos relevantes de esta metodología. Se han tratado los recursos, estrategias de diseño o técnicas visuales a los que este suele acudir: bocetos, diagramas, caricaturas, viñetas, infografías, fotografías, imágenes en movimiento, gráficos, mapas mentales o conexiones visuales (Púñez, 2017; Pinargote-Valencia, 2021; González Zamar y Abad Segura, 2022; González Navarro, 2025); también se han enumerado los pasos que deben seguirse para crear un VT: 1. se identifica el objetivo, qué se quiere lograr empleándolo; 2. se recopila la información relevante para comunicarla visualmente; 3. se generan ideas visuales a través de alguno de los recursos gráficos propios del VT; 4. se refina y organiza el VT, para asegurar que transmite de manera eficaz y clara la información, y 5. se comunican ideas o conceptos, y se ofrecen soluciones, mediante las representaciones visuales generadas (Aguilera Maldonado, 2025, p. 130).

Objetivo

El objetivo general de este trabajo es describir y analizar el diseño de una actividad innovadora de elaboración de un *visual thinking*, por parte del alumnado de Lengua A I (Español) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia, así como la percepción de los estudiantes sobre dicha actividad.

Por tanto, los objetivos de la actividad innovadora en sí, dado que forman parte del diseño o planificación de la propia actividad, se presentan en el apartado siguiente.

MÉTODO

Como acaba de indicarse, el presente trabajo es descriptivo-analítico del diseño y percepción del alumnado de una actividad de innovación con VT. Por ello, este apartado se dedica a presentar todos los aspectos de procedimiento y método diseñados en la actividad de innovación realizada.

Participantes

Estudiantado

Se dirigió la actividad a los 121 estudiantes matriculados, en el curso 2024/2025, en la asignatura obligatoria Lengua A I (Español), de 6 créditos ECTS e impartida en

el primer curso y cuatrimestre del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia (España). Participaron en la actividad 115 estudiantes.

Docentes

Las docentes de la asignatura fuimos la profesora Silvia Escudero Martínez (Universidad de Murcia) y yo, coordinadora de la asignatura. El reparto de tareas entre ambas formó parte del propio diseño de esta experiencia de innovación.

La profesora Escudero se ocupó de explicar el tema 2 en clase, gestionar las dos sesiones presenciales proyectadas en la actividad y unir todos los VT de los estudiantes en un único documento, y ambas realizamos coordinadamente la evaluación. Mis tareas fueron el diseño, planificación y metodología de la actividad; la elaboración de documentos explicativos para los estudiantes; la configuración y diseño de la tarea de la herramienta Perusall; el análisis de los comentarios volcados en ella; la puesta a disposición de los estudiantes de las encuestas de valoración y el análisis de estos cuestionarios, así como la comunicación virtual con el alumnado (anuncios sobre la actividad, puesta a disposición de materiales y contestación a mensajes sobre las tareas). Agradezco, sinceramente, a la profesora Escudero su participación en esta experiencia, y en lo que sigue describo analíticamente dos aspectos que fueron parte de mis tareas: diseño de la actividad y análisis de la percepción del alumnado.

Objetivos de la actividad

Uno de los aspectos principales en el diseño de la tarea fue el establecimiento de sus objetivos. El objetivo general fue mejorar la percepción de la comprensión del estudiantado de los contenidos de un tema a través de la visualización organizada, es decir, mediante la elaboración de un pensamiento visual o VT, y a través de la creación, en la herramienta Perusall, de un pensamiento colaborativo sobre los VT de todos los participantes. A este objetivo general se subordinaron los siguientes objetivos específicos:

1. Promocionar en los estudiantes la generación y conexión de ideas, así como el pensamiento metafórico visual.
2. Potenciar la creatividad en el estudiantado.
3. Potenciar el pensamiento crítico en el estudiantado.
4. Fomentar la motivación del alumnado empleando tareas innovadoras.
5. Potenciar la colaboración e interacción entre estudiantes y el trabajo en equipo.
6. Recoger las percepciones de los estudiantes acerca de su empleo de imágenes y su relación con ellas, así como de la experiencia de innovación en la que han participado.

Instrumentos

Para alcanzar estos objetivos se determinó, en la planificación de la actividad, emplear los siguientes instrumentos. Todos, excepto el c), fueron comunes a las acciones enmarcadas en el proyecto INNOVAPIENSA.

a. La herramienta de anotaciones colaborativas Perusall, entorno virtual diseñado por docentes e investigadores de la Universidad de Harvard en 2015. En él se pueden leer y comentar colaborativamente documentos de diferente índole; los participantes pueden interactuar introduciendo comentarios, contestando dudas, compartiendo ideas y debatiendo sobre el material colgado (<https://www.perusall.com/>).

b. Una rúbrica de evaluación de los VT, creada por la coordinadora del proyecto INNOVAPIENSA, Lidia Pellicer García (Universidad de Murcia). La rúbrica se compuso de cuatro criterios de evaluación —comprensión de la información visual, conocimiento del concepto de pensamiento visual, habilidad visual para generar ideas y representar conceptos, capacidad creativa y resolutive mediante el pensamiento visual—, y cuatro grados de valoración, completados con indicadores precisos.

c. Un formulario de evaluación, adaptado a los criterios y grados de valoración de la rúbrica, para que las docentes introdujeran las calificaciones parciales y final de cada VT de los estudiantes, y con un cuadro de texto para justificar las calificaciones.

d. Cuestionarios inicial y final. Dos cuestionarios de escala Likert anónimos, creados con la herramienta “Encuestas” de la Universidad de Murcia y diseñados *ad hoc* por la coordinadora del proyecto INNOVAPIENSA. El primero, con 10 ítems y 5 niveles de valoración, centrado en la experiencia de los estudiantes con imágenes. El segundo, con 9 ítems y 5 niveles de valoración, referido a la percepción de estos acerca de la actividad realizada.

Procedimiento

A continuación, se ofrecen las decisiones tomadas en la planificación relativas al procedimiento de la actividad: sus diferentes fases y otros aspectos generales.

En primer lugar, dado que el VT es “una excelente manera de transmitir información compleja” (González Zamar y Abad Segura, 2022, p. 3122), se determinó aplicarlo al tema de la asignatura con contenidos más teóricos y abstractos, que es el dedicado a la norma del español (tema 2). Este suele suponer un esfuerzo mayor de comprensión a los estudiantes y generarles cierta desmotivación. Se decidió también, buscando la mayor implicación posible de estos, que la actividad constituyera una práctica de evaluación, y que computara un 10 % de la nota de la asignatura (1 punto: 0,7 el VT elaborado y 0,3 la interacción en Perusall).

De acuerdo con lo establecido en el proyecto INNOVAPIENSA y los objetivos perseguidos con esta actividad, la práctica se planificó atendiendo a sus dos partes

principales: a) realización del pensamiento visual y b) interacción en Perusall. Las fases concretas de implementación de la actividad se presentan a continuación en el orden cronológico previsto en la planificación. Temporalmente, la actividad se extendió durante cuatro semanas de la asignatura (del 7 de octubre al 2 de noviembre de 2024).

Acciones preparatorias: entrega de información y documentos necesarios y creación de grupos

Acciones de la coordinadora de la asignatura:

- Facilitar al alumnado, a través de la herramienta “Anuncios” del aula virtual y previamente a comenzar la actividad (la semana anterior), toda la información necesaria para la realización y comprensión de esta: duración y tipo de trabajo (presencial y autónomo), objetivo central de la actividad y tema vinculado a ella, procedimiento, instrumentos, fases y temporalidad, forma de trabajo (grupal e individual), evaluación, información sobre el proyecto de innovación docente vinculado, tratamiento anonimizado de datos personales y estudio y posterior divulgación de los resultados.

- Activar, en el sitio de la asignatura del aula virtual, la herramienta Perusall.
- Lanzar a los estudiantes el cuestionario inicial.
- Facilitarles, el primer día de la actividad, la rúbrica de evaluación para que conocieran los criterios con los que iban a ser evaluados sus VT, criterios que también debían tener en cuenta para valorar los VT de sus compañeros en la interacción en Perusall.

Acciones del alumnado:

- Formar, según su criterio, grupos de trabajo de cinco personas para realizar el VT.
- Nombrar un portavoz para la comunicación de los integrantes del grupo con la coordinadora de la asignatura y para la entrega posterior del VT.

Contestación de cuestionario inicial

Se determinó que el estudiantado respondiera a este cuestionario antes de entregar el VT, para lo cual se estableció una semana de plazo (la primera semana) para cumplimentarlo. Esta fase se conectó con el objetivo específico 6.

Diseño de los VT, orientación y resolución de dudas

Las decisiones adoptadas en esta fase fueron las siguientes:

- Los VT se realizarían grupalmente. Esta decisión se tomó, por un lado, para potenciar la colaboración e interacción entre estudiantes y el trabajo en equipo, objetivo específico 5 de la actividad; por otro, para evitar que se generaran, dado el

gran tamaño del grupo, más de 100 pensamientos visuales, lo que hubiera multiplicado el trabajo de docentes y estudiantes.

- Se proyectaron dos sesiones presenciales de orientación, resolución de dudas y trabajo grupal, que tuvieron lugar en horas prácticas de la asignatura en las dos primeras semanas de la actividad de innovación. Las sesiones las condujo la profesora Escudero.

La primera sesión (comienzo de la primera semana) se proyectó para explicar presencialmente todos los aspectos de la actividad, incluida la rúbrica de evaluación; resolver dudas; ofrecer información sobre el VT, su diseño y elaboración. Entre otras orientaciones, se dieron las siguientes:

- De acuerdo con el objetivo específico 1, se determinó que las imágenes que se representaran en el VT fueran preferentemente metafóricas (la metáfora es uno de los “elementos visuales característicos de la comunicación gráfica creativa”) (Domínguez Rigo, 2019, p. 423).

- Se decidió dar libertad, o no concretar restricciones, en varios sentidos: a) se podía elegir representar en el VT cualquiera de los cuatro apartados del tema 2 o bien el tema completo; b) se podían emplear solo imágenes o combinarlas con texto, dado que los VT pueden ser multimodales, pero, en este último caso, con preferencia de la imagen; c) no se restringió la elaboración del VT a herramientas digitales (podía hacerse a mano), pues entre los objetivos de la actividad no estaba mejorar las competencias digitales de los estudiantes, sino el trabajo con la conceptualización visual.

La segunda sesión (comienzo de la segunda semana) se planificó para que los grupos trabajaran el diseño de su VT. Para ello, se determinó pedir a los estudiantes que, antes de esta sesión, pensarán individualmente el contenido sobre el que querían hacer el VT y algunas ideas sobre su diseño. Esta sesión presencial se destinó a que los integrantes de los grupos compartieran esas ideas, preguntaran dudas a la profesora Escudero en el aula sobre el diseño, que esta los orientara en su proceso comprensivo y expresivo visual y les ofreciera ejemplos de VT, y a que el grupo finalmente consensuara un diseño para su pensamiento visual.

Realización del pensamiento visual

En esta fase (segunda y tercera semanas) cada grupo debía elaborar fuera del aula (trabajo autónomo) su pensamiento visual. Se planificó que el portavoz lo entregara en nombre del grupo mediante la herramienta “Tareas” del aula virtual. Las fases de diseño y realización del VT se conectaron con los objetivos específicos 1, 2, 3, 4 y 5.

Interacción en Perusall

Se decidió destinar la cuarta semana de la actividad a que los estudiantes participaran en la construcción de un pensamiento colaborativo sobre los VT elaborados, y que lo hicieran interactuando en la herramienta colaborativa Perusall. Esta interacción se conectó con los objetivos específicos 1, 3, 4, 5 y 6.

Las acciones e indicaciones que se planificaron para la construcción de este pensamiento colaborativo fueron las siguientes:

- La docente debía crear una tarea en Perusall donde los estudiantes pudieran comentar, en un único documento, los VT elaborados por los grupos, que finalmente fueron 22. Tanto en la propia tarea en Perusall como en el aula, se les ofrecería información sobre qué es Perusall, su funcionamiento general, e instrucciones precisas para esta fase.

- En el marco del proyecto de innovación se estableció que cada estudiante, individualmente, realizara al menos tres comentarios en Perusall: al menos un comentario sobre un VT de un grupo distinto al propio, referido a la eficacia de la representación visual y a la comprensión derivada de esa representación; al menos un comentario en respuesta a preguntas o comentarios de otros participantes o una pregunta constructiva; al menos un comentario de reflexión general de la tarea, en el que relacionaran el pensamiento visual creado con la información presentada en el tema 2.

- Para comentar en Perusall, los estudiantes debían tener en cuenta los criterios e indicadores de valoración que se les habían facilitado en la rúbrica de evaluación.

Cuestionario final

El propio diseño del proyecto INNOVAPIENSA incluía la realización de una encuesta final (cfr. Instrumentos), con el propósito de recoger la percepción de los estudiantes sobre la tarea realizada en la elaboración del VT. Este cuestionario se envió tras finalizar la actividad y se conectó, en el diseño de la tarea, con el objetivo específico 6.

El resto de la planificación de la actividad no implicó trabajo para el alumno, sino para la/s docente/s.

Evaluación

En el diseño de la tarea se tomaron decisiones sobre la evaluación de los VT y de la interacción en Perusall, todas ellas comunicadas al alumnado en la fase (a).

- VT: el proyecto INNOVAPIENSA estableció aplicar una rúbrica de evaluación (cfr. Instrumentos); en nuestra actividad también se determinó rellenar y enviar a cada grupo un formulario con la evaluación de su VT.

- Interacción en Perusall: los criterios de evaluación fueron los establecidos por la propia herramienta (véase figura 1). Los porcentajes otorgados a cada criterio fueron comunes a todo el equipo del proyecto.

Figura 1. Criterios de puntuación en Perusall

Contenido de la anotación El contenido de los comentarios que publican los estudiantes, calificado automáticamente por el algoritmo de calidad de Perusall.	tarea de apertura Dividir el trabajo de la tarea en varias sesiones.	leyendo hasta el final Lectura de todo el documento.	Tiempo de compromiso activo Tiempo dedicado a participar activamente en la tarea.	Obtener respuestas Escribir comentarios que provocan respuestas de otros estudiantes.	votando a favor Escribir comentarios que son votados a favor por otros estudiantes y votando a favor los comentarios de otros estudiantes.	Cuestionarios Responder a las preguntas del cuestionario que forman parte de una tarea.
60 %	20 %	20 %	10 %	20 %	20 %	0 %
* Opciones	* Opciones	* Opciones	* Opciones	* Opciones	* Opciones	* Opciones

Fuente: Perusall

Para nuestra actividad se decidió que las docentes modularan las calificaciones otorgadas por la herramienta para garantizar, por ejemplo, que no se obtuviera una calificación mayor de 0 si el estudiante había accedido a Perusall, pero no había realizado ningún comentario.

También se establecieron dos requisitos para aprobar la actividad: a) participar tanto en el diseño y realización del VT como en la interacción en Perusall, dado que una de las finalidades del primero era compartirlo con el resto del grupo y crear un pensamiento colaborativo sobre él; b) contestar los cuestionarios inicial y final.

Análisis de resultados y percepción de la tarea

Se determinó emplear como indicadores cuantificables de los resultados de esta experiencia, y de acuerdo con lo proyectado en INNOVAPIENSA, los datos arrojados por los cuestionarios (inicial y final) contestados por los estudiantes.

Asimismo, se decidió acudir a un análisis cualitativo del comentario de reflexión general sobre la actividad que los estudiantes iban a volcar en Perusall, dada la experiencia en tareas de innovación desarrolladas en cursos previos, en las que se había visto que los estudiantes incluían en Perusall comentarios muy valiosos de valoración de su experiencia.

RESULTADOS

A continuación, presento los resultados relativos al diseño de la tarea (cumplimiento de lo planificado) y los resultados del análisis de la percepción del alumnado acerca de esta actividad de innovación (encuestas y comentarios en Perusall).

Diseño de la tarea

El grado de cumplimiento de lo planificado para esta actividad fue alto, pues pudo aplicarse casi todo lo proyectado sin obstáculos reseñables. No obstante, surgieron algunos aspectos no previstos inicialmente que hubiera sido necesario tener en cuenta y otros que hubo que modificar en el transcurso de la actividad.

a) No se previó la necesidad de conocer con precisión la experiencia y formación de los estudiantes en el empleo de VT, especialmente en el ámbito educativo, antes de que realizaran la actividad. Esto hubiera sido conveniente para determinar cuánta información iban a necesitar sobre el VT; para crear un clima que generara seguridad y confianza y les permitiera enfrentarse a la tarea sin preocupación, y para evaluar sus VT teniendo en cuenta el conocimiento y habilidades de los que partían. Se tomó la opción de sondear, informalmente, a los estudiantes en el aula y se supo que muy pocos tenían experiencia al respecto.

b) No se previó que algunas representaciones visuales de los VT creados por los grupos pudieran no ser fácilmente comprensibles. Esta circunstancia tiene que ver con una de las dimensiones colaborativas de los VT establecidas por Bresciani (2019), la “claridad del resultado” (“outcome clarity”, Bresciani, 2019, p. 105) o grado en que una representación visual es autoexplicativa y se comprende realizando un esfuerzo cognitivo mínimo. En efecto, hubo representaciones (las más abstractas y metafóricas) que requerían explicación, lo cual no es necesariamente negativo, pues las imágenes que plantean más dificultad pueden hacer que el contenido se recuerde más fácilmente y favorecer el pensamiento divergente (Bresciani, 2019, p. 105). Dado que no formaba parte del diseño de la actividad la exposición de los VT en clase por parte de sus autores, tras recibir los primeros VT, se solicitó a todos los grupos que acompañaran el VT de una breve explicación. Esto facilitó la comprensión e interpretación (por parte de docentes y estudiantes) de algunos aspectos de los VT. Algunos estudiantes aprovecharon también la interacción posterior en Perusall para preguntar a sus compañeros por cuestiones particulares de los VT.

c) Aunque se decidió dar libertad en el diseño del VT, no se previó la necesidad de ofrecer indicaciones sobre el formato general de este (tamaño, orientación, etc.), de forma que el documento que debía crearse uniando los VT de todos los grupos pudiera tener un formato homogéneo. Las diferencias de tamaño y orientación de los

pensamientos visuales de los estudiantes plantearon dificultades para la creación de ese documento único e hicieron más incómoda la visualización de este en Perusall.

d) Se previeron grupos de 5 personas, pero hubo que flexibilizar esta decisión por diferentes razones, y finalmente se aceptaron grupos de entre 4 y 7 personas.

e) Fue necesario ampliar el plazo para responder el cuestionario inicial, de una semana a 10 días, para que más estudiantes contestaran la encuesta.

f) Respecto de la evaluación, se suprimió el requisito de responder a ambos cuestionarios para aprobar la práctica, pues las encuestas, creadas para todo el equipo del proyecto, se habían configurado como anónimas y no fue posible acceder a la información de qué estudiantes las habían cumplimentado.

Percepción del alumnado sobre la tarea y su utilidad para comprender mejor

Encuestas

Con respecto a las encuestas inicial y final, los datos de participación no fueron muy altos: 65,6 % en la primera y un 51,2 % en la segunda.

Los resultados de la primera encuesta (figura 2) mostraron algunas actitudes positivas de los estudiantes hacia las imágenes y su empleo en el contexto educativo.

Figura 2. Resultados de la encuesta inicial. Percepción de las imágenes por parte de los estudiantes

	Valor medio
A. ¿Consideras que una imagen puede transmitir conceptos, emociones y detalles?	4,45
B. ¿Crees que el uso de imágenes te puede ayudar a comprender mejor la información recibida en el contexto educativo?	4,49
C. ¿Piensas que las imágenes vertebran la comunicación sociocultural?	3,82
D. Al mirar una imagen, ¿sueles asociarla a determinadas realidades?	4,07
E. ¿Sientes que la emoción, la memoria y la interacción intervienen en el proceso de interpretación de las imágenes?	4,49
F. ¿Consideras que las imágenes deberían ser un recurso en la práctica docente?	4,46
G. ¿Opinas que las imágenes te atraen y captan tu atención?	4,70
H. ¿Crees que podrías convertir una palabra concreta en una imagen?	3,59
I. ¿Estimas que usas habitualmente imágenes?	4,02
J. ¿Supones que puedes proyectar tu pensamiento, tu cultura y tu emoción a través de imágenes?	3,98

Los estudiantes valoraron positivamente la capacidad de las imágenes para captar su atención y atraerles (ítem G, 4,7/5 de media); para transmitir conceptos, emociones y detalles (ítem A, 4,45/5) y la posible utilidad de estas para comprender mejor la información en el contexto educativo (ítem B, 4,49/5), y de ahí consideraron que deberían ser empleadas como un recurso en la práctica docente (ítem F, 4,46/5). En cambio, los valores medios descendían en las cuestiones relativas a la relación de los estudiantes con las imágenes. Así, la media bajó al 3,59/5 (ítem H) cuando se les

preguntó si podrían convertir una palabra concreta en una imagen, o proyectar su pensamiento, cultura y emoción a través de imágenes, con 3,98/5 (ítem J). Y valoraron con un 4,02 (ítem I) su empleo habitual de imágenes.

Los resultados de la segunda encuesta, contestada tras realizar la actividad de innovación (figura 3), fueron similares.

Figura 3. Resultados de la encuesta final. Percepción de las imágenes para la mejora de la comprensión de la información tras el uso del pensamiento visual

	Valor medio
A. ¿Consideras que el uso del pensamiento visual te ha ayudado a comprender mejor determinados conceptos de la asignatura?	4,23
B. ¿Crees que ahora eres más profundo cuando interpretas una imagen?	3,42
C. ¿Estimas que eres más creativo?	3,40
D. ¿Opinas que es necesaria la imagen para mirar más profundamente?	3,97
E. ¿Sientes que la creatividad del pensamiento visual te ha servido para valorar la cultura visual?	3,98
F. ¿Eres más capaz de interconectar realidades a partir de esta experiencia educativa?	3,76
G. ¿Constatas que es necesario usar el recurso del pensamiento visual en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	4,18
H. ¿Te sientes más competente ahora?	3,32
I. Valora la eficacia del uso del pensamiento visual para la mejora de la comprensión de la información	4,28

El valor más alto volvió a ser el relativo a la eficacia del pensamiento visual, tanto para mejorar la comprensión de la información en general (ítem I, 4,28/5) como la del tema tratado en la asignatura en particular (ítem A, 4,23/5), por lo que seguían considerando necesario recurrir a imágenes en el contexto educativo (ítem G, 4,18/5). Y, a pesar de haber realizado el VT grupal entre una y otra encuesta, los valores también descendieron (fueron un poco más bajos que en el primer cuestionario) en los ítems centrados en la percepción que los estudiantes tenían de sus habilidades respecto del pensamiento visual, concretamente, de haber mejorado su competencia en este ámbito tras la realización del VT (ítem H, 3,32/5), de su mayor capacidad para interconectar realidades a partir de esta experiencia educativa (ítem F, 3,76/5) y del aumento de su creatividad (ítem C, 3,40/5). Tampoco consideraron especialmente que hubieran adquirido, tras la tarea, mayor profundidad al interpretar una imagen (ítem B, 3,42/5).

La percepción transmitida por los estudiantes en esta encuesta sobre su mayor creatividad (3,40/5 o 6,8/10) y mayor competencia (3,32/5 o 6,64/10) tras la actividad se sitúa por debajo de las calificaciones medias que obtuvieron de las docentes en los criterios de evaluación (de la rúbrica) correspondientes: estas valoraron la creatividad de los VT con una media de 7,95/10 y los calificaron

globalmente con una media de 7,76/10. En cambio, la percepción de los estudiantes sobre su mayor capacidad para interconectar realidades a partir de esta experiencia educativa (3,76/5 o 7,52/10) se acercó a la calificación media otorgada por las docentes a los criterios de valoración de la rúbrica más cercanos: "Comprensión de la información visual" (7,61/10) y "Habilidad visual para generar ideas y representar conceptos" (7,27/10).

Comentarios de reflexión general en Perusall

Las percepciones sobre la actividad que los estudiantes volcaron en sus comentarios de reflexión general fueron coherentes con los resultados de las encuestas anteriores, pues el alumnado destacó especialmente, como aspecto muy positivo, la utilidad de la tarea para la comprensión de los contenidos del tema. Los estudiantes también se referían recurrentemente a la dificultad que entrañaba representar conceptos abstractos mediante imágenes sin haberlo hecho previamente, y ser creativos. Se trata de aspectos que apuntan a su relación con las imágenes, pero siempre integrados en el marco de comentarios globalmente positivos.

Por otra parte, hubo consenso en las principales valoraciones sobre la actividad. Estas percepciones (tanto las más frecuentes como otras puntuales) se enumeran a continuación, parafraseadas o resumidas.

- La actividad ha sido útil para la comprensión clara y más rápida de los contenidos, para la organización mental de estos y su aprendizaje (este fue el comentario más frecuente de todos).

- La actividad ha generado materiales eficaces y diferentes para el estudio del tema y preparación del examen de la asignatura. Varios estudiantes indicaron que los utilizarían con este fin.

- La actividad ha multiplicado y enriquecido la comprensión de los contenidos y potenciado la capacidad de comunicación, pues ha dado acceso, en Perusall, a numerosas e interesantes conceptualizaciones visuales (VT) del tema trabajado, y a diversas opiniones y puntos de vista sobre los VT creados (este comentario fue especialmente recurrente). Los estudiantes valoraron de manera muy positiva la interacción desarrollada en Perusall y que sus materiales fueran comentados por sus iguales (comentario frecuente).

- La actividad ha facilitado desarrollar las competencias para el trabajo en equipo.

- La actividad ha sido innovadora, diferente, ingeniosa, por lo que ha sido un reto o desafío (comentario frecuente).

- La actividad ha sido motivadora, atractiva, dinámica, amena, entretenida y divertida, nada monótona (comentario frecuente).

- La actividad ha ayudado a ejercitar y mejorar la creatividad.

- La actividad ha permitido memorizar conexiones entre conceptos e imágenes, lo que asegura un aprendizaje más duradero de los contenidos del tema.
- La actividad ha permitido mejorar las capacidades de interpretar imágenes, interconectar conceptos e imágenes y de exposición de contenido gráfico.
- La actividad ha permitido desarrollar el pensamiento crítico.
- Muchos estudiantes indicaron que nunca (o casi nunca) habían empleado pensamientos visuales en el contexto educativo. Dos estudiantes afirmaron tener experiencia con VT en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El trabajo en grupo ha facilitado la realización del VT / El trabajo en grupo ha dificultado la realización del VT porque no es fácil ponerse de acuerdo en la representación visual de un concepto abstracto.
- Es positivo que se haya dado libertad para elegir, en el VT, qué concepto o apartado tratar dentro de todo el tema.
- Ha sido útil la cantidad y profundidad de la información ofrecida por las docentes, así como el uso de ejemplos de VT, para poder realizar la práctica.
- La actividad ha permitido tomar conciencia del valor de las imágenes.
- La elaboración de un VT, concretamente trasladar a imágenes conceptos abstractos y complejos, no es una tarea sencilla (comentario especialmente frecuente).
- La realización del VT ha sido compleja porque exigía creatividad e imaginación.
- La realización del VT ha requerido esfuerzo, dedicación y tiempo, pero ha merecido la pena.
- La realización del VT ha producido inquietud e inseguridad al principio, pero, una vez acometida, estos sentimientos han desaparecido (comentario especialmente frecuente).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A la vista de los anteriores resultados, podemos plantear las siguientes reflexiones.

En primer lugar, por lo que se refiere al diseño de la actividad, puede concluirse que esta fue resultado de un proceso de reflexión consciente y se planificó de manera eficaz. Se ofreció a los estudiantes información detallada de todo el procedimiento (algún estudiante lo expresó en Perusall, cfr. apdo. de resultados), y se pudo aplicar en términos generales lo proyectado.

Se consiguió superar en gran parte el inconveniente que supone aplicar estas tareas innovadoras en grupos numerosos, esto es, el mayor esfuerzo que suele acarrear para docentes y estudiantes. El trabajo grupal consiguió que el número de pensamientos visuales que había que interpretar y comprender fuera accesible (22 VT), y la limitación a 1 del número mínimo de VT que los estudiantes debían comentar

en Perusall también redujo el tiempo y esfuerzo en esta tarea. Es reseñable que, aun así, diversos estudiantes comentaron más de un VT.

El hecho de que la actividad requiriera la participación grupal, tanto en la elaboración de los VT como en la interacción en Perusall, favoreció la implicación de los estudiantes y permitió trabajar competencias transversales, como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, coincidiendo con lo descrito en otras experiencias con VT (por ejemplo, Osete Cortina y Álvarez Romera, 2019, pp. 856-857). Se dieron, de manera generalizada, actitudes muy positivas en Perusall relacionadas con la colaboración e interacción: respeto, crítica constructiva, empatía y habilidades conversacionales positivas.

Aunque surgieron algunos inconvenientes y aspectos que no se habían previsto en la planificación (cfr. apdo. de resultados), la implementación de la actividad permitió identificarlos para solucionarlos o tenerlos en cuenta en futuras actividades de esta índole.

En segundo lugar, respecto de la percepción de los estudiantes sobre la actividad, en el caso de los comentarios (de reflexión general) realizados en Perusall, hay que distinguir los aspectos que se trataron en ellos de las valoraciones que los estudiantes realizaron sobre dichos aspectos.

En cuanto a los aspectos tratados, estos estuvieron necesariamente influidos por las indicaciones que recibieron los estudiantes para comentar en Perusall, pues se les pidió que tuvieran en cuenta los criterios e indicadores de evaluación de la rúbrica (tres de los cuales eran la comprensión de la información visual, la habilidad visual para generar ideas y representar conceptos, y la capacidad creativa). Y, en efecto, muchos estudiantes hablaron, en el comentario de reflexión general, de la comprensión de la información visual para facilitar la asimilación de los contenidos del tema, y algunos estudiantes se refirieron a la creatividad, si bien no fueron los únicos aspectos a los que prestaron atención.

Otra cuestión, de mayor interés para nuestro análisis, es la de las valoraciones que realizaron sobre los aspectos anteriores. Muchas percepciones volcadas en Perusall por los estudiantes se conectan con los objetivos planteados para esta actividad de innovación y explicitan ventajas de esta estrategia que coinciden con las descritas en otras experiencias con VT recogidas en la bibliografía consultada (cfr. Introducción).

Los estudiantes destacaron especialmente la utilidad de la tarea como facilitadora de la comprensión, lo que se vincula con el objetivo principal de la actividad. También podemos conectar este objetivo con los frecuentes comentarios sobre el enriquecimiento que supuso el acceso a los VT del resto de grupos y a los numerosos puntos de vista volcados en Perusall: esto nos lleva a pensar que se creó un pensamiento colaborativo sobre los VT de todos los participantes. Respecto del

objetivo 4, muchos estudiantes subrayaron lo motivador e innovador de la tarea, y el objetivo 5 se reflejó en las valoraciones positivas sobre Perusall y la interacción desarrollada en esta herramienta. En cambio, fueron pocos los comentarios que indicaron que la actividad había permitido mejorar las capacidades de interconectar conceptos e imágenes (objetivo 1), de hecho, muchos estudiantes insistían (cfr. apdo. de resultados) en la dificultad de trasladar a imágenes conceptos abstractos y complejos; no fueron frecuentes los comentarios referidos a que la actividad había potenciado la creatividad (objetivo 2). Un solo comentario indicó que se había fomentado el pensamiento crítico (objetivo 3).

Estas percepciones de los estudiantes, coincidentes en lo central con los resultados de las encuestas, nos conducen a conclusiones positivas.

Por un lado, el hecho de que tanto en la segunda encuesta como en Perusall los aspectos mejor valorados recayeran en la utilidad misma de la actividad para la comprensión de contenidos nos lleva a la conclusión de que el alumnado, a través de la realización del VT, mejoró la percepción de su comprensión de esos contenidos. Esto supone que se ha alcanzado razonablemente el objetivo principal del proyecto INNOVAPIENSA y de esta experiencia de innovación.

Por otro lado, la valoración menos positiva que recibió en las encuestas la percepción de los estudiantes sobre su creatividad y habilidades en el pensamiento visual, en línea con los comentarios en Perusall sobre la complejidad de realizar representaciones visuales de conceptos y sobre las dificultades e inseguridad experimentadas al inicio, así como los escasos comentarios referidos a la mejora de estas capacidades tras la tarea, pudo deberse a varios factores: la inexperiencia previa de los estudiantes con la estrategia empleada, la necesidad que quizá tuvieron de más formación en VT antes de realizar la tarea y, muy probablemente, la insuficiencia de una sola actividad de VT para obtener resultados significativos en la adquisición de habilidades creativas y visuales. Por tanto, dado que no basta con una actividad aislada de VT para desarrollar significativamente estas habilidades y dado que, sin embargo, los estudiantes valoraron la experiencia como ventajosa, la conclusión también es positiva en este caso: es necesario seguir ofreciendo a los estudiantes oportunidades de trabajar con imágenes y que estas herramientas de enseñanza-aprendizaje no se limiten a experiencias puntuales. En cualquier caso, el hecho mismo de desarrollar esta experiencia supuso contribuir a la formación del alumnado en el pensamiento con imágenes y, de hecho, los VT de algunos grupos fueron muy creativos, originales y plantearon conexiones metafóricas muy interesantes en la representación visual, con un potencial considerable para facilitar la comprensión y memorización de las ideas representadas.

El alto grado de participación en esta actividad de los estudiantes matriculados en la asignatura y el esfuerzo que estos realizaron en Perusall y en la creación de los

VT, superando la inseguridad que les causaba su inexperiencia al respecto, revela su alto grado de implicación en esta experiencia innovadora. No en vano, como algunos de ellos dijeron en Perusall, mereció la pena por las ventajas que les reportó.

En definitiva, la actividad aquí descrita ha permitido al alumnado de esta asignatura familiarizarse con la estrategia del VT y fomentar en él el pensamiento con imágenes, pero es necesario seguir integrando esta estrategia en la educación superior, vistas sus ventajas como medio de acceso a la comprensión del conocimiento complejo. En futuras investigaciones podremos continuar indagando en metodologías, recursos y herramientas que potencien el empleo de la imagen en el ámbito educativo y formen a los estudiantes tanto en la creación como en la interpretación de contenidos visuales al servicio de la mejora del aprendizaje.

REFERENCIAS

Aguilera Maldonado, J. G. (2025). Metodologías basadas en la asimilación y procesamiento de imágenes. Visual Thinking. En C. Torrecillas, P. Sánchez-Thevenet, y B. Lores-Gómez (Coords.), *InnoVamécum. Metodologías docentes innovadoras en Ciencias de la Salud* (pp. 130-131). Edupa.

Bresciani, S. (2019). Visual design thinking: a collaborative dimensions framework to profile visualisations. *Design Studies*, 63, 92-124. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2019.04.001>

Celma Benaiges, D. y Rodríguez M., A. E. (2014). Diseño e implementación de la experiencia de aprendizaje. Aplicación de herramientas de aprendizaje innovadoras: Visual Thinking, Storyboarding y Puppet Show. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 2, 1-11.

Domínguez Rigo, M. (2019). Visual thinking y creatividad. En M. Larragueta e I. Ceballos (Coords.) y S. Carrascal Domínguez (Dir.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 421-425). Universitas.

Fernández-Díaz, M., Robles-Moral, F. J., y Ayuso-Fernández, G. E. (2021). Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: el estudio de la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 87-102. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.87>

García-Martul, D. (Ed.). (2025). *Tendencias del Visual Thinking en Comunicación*. Dykinson.

González Navarro, J. (2025). Visual Thinking en rediseño de periódicos. En D. García-Martul (Ed.), *Tendencias del Visual Thinking en Comunicación* (pp. 24-35). Dykinson.

González Zamar, M. D. y Abad Segura, E. (2022). Visual Thinking en el proceso enseñanza-aprendizaje en la contabilidad financiera. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. Dykinson.

Gutiérrez Berciano, S. (2025a). Estrategia bisagra entre tipos de conocimiento: el Pensamiento Visual. En A. Torralba-Burrial y M. García-Sampedro (Eds.), *Estrategias didácticas*

con recursos innovadores abiertos en contextos híbridos de aprendizaje (pp. 35-48). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3977>

Gutiérrez Berciano, S. (2025b). El Pensamiento Visual como bisagra entre el saber disciplinar y el saber pedagógico. En A. Torralba-Burrial y M. García-Sampedro (Eds.), *Estrategias didácticas con recursos innovadores abiertos en contextos híbridos de aprendizaje* (pp. 49-64). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3978>

Jiménez Cortés, R. (2024). Visual Thinking con recursos digitales en la formación universitaria. En M. T. Castilla Mesa (Coord.), *Metodologías emergentes en Educación Superior* (pp. 279-297). Octaedro.

Martín García, R., Arguedas Sanz, R., González Arias, J., González Fidalgo, J. M., y Vicente Vírseda, J. A. (2018). Innovación y creatividad mediante Visual Thinking frente al pensamiento lineal tradicional. En A. M. Martín-Cuadrado y M. A. Cano-Ramos (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente en la UNED. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa* (pp. 267-271). UNED.

Osete Cortina, L. y Álvarez Romero, C. (2019). Visual thinking como nexo entre ciencia y arte. En *IN-RED 2019: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Metodologías de enseñanza/aprendizaje* (pp. 11-12). UPV. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10454>

Pinargote-Valencia, K. E. (2021). Visual Thinking, una alternativa innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Estudios Sociales. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 3-15.

Púñez Lazo, F. M. N. (2017). El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 161-177.

Sáez Espinosa, P., López Botella, A., Hernández Falcó, M., Robles Gómez, M. L., Velasco Ruiz, I., Torrijo Boix, S., Romero Rameta, A., y Gómez Torres, M. J. (2022). Visual Thinking e Instagram como herramientas de aprendizaje visual en Biología del Desarrollo. En R. Satorre Cuerda (Coord.), M. A. Menargues Marcilla, R. Díez Ros, y N. Pellín Buades (Eds.), *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22* (pp. 1257-1270). Universitat d'Alacant.

CAPÍTULO 10

LOS JUEGOS INTERACTIVOS, WORDWALL Y KAHOOT, COMO ACICATE MOTIVACIONAL DENTRO DE B-LEARNING (EN EL MARCO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE FLIPGRAM DIGITAL)

BILJANA KOLUNDZIJA GAVRANOVIC
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Hace décadas que la digitalización y la inmediatez –la información al alcance de un click– se oponen casi frontalmente con las clases presenciales. Esas últimas han derivado en la pasividad del alumnado, baja motivación y pérdida de concentración (Yang y Haowen, 2020; como se citó en Özdemir, 2024). Ante esta evidencia se revela como esencial la integración de las herramientas interactivas de electronic learning (e-learning) con la docencia presencial (Mlambo et al., 2020). Esta combinación nos lleva indiscutiblemente a blended learning (b-learning) que engloba la enseñanza presencial y en línea, donde Flipped Classroom se erige como idóneo para la implementación del Proyecto de Innovación Docente FlipGram digital: Otra gramática ALE es posible (e-book + audiobook).

Hipótesis

Nuestra novedosa gramática audiovisual online está dirigida al alumnado universitario de filología alemana y se enmarca en la didáctica cognitiva. Su contenido engloba, por un lado, la teoría gramatical de las expresiones nominales nucleadas por un verbo funcional, Funktionsverbgefüge (en adelante, FVG), y, por otro, tareas interactivas. Hemos diseñado: a) ejercicios interactivos de comunicación asíncrona –autoevaluación de Wordwall– para su realización en casa o en clase y b) ejercicios de comunicación síncrona –evaluación grupal de Kahoot– para ponerlos en práctica en clase presencial. En la presente investigación cualitativa partimos de la hipótesis de que las tareas digitales: 1) fomentan el pensamiento crítico y contribuyen a la motivación del alumnado –que revierte a la mejora de los resultados en el aprendizaje– y 2) sostienen el aprendizaje a lo largo de la vida (Alamprese, 2024; Spinelli, 2023).

Estado de la cuestión: Los juegos interactivos como parte esencial de e-learning y b-learning

Desde sus comienzos e-learning ha suscitado un gran interés por parte de la comunidad educativa. Se le atribuyen ventajas como el ahorro de tiempo, reduciendo los desplazamientos del alumnado a los centros, además de la democratización de la enseñanza, llegando a un abanico amplio de usuarios de diferentes grupos sociales. Otra ventaja destacable es la flexibilidad, basada en la facilidad de cambiar el material disponible en versión en línea o de añadir actividades nuevas, su cómoda distribución, así como el ahorro en los gastos de impresión. La flexibilidad juega un rol importante en el uso de los materiales didácticos asíncronos disponibles desde cualquier lugar, sin tener que cumplir horarios fijos (Argudo et al., 2012), además de su implícita hipertextualidad (Braun, 2010) y la transferencia de conocimientos. Una de las características más relevantes es la interactividad, donde los participantes pueden cambiar los parámetros de tipo de actividad que realizan de forma independiente, siendo de esta manera la parte activa no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en la selección de tipo de interacción que mejor se adapta a sus necesidades (Grünewald, 2010). En palabras de Zobenica (2020), siguiendo los criterios didácticos, la interacción se realiza en dos sentidos: a) con el entorno tecnológico en la retroalimentación entre humanos y ordenadores; y b) con el entorno social y espacial:

Nach didaktischen Kriterien ist der hohe Grad an Interaktion zweifellos der bedeutendste Vorteil des E-Lernens. Dabei ist eine Interaktion im doppelten Sinne gemeint: einerseits mit der technologischen Umgebung in der Rückkoppelung zwischen Mensch und Computer, andererseits mit der sozialen und räumlichen Umgebung (Zobenica, 2020, p. 130).

Respecto de las desventajas de la enseñanza y aprendizaje online destacan la alta inversión de tiempo en la digitalización de los contenidos, la falta de conocimientos de nuevas tecnologías de los profesores (Zobenica, 2020) y los problemas de acceso a internet, entre otros. Estos últimos reducen drásticamente la efectividad de las herramientas digitales (Muenz et al., 2023). Como principal desventaja se erige la falta de contacto directo con los discentes (expresiones faciales, gestos, tacto, movimiento) (Meister y Shalaby, 2014).

En cuanto a las ventajas de la enseñanza presencial, el psicólogo Albert Mehrabian (1971) corroboró que el 55 % del mensaje se transmite a través de la comunicación no verbal (expresiones faciales y gestos), el 38 % a través del sonido y la voz y solo el 7 % a través del contenido y las palabras. En consecuencia, cuando se

utilizan medios digitales, en exclusiva, se pierde una parte relevante del mensaje (Zobenica, 2020).

Del mismo modo, en la presente investigación nos apoyamos en el resultado del reciente estudio de la Universidad de Granada que recalca la relevancia de la universidad en el impulso de la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje, donde la introducción de una pedagogía integradora, junto con el uso de las TIC, ha tenido un impacto positivo en las competencias de los estudiantes: “the university plays a pivotal role in driving the transformation of educational centers into vibrant learning communities. ... introducing an integrative pedagogy alongside the use of ICTs has positively impacted students’competencies” (Hervás-Torres et al., 2024, pp. 8-9).

Por lo anteriormente expuesto, en nuestro proyecto de innovación docente nos hemos decantado por la integración de ambos tipos de enseñanza que se ha plasmado en Flipped Classroom, un tipo de b-learning –también denominado blended e-learning (Zambrano-Contreras y Araque-Vergara, 2016, p. 24)– aprendizaje híbrido “que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (Marsh et al., 2003; como se citó en Bartolomé, 2004, p. 11 y Santillán, 2006) o la mezcla de las clases tradicionales con uso de tecnologías avanzadas (Barreto y Chiappe, 2013). No obstante, García (2012) destaca que el aprendizaje y la enseñanza deben integrar diferentes metodologías, recursos, tecnologías y actividades. Las investigaciones en diversos campos de conocimiento han corroborado que b-learning lleva a resultados positivos en la enseñanza, por ejemplo, en el ámbito de comprensión lectora en lengua extranjera (Benedetti et al., 2008) y profesionalización docente (López, 2009; Martí, 2009), entre otros. Todos los autores que se han ocupado de la delimitación de b-learning: “advirtien que la combinación de herramientas solo adquiere valor pedagógico solo cuando son interpretadas como artefactos mediadores entre el docente y el estudiante, o entre iguales” (Salmerón et al., 2010; como se citó en Zambrano-Contreras y Araque-Vergara, 2016, p. 23) y que el b-learning: “toma lo mejor de cada una de ellas [de la instrucción cara a cara y de la instrucción online] para potenciar las fortalezas y disminuir las limitaciones, siempre con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje” (Alemany, 2007; como se citó en Zambrano-Contreras y Araque-Vergara, 2016, p. 24).

Finalmente, al unir las ventajas de la enseñanza presencial y de la en línea podrían conseguirse resultados favorables en cuanto a la adquisición de conocimientos y la capacidad de transferencia. Para ello la información debe presentarse combinando texto e imagen, acompañada simultáneamente de forma auditiva y visual, etc. (Herzig, 2014).

Wordwall y Kahoot

La relevancia del uso de los juegos en la enseñanza superior ha aumentado en las últimas décadas (Ismail y Mohammad, 2017). Tanto Wordwall como la plataforma Kahoot se caracterizan por gran impacto de índole lúdica y a la vez por su facilidad de uso. Respecto de la herramienta interactiva Wordwall, numerosos estudios confirman que la integración de esta herramienta en la enseñanza revierte en la mejora de la comprensión de la materia: “The results highlight several key benefits of Wordwall as a learning medium. ... integrating Wordwall games into learning activities has encouraged collaborative learning and improved understanding of subject material” (Hasan et al., 2024). Todo ello se fundamenta en los resultados de varias investigaciones que han validado que los niveles de interés mediante el uso de Wordwall durante el aprendizaje se sitúan en “muy elevado”, alcanzado de entre 91 % y el 93,33 % (Hasan et al., 2024; Zulfach, 2023). Además, los estudios específicos en la enseñanza de lenguas extranjeras confirman la evidencia del impacto positivo de Wordwall (Lee et al., 2019), y Kahoot, demostrando su efectividad en la adquisición de vocabulario, entre otros (Mustagis et al., 2024). Este último también destaca por su motivación en el estudiantado y, así mismo, se torna muy apropiado para la interacción entre el profesorado y el alumnado. El resultado final del uso de la plataforma Kahoot se traduce en mejora de los resultados académicos a corto y largo plazo (Johns, 2015; Lashari et al., 2023; Özdemir, 2024): “Kahoot! may have the potential to improve both short-term and long-term learning outcomes ... and promoting learning” (Özdemir, 2024, p. 19).

En cuanto a las desventajas de índole técnica de la plataforma de gamificación Wordwall, la cuenta gratuita no permite los imprimibles y el acceso está limitado a tres recursos (frente a veinte de Kahoot). Asimismo, el profesorado no pueden pasar de una pregunta a otra como en Kahoot. En lo que se refiere a las cuestiones didácticas, Wordwall imposibilita la enseñanza guiada, es decir, el rol docente pasa a segundo plano (Bö, 2021). En lo que concierne a las desventajas del uso de Kahoot se han detectado las siguientes críticas desde el punto de vista didáctico: a) la evaluación se torna como una competición valorada en la obtención de puestos; b) la presión de tiempo de respuesta imposibilita la reflexión crítica; c) la simplificación del aprendizaje y del conocimiento mediante el uso de un quiz y d) las preguntas las realizan los profesores y las respuestas las da el alumnado (Wampfler, 2017).

A la vista de lo expuesto, y basándonos en los estudios que confirman la evidencia del impacto positivo en el uso de las herramientas interactivas en la enseñanza de lenguas extranjeras, y para evitar, en lo posible, la Quizifizierung des Lernens (Rosa, 2017; como se citó en Wampfler, 2017) en el presente estudio hemos apostado por la combinación de la enseñanza presencial y online, planificando minuciosamente el uso de los juegos interactivos mencionados, con el fin de acercarnos lo más posible al

utópico equilibrio del uso de diferentes metodologías en la enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo intentaremos cumplir la promesa de la educación digital donde el alumnado debería utilizar herramientas digitales de forma autónoma y cooperativa, combinando diferentes materiales y poniendo sus resultados a disposición de otros alumnos:

Das Versprechen, dass Lernende mit digitalen Hilfsmitteln selbstorientiert und kooperativ Probleme bearbeiten und dafür auf verschiedene Quellen zugreifen, Material bearbeiten und kombinieren und anderen Lernenden ihre Resultate wieder zur Verfügung stellen. ... Aufgaben, bei denen Maschinen besser performen als Menschen, haben heute einen sehr beschränkten didaktischen Wert (Wampfler, 2017, p. 17).

Objetivos

El objetivo específico descansa en corroborar, si los ejercicios de autoevaluación de Wordwall y ejercicios de evaluación grupal de Kahoot, diseñados específicamente para la enseñanza de los FVG en el aula universitario, son eficaces como acicate motivacional en el aprendizaje de ALE, que a su vez revierte a la mejora de los resultados en el aprendizaje.

MÉTODO

La presente investigación cualitativa la hemos realizado durante el mes de septiembre en los cursos académicos 2024-2025 y 2025-2026. En ella han participado los estudiantes de ALE de tercer y cuarto curso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Valladolid. El canal de comunicación se ha establecido a través del uso de los ordenadores, tabletas y teléfonos móviles. Hemos empleado los instrumentos de (auto)evaluación Wordwall y Kahoot educacional. Para la obtención del resultado final hemos recurrido a los formularios de Google (Google Forms) que han posibilitado una recopilación ágil e inmediata de los datos.

El procedimiento ha consistido en cuatro fases y se ha realizado a lo largo de una clase doble de 100 minutos. La primera y la cuarta fase han correspondido a la obtención y posterior análisis de datos, y la segunda y tercera, a la puesta en práctica de los ejercicios interactivos de (auto)evaluación.

Antes de introducir al alumnado los aspectos pertinentes de la gramática alemana, con el foco en los FVG, en la primera fase se ha realizado un cuestionario, denominado Fragebogen 1 de Google Forms, para corroborar tanto el conocimiento de los manuales de gramática alemana como los conocimientos de las expresiones nominales nucleadas por un verbo funcional, y su opinión respecto de b-learning y la motivación mediante los juegos interactivos. El cuestionario, de una duración de diez

minutos, contenía diez preguntas cerradas y tres abiertas. Entre las cerradas, seis correspondían a preguntas con opción de respuesta múltiple (“nada”, “poco”, “bastante”, “mucho”): “Me gusta la gramática alemana”; “Es importante y necesario estudiarla”; “Utilizo los manuales de gramática alemana”; “Considero que los ejercicios interactivos representan un factor motivacional en el aprendizaje”; “Estoy familiarizado con las herramientas de Wordwall y Kahoot” y “Estoy familiarizado con el término “verbos funcionales con un complemento nominal” (Funktionsverbgefüge)”. Cuatro correspondían a las dicotómicas (“sí” o “no”): “Conozco la diferencia entre gramática didáctica y gramática científica”; “Prefiero las clases prácticas frente a las teóricas”; “Me gustaría disponer de un manual digital de gramática que combine la teoría con ejercicios interactivos”; “¿Sabías que sein y haben también pueden funcionar como verbos funcionales?” Las preguntas abiertas fueron: “¿Has deparado en la estructura die Hand geben? ¿Qué es para ti? ¿En qué se diferencia de begrüßen?”; “¿Qué son wütend sein y wütend werden para ti?”; “Si comparas con el español, ¿es lo mismo tomar una decisión que tomar una hamburguesa? ¿Cuál es la función de tomar?”

Una vez que los discentes se habían familiarizado con el funcionamiento de la gramática audiovisual en el canal de YouTube (durante unos treinta minutos), en la segunda fase los hemos animado a realizar los ejercicios de autoevaluación en Wordwall, realizables tanto en clase como en casa. Para la ejecución de las siguientes tres tareas fueron necesarios veinte minutos:

1) Quiz: „Welche Verben lassen sich an folgende Präpositionalphrasen anschließen?” coincide con el ejercicio número cuatro de nuestra gramática. Los discentes tenían que elegir una de las dos propuestas para construir una frase preposicional (véase Figura 1).

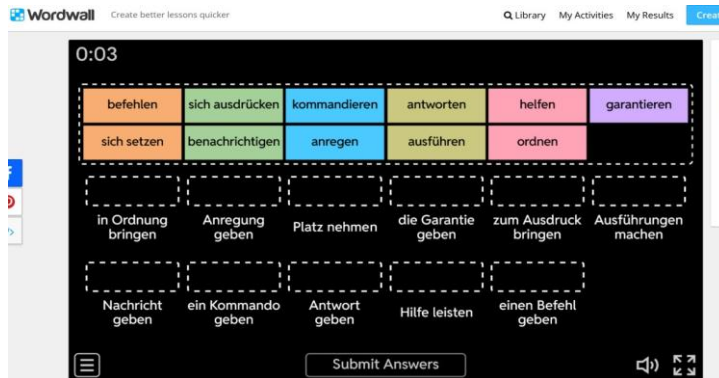
Figura 1. Quiz: “Seleccione el verbo correcto para construir una frase preposicional”



Fuente: Aufgabe 4_Welche Verben lassen sich an folgende Präpositionalphrasen anschließen?

2) Matchup: „Verbinden Sie die Verben mit den nominalisierten Wendungen!“, coincide con el ejercicio número siete de la gramática audiovisual. El alumnado debía de seleccionar el verbo correspondiente a la expresión nominal nucleada (véase Figura 2).

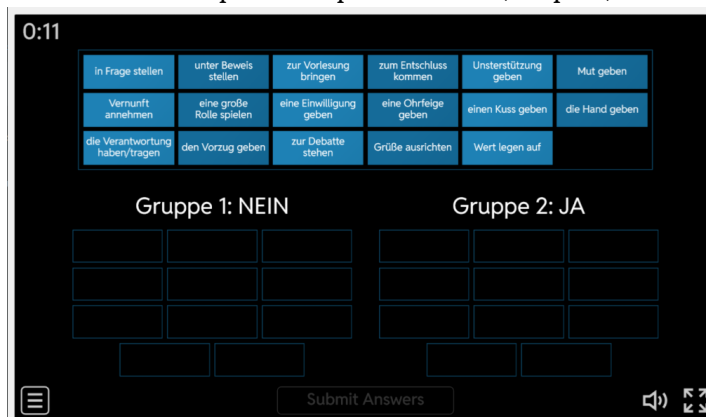
Figura 2. Matchup: “Selecione y una el verbo con la expresión nominal nucleada correspondiente”



Fuente: Aufgabe 7_Verbinden Sie die Verben mit den nominalisierten Wendungen (Funktionsverbgefüge)!

3) Groupsort: „Können die nachstehenden Verben durch einfache Verben ersetzt werden?“ Los discentes tenían que organizar los FVG en dos grupos: grupo 1 (FVG no reemplazables por un verbo) y grupo 2 (FVG reemplazables por un verbo) (véase Figura 3).

Figura 3. Groupsort: “Ordene los FVG no reemplazables por un verbo (Grupo 1) y los FVG reemplazables por un verbo (Grupo 2)”



Fuente: Aufgabe 6_Können die nachstehenden FVGs durch einfache Verben ersetzt werden?

En la tercera fase implementamos los ejercicios interactivos de evaluación en grupo, mediante la plataforma de Kahoot educativo. En un total de 20 minutos el grupo focal ha participado en dos juegos de Kahoot: 1) Multiple Choice: “Welche Verben lassen sich an folgende Präpositionalphrasen anschließen?” (<https://create.kahoot.it/details/79c67597-ef1c-4d58-bde0-d2613872395a>) que contenía siete preguntas, idénticas al ejercicio número cuatro de la gramática audiovisual. Los discentes tenían que elegir una de las cuatro propuestas construyendo una frase preposicional (véase Figura 4); y 2) Verdadero o falso: “Sind die ersetzten Formen richtig oder falsch? Ersetzen Sie die einfachen Formen (Verben) durch nominalisierte Wendungen (Funktionsverbgefüge)!” (<https://create.kahoot.it/details/61491d3f-e168-43e5-ad52-17a90974a19d>) que correspondía al ejercicio número siete de nuestra gramática audiovisual. Los participantes debían de corroborar si las soluciones proporcionadas (qué el verbo correspondía a la expresión nominal) eran verdaderas o falsas (véase figura 5).

Figura 4. Multiple Choice de Kahoot!: “¿Qué verbo puede ir unido a la frase preposicional?”



Figura 5. Verdadero o falso de Kahoot!: “¿El verbo propuesto equivale a la expresión verbo nominal?”



En la cuarta y última fase, que duró diez minutos, el estudiantado ha cumplimentado el segundo cuestionario (Fragebogen 2) de Google Forms. El objetivo era corroborar los resultados cualitativos obtenidos, con el foco principal en la motivación del aprendizaje de los FVG, a través de b-learning utilizado en FlipGram digital y los ejercicios interactivos de (auto)evaluación. El cuestionario consistió en nueve preguntas cerradas y tres abiertas. Entre las preguntas cerradas, cinco eran con opción de respuesta múltiple (“nada”, “poco”, “bastante”, “mucho”): “He aprendido con esta gramática audio-visual”; “La gramática podría ayudarme a reflexionar sobre la lengua y comprender mejor los fenómenos gramaticales”; “Los ejercicios de Wordwall y Kahoot me han motivado”; “He aprendido con los ejercicios interactivos de autoevaluación de Wordwall, realizados en casa” y “He aprendido con los ejercicios interactivos de evaluación en grupo de Kahoot, realizados en clase”. Las restantes cuatro preguntas cerradas correspondían a las preguntas dicotómicas: “Ha sido la primera vez que he utilizado una gramática audiovisual”; “Su uso ha sido sencillo”; “Volvería a utilizarla con otros temas gramaticales” y “Volvería a utilizar Wordwall y Kahoot?”. Las tres preguntas abiertas eran las siguientes: “Lo que más me ha gustado de la gramática y de los ejercicios interactivos es...”; “Lo que menos me ha gustado de la gramática y los ejercicios interactivos es...” y, por último, “Sugerencias y críticas”. La recolecta de los datos que deriva de los formularios la reflejamos en el siguiente apartado.

RESULTADOS

En el primer cuestionario, realizado antes de presentar la gramática audiovisual con sus ejercicios interactivos, los siete encuestados respondieron que “era importante y necesario estudiar la gramática alemana” y cuatro de ellos confirmaron que “les gustaba”. Ningún participante “conocía la diferencia entre la gramática didáctica y científica”. Cuatro discentes expresaron que “utilizaban manuales de gramática alemana impresos” y tres, los “de internet”. Todos los discentes declararon que “preferían las clases prácticas frente a las teóricas” y que “tenían interés en un manual digital de gramática que combinara teoría con ejercicios interactivos”. Del mismo modo, todos confirmaron que “los ejercicios interactivos representaban un factor motivacional en el aprendizaje” (véase Figura 6) y que “estaban familiarizados con Wordwall y Kahoot” (véase Figura 7). Cuatro discentes “conocían el término Funktionsverbgefüge” y todos “sabían que sein y haben también pueden funcionar como verbos funcionales”. Respecto de las preguntas abiertas: “Has deparado en la estructura die Hand geben? ¿Qué es para ti? ¿En qué se diferencia de begrüßen?” y “Qué son wütend sein y wütend werden para ti?” se corroboró el desconocimiento de la materia de todos los encuestados.

Figura 6. “Considero que los ejercicios interactivos representan un factor motivacional en el aprendizaje”

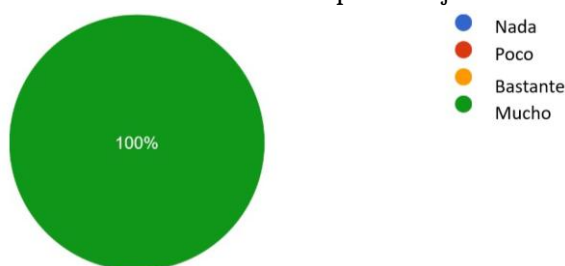
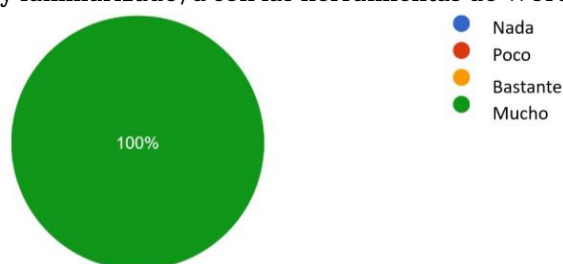


Figura 7. “Estoy familiarizado/a con las herramientas de Wordwall y Kahoot”



El segundo y último cuestionario (de una duración de diez minutos) ejecutado una vez finalizada la presentación de la gramática audiovisual y puestos en práctica los juegos interactivos, mostró que para cinco discentes “fue la primera vez que habían utilizado una gramática audiovisual ALE para hispanohablantes”. Para la totalidad de los encuestados “su uso ha resultado sencillo”. Dos confirmaron que “habían aprendido mucho”, mientras cinco confirmaron que “habían aprendido bastante”. Todos los estudiantes “volverían a utilizarla en el futuro con otros temas gramaticales”. Cinco encuestados respondieron que: a) “la gramática podría ayudarles mucho a reflexionar sobre la lengua y comprender mejor los fenómenos gramaticales”; b) “los ejercicios de Wordwall y Kahoot les habían motivado mucho” (véase Figura 8) y c) “habían aprendido mucho con los ejercicios interactivos de autoevaluación de Wordwall como con los ejercicios interactivos de evaluación en grupo de Kahoot” (véase Figura 9 y 10). Por último, la totalidad de los encuestados “volvería a utilizar los juegos interactivos en el aprendizaje” (véase Figura 11).

Figura 8. “Los ejercicios de Wordwall y Kahoot me han motivado”

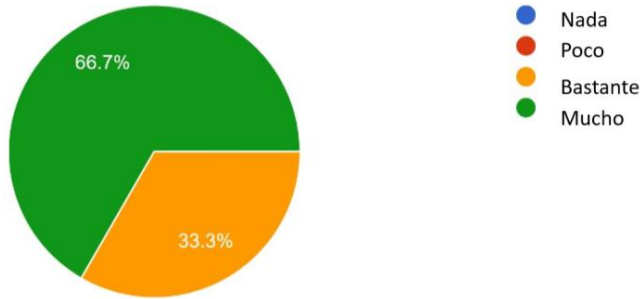


Figura 9. “He aprendido con los ejercicios interactivos de autoevaluación de Wordwall”

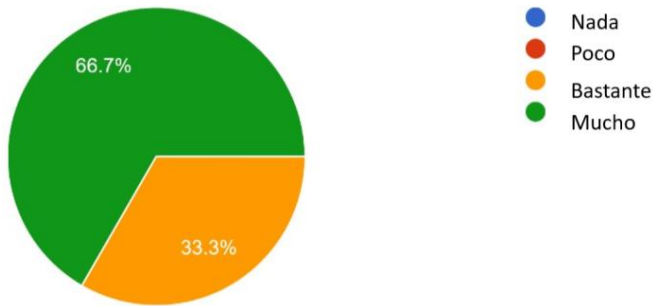


Figura 10. “He aprendido con los ejercicios interactivos de evaluación en grupo de Kahoot”

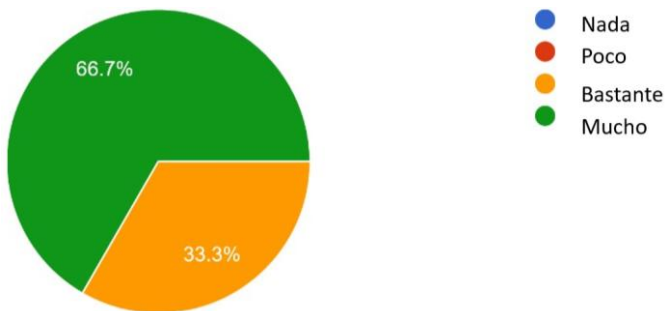
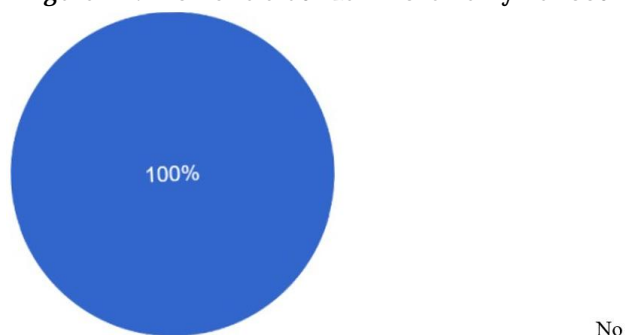


Figura 11. “Volvería a utilizar Wordwall y Kahoot”



En lo referido a las preguntas abiertas, lo que más les ha gustado a los discentes, fueron, por una parte, “la forma de transmitir el contenido con repetición de las estructuras”, y por otra, “que el proceso del aprendizaje se hacía bastante ameno y entretenido”. Del mismo modo destacaron “la facilidad con la que se obtenía la información” y entre las sugerencias recibidas resaltaron las siguientes: “Hacer los Kahoots con más ejemplos”, “añadir alguna imagen para comprender mejor el significado de algún Funktionsverbgefüge” y “dejar más tiempo para preparación del temario en casa”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Para lograr una mejor comprensión de los Funktionsverbgefüge en ALE para hispanohablantes, el estudio se centró en la motivación del alumnado mediante el uso de las tareas de (auto)evaluación en línea, Wordwall y Kahoot. La mayoría de los encuestados (67 %) reconoció que los ejercicios de autoevaluación de Wordwall y de evaluación en grupo de Kahoot “les habían motivado mucho” y que “habían aprendido mucho”. Esta respuesta se vio reforzada por la respuesta del 33 % de los educandos que marcaron la opción de “bastante”. Asimismo, el 100 % de los encuestados volvería a utilizar los juegos interactivos en el aprendizaje. En el apartado de sugerencias encontramos incluso la propuesta de realizar más Kahoots, es decir, elevar el número de ejercicios de los Funktionsverbgefüge, y de este modo poder practicar la mayoría de los que forman parte de la gramática audiovisual.

Gracias a los resultados obtenidos fue posible verificar que los juegos interactivos, en el marco de b-learning, fueron motivadores para el aprendizaje de los FVG. El resultado final ha sido sumamente satisfactorio, dado que todos los encuestados demostraron el interés en volver a utilizar los juegos interactivos a la hora de aprender un nuevo tema de gramática ALE. De ahí se desprende la posibilidad de continuar con la serie FlipGram digital y, como parte de una futura línea de investigación, crear otro tema. No obstante, somos conscientes del número reducido

de nuestro grupo focal, debido a la disminución generalizada de estudiantes de filología alemana en nuestro país.

Agradecimientos

Biljana Kolundzija Gavranovic es becaria de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

A todos los que participaron y facilitaron la ejecución de la encuesta.

REFERENCIAS

Alamprese, J.A. (2024). Adult learning and education in digital environments: Learning from global efforts to promote digital literacy and basic skills of vulnerable populations. *Adult Learning*, 35(2), 73–81. <https://doi.org/10.1177/10451595231204089>

Alemaný, D. (2007). *Blended learning: Modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. Universidad de Alicante. I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Fórum más allá del software libre.

Argudo, S., Sulé, A., Franganillo, J., Mañà, T. y Rubió, A. (2012). Introducción de la semipresencialidad en el Grado de Información y Documentación. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/372869>

Barreto, A. y Chiappe, A. (2013). *Implementación del blended learning en la Universidad de Cundinamarca: Una historia de transformación institucional* [Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/5357>

Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7–20.

Benedetti, L., Arrizabalaga, S., Coscia, M. y Arriaga, A. (2008). *Experiencia con el uso de b-learning en los cursos universitarios de lectocomprensión en lengua extranjera*. III Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19027/discover?rpp=20&order=DESC&>

Bø, K.L. (2021, agosto 23). *A quick review of Wordwall's pros and cons*. *Link Things – Language and more*. <https://linkthings.org/2021/08/23/reviewwordwall/>

Braun, T. (2010). Geschichte und Entwicklung des Internets. *Spektrum*, 33(3), 201–207.

García, A. (2012, 3 de julio). *Blended, ¿mezcla o integración?* Contextos universitarios mediados blog. <http://aretio.hypotheses.org/135>

Grünewald, A. (2010). E-learning. En *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (pp. 41–45). Metzler.

Hasan, H., Imama, N., Latif, F., Lambang, A.L., Abdul, M.R., Thoha, M. y Surur, M. (2024). Harnessing technology in education: The effectiveness of wordwall games in enhancing students' engagement. *Journal of Research, Review and Educational Innovation*, 2(2), 70–77. <https://doi.org/10.47668/jrrei.v2i2.1637>

Hervás-Torres, M., Bellido-González, M. y Soto-Solier, P.M. (2024). Digital competences of university students after face-to-face and remote teaching: Video-animations digital create content. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32589>

- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Bertelsmann Verlag.
- Ismail, M.A. y Mohammad, J.A. (2017). Kahoot: A promising tool for formative assessment in medical education. *Education in Medicine Journal*, 9(2), 19–26. <https://doi.org/10.21315/eimj2017.9.2.2>
- Johns, K. (2015). Engaging and assessing students with technology: A review of Kahoot! *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 81(4), 89–91.
- Lashari, T.A., Fiayaz, R., Lashari, S.A., Khan, I., Sultana, S. y Afzal, T. (2023). Kahoot: A game-based web tool to assess motivation, engagement fun, and learning outcomes among engineers. *Computer Applications in Engineering Education*, 32(2). <https://doi.org/10.1002/cae.22684>
- Lee, J., Smith, K. y Johnson, M. (2019). The impact of digital tools on language learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology*, 42(3), 321–335.
- López, M. (2009). Formación de los docentes y la promoción de innovaciones educativas: Una experiencia B-learning en el curso “La educación bolivariana”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), s.p.
- Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003). Blended instruction: Adapting conventional instruction for large classes. *Journal of Distance Learning Administration*, 6(4).
- Martí, J. (2009). Aprendizaje mezclado (B-learning). Modalidad de formación de profesionales. *Revista Universidad EAFIT*, 45(154), 70–77.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth Publishing Company.
- Meister, H. y Shalaby, D. (2014). *E-learning: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Hueber Verlag.
- Mlambo, S., Rambe, P. y Schlebusch, C. (2020). Effects of Gauteng province's educators' ICT self-efficacy on their pedagogical use of ICTs in classrooms. *Heliyon*, 6(4), e03730. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03730>
- Muenz, T.S., Schaal, S., Groß, J. y Paul, J. (2023). How a digital educational game can promote learning about sustainability. *Science Education International*, 34(4), 293–302. <https://doi.org/10.33828/sei.v34.i4.5>
- Mustagis, R.M.S.G., Hijayadi, R., Rufiani, R., Al Mubarak, M.T., Jamilah, J. y Pratiwi, D. (2024). Benefits of Kahoot in improving 7th grade junior high school English vocabulary: Classroom action research in SMP Hamong Putera Ngaglik. *English Education and Literature Journal*, 4(2), 69–78. <https://doi.org/10.53863/ejou.v4i02.1014>
- Özdemir, O. (2024). Kahoot! Game-based digital learning platform: A comprehensive meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.13084>
- Rosa, L. (2017). *Welche „digitale Bildungsrevolution“ wollen wir?* https://prezi.com/2_a0meyxl9yc/welche-digitale-bildungsrevolution-wollen-wir/
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 17(34), 163–171.
- Santillán, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1–5.
- Spinelli, A. (2023). Participation and digital non-formal learning environments. *Research on Education and Media*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0002>

Wampfler, P. (2017, mayo 19). *Der Kahoot-Sog und die Gefahr der Quizifizierung der digitalen Bildung. Schule Social Media*. <https://schulesocialmedia.com/2017/05/19/der-kahoot-sog-und-die-gefahr-der-quizifizierung-der-digitalen-bildung/>

Zambrano-Contreras, J.C. y Araque-Vergara, Y. (2016). Blended learning: ¿Combinación, integración o convergencia? *Revista Aprendizaje Digital*, 1(1), 18–30.

Zobenica, N. (2020). Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht. *Metodički vidici*, 11(11), 127–150. <https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.127-150>

Zulfach, N. (2023). The utilization of Wordwall educational game media to increase students' interest in learning. *Pubmedia Journal of Indonesian Class Action Research*, 1(1), 11. <https://doi.org/10.47134/ptk.v1i1.5>

CAPÍTULO 11

CODE-SWITCHING AS A LEARNING STRATEGY

ARZU OZERGUL
Universidad de Cádiz

INTRODUCTION

Code-switching is defined by several researchers as the phenomenon in which people switch between at least two languages (Le, 2022). As pointed out by Fanani and Ma'u (2018), code-switching occurs in oral communication and is frequent in the daily interactions of multilingual communities. This explains why it has been widely investigated among immigrant populations. However, code-switching is observed not only in daily conversations but also in formal educational settings. In fact, according to Hamid (2016), teachers and language educators believe that the use of code-switching in the classroom can reduce learners' difficulties in both understanding and communicating in the target language. Indeed, many language learners have experienced code-switching during their learning process or are at least familiar with it. Walker (1997) indicated that code-switching has been said not only to affect an individual's social identity, cultural background, and heritage but also to facilitate conversation and social interaction. Cenoz (2003) believes that knowledge of the first language (L1) and second language (L2) can positively affect the learning of a third language (L3). It is also confirmed by Williams and Hammarberg (1998), who argue that a previously learned language (e.g., L2) may influence a learner's speech in a new language (e.g., L3). These influences are often triggered by cognates (identical words between two or more languages, such as 'hospital', a cognate in Spanish and English) that frequently occur in L3 learning, facilitating code-switching and speech production (Clyne, 1972; Decker, 2020). Cognates and homographs are defined as terms that have the same meaning, like the Dutch-English term 'wolf.' However, homographs can have two entirely unrelated meanings, like the interlingual homograph 'angel,' which means 'a celestial being' in English; the exact word 'angel' means 'insect's sting' in Dutch (Poort & Rodd, 2022, p. 2). Wintner et al. (2023) found that the mental dictionary, which is shared by both languages, indeed triggers code-switching. Myers-Scotton (1993) explains in the Matrix Language Frame Model (MLF) how L1 provides the grammatical structure, and words or phrases are integrated into the language frame as embedded elements in L2 and L3. Along with this, cognates and homographs can often integrate as embedded elements within the matrix language, and understanding their role can provide valuable insights for language teaching strategies.

Although the majority of investigations have focused on bilingualism, code-switching in multilingual areas is still underexplored. The impact of code-switching in L3 learning is a scarcely investigated area and has not been fully explored in adult L3 learners. Consequently, there is a clear need for conducting studies in the field of adult L3 code-switching. However, the dynamics of code-switching in L3 differ significantly from L2 code-switching. The accumulation of words from more than two languages creates several challenges; for instance, cognates (identical words between two or more languages) can facilitate, and yet interlingual homographs (words that share the same form but have different meanings) increase the risk of confusion and misinterpretation in an L3. Since homographs add complexity to L3 learning, learners must be able to recognise the similarities and differences between them and L1 and L2 vocabulary.

Previous investigations on code-switching primarily focused on bilingual children and paid very little attention to adult L3 language learners. To address this gap, our study aims to focus on L3 learners by analysing their previous and current experiences with code-switching while learning L3. A short semi-structured interview has been conducted, and for this purpose, we have employed a so-called sentiment analysis. This is used not only to identify how adult learners navigate between different languages but also to examine their sentiments and perceptions in the process. The most recent study is Blair and Morini's 2023 research, which investigated code-switching in L2 adult novel word learning. Nevertheless, there is no research on L3 adult code-switching in the literature to date. Our study explores learners' experiences with code-switching and how code-switching impacts L3 learning. Additionally, an understanding of how code-switching is perceived in language teaching clearly guides educators in reinforcing vocabulary and minimising homograph ambiguity.

Based on the theoretical and empirical gaps in the field of code-switching, the current study aims to investigate the following hypothesis (H) and research questions (RQs):

H1: While cognates occur spontaneously in the L3 learning environment and can support the learning process, homographs can hinder the language-learning process.

RQ. 1.1 Do learners utter code-switched words as cognates or as homographs in L3 learning?

RQ.1.2 Do homographs cause ambiguity and obstruct L3 learning?

H2: Intentional and planned utilisation of code-switching can facilitate and speed up L3 language acquisition for adult learners.

RQ.2.1 Can code-switching be intentional on both the teacher's and learner's parts and used as a strategy to promote conversation in adult L3 acquisition?

METHOD

The 22 adult participants in this research were all L3 speakers. All participants were L1 Turkish and L2 English speakers, and each had prior experience of at least two languages or were actively engaged in learning L3. The researcher prepared six interview questions and has not adapted them from another source. It was developed based on a review of relevant literature on L3 learning and code-switching, aiming to receive participants' perceptions, sentiments, and decisions. Responses were collected within one week after the interview link was sent to participants. All of them were members of the researcher's high school alumni WhatsApp group and spoke L1 Turkish, L2 English, and L3 German. The online form was shared in the group, to which 22 of them responded voluntarily. As the participants were previously known to the researcher, the possibility of familiarity bias was acknowledged. The respondents were a sample of people who were actively engaged in L3 learning or who had engaged previously. Participants took part voluntarily and gave their consent. Their responses were later anonymised by the researchers of this study to ensure confidentiality.

Although the sample size is relatively small, with 22 respondents, recent research indicates that meaningful insights can be obtained in small and homogeneous groups (Hennink & Kaiser, 2022). This is consistent with findings suggesting that saturation is often reached by 9–17 interviews, particularly when the study targets a narrowly defined population (Hennink et al., 2017).

The data for our study was collected via semi-structured interviews and analysed using sentiment and thematic analysis. "Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data" (Braun and Clarke, 2006, p. 79). Thematic analysis helps select the main themes in respondents' answers. Specific themes were chosen to interpret the respondents' feelings and experiences about the research.

The VADER tool was employed to capture respondents' sentiments and feelings, with values closer to 1 indicating 'positive' value, those closer to -1 'negative,' and values near 0 indicating 'neutral' sentiments. Hutto and Gilbert (2014) point out that polarity scores close to 0 (between -0.05 and 0.05) indicate neutral sentiments. Negative polarity scores (-0.05 or lower) indicate negative sentiments, while positive polarity scores (0.05 or above) indicate positive sentiments. The respondents' statements would naturally carry positive, negative, or neutral expressions (e.g. 'easy' 'facilitates', 'supports', 'learning', 'difficult', 'no experience'). The VADER tool can capture these sentiments and expressions, supporting H1 (cognates facilitate learning and homograph ambiguity) and H2 (intentional and planned code-switching by both teacher and learner), as well as the rest of the research questions. The 'compound scores' for each answer to each question have been selected to calculate 'the mean

score.’ The scores were calculated using Python/Jupyter notebook for sentiment analysis and mean scores.

‘Thematic analysis’ was conducted using an inductive coding approach to identify which themes emerged from the answers, rather than imposing predetermined categories (Braun and Clarke, 2006). They were coded manually by the researcher and author of the current study. Despite the potential subjectivity bias, the researcher was able to provide a well-informed interpretation of the data as a speaker of L1 Turkish, L2 English, L3 French, and L4 Spanish.

RESULTS

The following tables summarise the results obtained from the interview responses. The data has been categorised according to emerging themes, and the percentages indicate the relative frequency of each category within the overall set of reactions. These results constitute the preliminary findings of the study.

Table 1. Participants’ self-reported code-switching type

Code-switching type	n	%
Spontaneous	14	63.63
Intentional	3	13.64
Both spontaneous/intentional	5	18.18
Not experienced	1	4.55

Note: The participants were asked whether they code-switched intentionally or spontaneously. The table shows the number of participants and the percentages of their answers

Table 1 presents participants’ self-reported types of code-switching. The majority of respondents, 63.63% indicated that their code-switching behaviour was predominantly spontaneous, suggesting that language alternation occurred naturally and without prior planning during communication. A smaller proportion, 13.64% reported engaging in intentional code-switching, implying a deliberate use of language alternation as a communicative or pedagogical strategy. Meanwhile, mixed or combined patterns were observed in 18.18% of cases, where participants alternated between spontaneous and intentional switches depending on contextual factors. Only one participant, 4.55% reported no experience with code-switching. These results indicate that spontaneous forms of code-switching prevail among participants, although a notable minority exhibit strategic or context-dependent switching behaviours.

Table 2. Participants' perceptions of code-switching advantages

Advantages of code-switching	n	%
Supports fluency/continuity of speech	5	22.73
Vocabulary learning/memory	4	18.18
Increases confidence/courage	2	9.09
Cultural/contextual understanding	2	9.09
Clarifies meaning/comprehension	2	9.09
Linguistic/similarity advantage	4	18.18
Not experienced	3	13.64

Note: The participants were asked about the benefits of code-switching. The table shows the number of participants and the percentages of their answers

Table 2 summarises participants' perceptions of the advantages of code-switching. The most frequently reported benefit was its role in supporting fluency and continuity of speech, 22.73% indicating that language alternation may facilitate smoother verbal expression and reduce communicative disruptions. Vocabulary learning and memory enhancement, 18.18% and linguistic or similarity advantages, 18.18% were also commonly mentioned, suggesting that code-switching may aid lexical retrieval and exploit structural similarities across languages. A smaller proportion of participants, 9.09% highlighted its contribution to increased confidence or communicative courage, cultural or contextual understanding, and clarification of meaning or comprehension. Finally, 13.64% of participants reported no perceived advantages related to code-switching. Overall, these findings suggest that learners primarily associate code-switching with facilitative effects on fluency, lexical development, and interlinguistic transfer.

Table 3. Participants' perception of the teacher's code-switching usage

Teacher code-switching usage	n	%
Teacher used code-switching deliberately	5	22.73
Teacher used code-switching occasionally	7	31.82
Teacher did not use code-switching	9	40.91
Uncertain / cannot remember	1	4.54

Note: The participants were asked whether their language teacher used code-switching as a tool. The table shows frequency percentages of teachers' code-switching based on the respondents

In table 3, 40.91% reported that their language teacher did not code-switch. The other 22.73% reported deliberate code-switching, and the other 31.82% reported it occasionally. A small proportion, 4.54% could not remember whether their language teacher code-switched. However, 54.55% answered that their language teacher had

occasionally and deliberately code-switched. Although its purpose and frequency vary, code-switching is present in most language teaching environments.

Table 4. Participants' use of cognates and homographs in code-switched speech

Learner cognate/homograph usage	n	%
Mostly cognates	8	36.36
Mostly homographs	3	13.64
Both cognates and homographs	2	9.09
Do not use	2	9.09
Unclear / not aware	7	31.82

Note: Participants were asked whether they used code-switched words as cognates or homographs. The above table presents the percentages of the categorised answers

In table 4, 9.09% reported mixed usage of both cognates and homographs, and 36.36% primarily used cognates. 13.64% use homographs whilst code-switching. 9.09% do not use at all, and although the respondents were informed and given explanations and examples of both cognates and homographs, 31.82% were unclear about them. Overall, the findings suggest that cognates are more prevalent than homographs in L3 learning.

Table 5. Participants' perception of homograph ambiguity

Homographs causing ambiguity	n	%
Homographs causing ambiguity/obstruction	6	27.27
Homographs do not cause problems / are helpful	7	31.82
Occasional ambiguity	6	27.27
Uncertain	3	13.64

Note: Participants were asked whether homographs cause ambiguity whilst learning L3. The above are the percentages of their accumulated and categorised answers

In table 5, 27.27% reported continuous ambiguity; however, 27.27% reported occasional ambiguity, and 31.82% indicated that homographs can be helpful. 13.64% of the respondents have not experienced or were not fully aware of homographs. These results show that the perceptions of homographs about their role are varied. This variety represents the complexity of homographs in L3 learning. Learners' uncertainty in homographs presents a complex view of homographs.

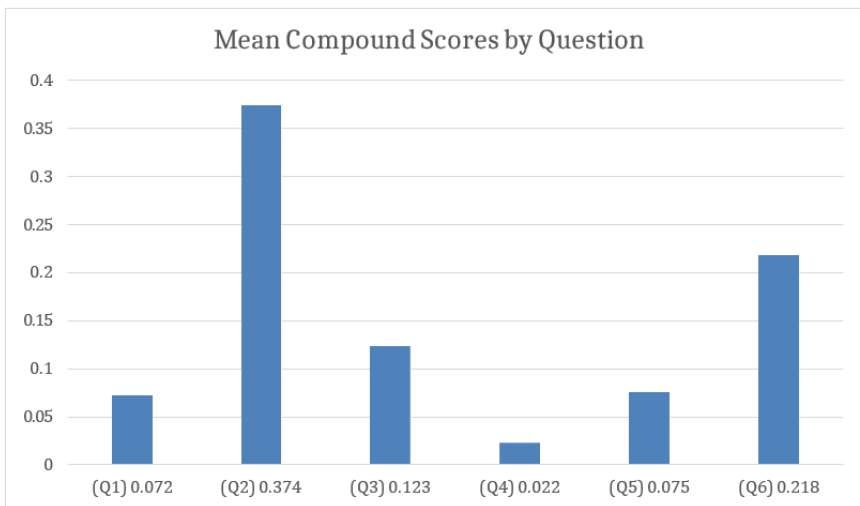
Table 6. Participants' responses on intentional and planned code-switching as a method

Intentional code-switching and its effect on learning	n	%
Facilitates and speeds up learning	13	59.09
Learning hindrance	3	13.64
Mixed / yes and no or context-dependent	4	18.18
Uncertain / unaware	2	9.09

Note: Participants were asked whether intentional and planned use of code-switching can facilitate and speed up L3 learning. The table demonstrates percentages of the categorised answers

In table 6, the quantitative scores show that the majority, 59.09%, reported that intentional code-switching speeds up and facilitates L3 learning. 13.64% indicated that it does not help or hinder learning. 9.09% were uncertain, and 18.18% showed context-dependent perception: the overall positive tone and the major score of 59.09% indicate that intentional and planned code-switching is effective.

Figure 1. Mean percentages of compound scores of interview responses



Note: The mean scores of compound scores of the sentiment analysis. A total of 22 interviewees answered six questions. The word Note should appear in italics)

The evaluation of the mean percentages of compound scores of interview responses;

For Question 1, if participants code-switch intentionally or spontaneously, the mean compound score for sentiment analysis is 0.072, corresponding to a slightly

positive sentiment. This shows that the respondents answered this question in a neutral to somewhat positive tone. Their attitude was more factual and natural towards the intentional or spontaneous use of code-switching. However, they indicated that they use it spontaneously in their answers.

For Question 2, the mean of the compound score is 0.374, indicating a strong positive sentiment when they answered the advantages of code-switching whilst learning an L3. This result suggests that they associate code-switching with mostly positive outcomes and benefits. The thematic analysis scores and themes also support this mean score. They mentioned many different types of advantages, such as fluency and continuity of speech, vocabulary learning and memory enhancement, increased confidence and courage, cultural and contextual understanding, clarifying meaning and comprehension and linguistic and similarity advantages.

For Question 3, the mean of the compound sentiment score, 0.123, indicates that the L3 learners view their teacher's code-switching favourably. Since the score is not very high, the result suggests that the respondents are more descriptive in their answers; however, the answers do not reflect enthusiasm. This result indicates that the learners appreciate the use of code-switching by the teacher.

For Question 4, the mean compound score of 0.022 reflects neutrality. Their answers were mainly analytical and descriptive. This finding indicates that using cognates or homographs as code-switched words is a cognitive process. The result leans more towards neutrality; the respondents denote the use of cognates more than homographs.

For Question 5, the mean compound score of 0.075 is relatively low for the respondents' sentiment, even though over half of the respondents experienced some level of ambiguity. A low compound score indicates that the learners generally overcome homograph ambiguity. The finding implies that while homographs present challenges in meaning, 31.82% of the learners can deal with ambiguity by responding that homographs do not cause ambiguity.

For Question 6, the mean compound score of 0.218 indicates a moderately positive perception that intentional and planned utilisation of code-switching facilitates and speeds up language learning. The findings align with 59.09%, which reported that intentional code-switching speeds up and facilitates L3 learning. The data suggests that code-switching plays a facilitative role in L3 learning.

DISCUSSION/CONCLUSIONS

This study set out to investigate whether learners use cognates or homographs in L3 learning and whether intentional code-switching facilitates adult L3 acquisition. It also examined the role of code-switching with cognates and homographs in L3 adult learning, focusing on learners' perceptions and experience. The results offer valuable

insights into the impact of code-switching in adult L3 learning. The study also explored the potential challenges caused by homographs and the positive effects of cognates.

According to the results, 63.63% reported spontaneous code-switching, indicating that learners are code-switching 'spontaneously' more than 'intentionally.' Spontaneous code-switching shows that learners do not plan their switch. This suggests that switching emerges as an unconscious and unplanned process. The mean compound score of the answers shows a slight positivity. Code-switching is both frequent and slightly positive. The result shows that the learners engage in it naturally and feel comfortable using it.

The advantages of code-switching by the learners included 'fluency' and 'continuity', 22.73%, as well as support for 'vocabulary learning' and 'memory enhancement', 18.18% among the respondents. Additional benefits include 'increase of confidence' while speaking L3, 'cultural and contextual understanding,' 'word meaning clarity and comprehension,' all scored 9.09% with 'linguistic similarity advantages,' 18.18%, and 'not experienced code-switching' scoring 13.64%. Overall, learners see code-switching as a positive effect that enhances communication. This interpretation is reinforced by the mean of the compound score of the sentiment analysis, which is 0.374.

Thematic analysis results support a high percentage of cognate usage because of positive responses. 36.36% of the respondents chose cognates, and 9.09% reported mixed use. The results support research question RQ.1.1, indicating that learners rely on cognates. Moreover, 54.54% of the respondents reported that homographs caused hindrance and ambiguity, which supports research question RQ1.2. Thematic analysis results showed that 59.09% of the learners experienced planned and intentional code-switching, which has very positive impacts on L3 learning.

The results listed above, H1, are partially supported by the data, as 36.36% indicated that they use cognates, and 9.09% of responses were mixed use of cognates and homographs. 54.54% reported homograph ambiguity and hindrance. However, 31.82% indicated that homographs are not problematic or do not cause any ambiguity. The role of homographs in L3 learning is context-dependent and can change. Homographs are not always a hindrance, and depending on their use or unplanned teaching methods, they can be beneficial.

Adult learners' perception strongly supports H2; however, its effectiveness in practice depends on teachers' choice of methods. The teachers' use is consistent, with 54.55% reporting that their teachers employed code-switching methods. They responded that 22.73% used it deliberately and 31.82% used it occasionally. Learners whose teachers used code-switching benefited, but the inconsistency of the code-switching method indicates missed benefits in L3 adult learning. This aligns with

previous studies; Hamid (2016) says code-switching is a tool and a bridge in conversations and sustained interaction.

The statements about teachers' code-switching have scored 0.123, even though the underlying statements about code-switching are positive. Taken together, findings indicate that while cognates support adult L3 acquisition, "Cognates also play a significant role in the organisation of lexical competence and the linguistic performance of multilinguals" (Gholami et al., 2015, p. 452). On the contrary, homographs carry a context-dependent role. Thus, intentional code-switching is highly valued; however, it is not frequently used in L3 learning. Zainil and Arsyad, (2021) mention that teacher's code-switching is effective in overcoming students' limited language proficiency. Therefore, the mismatch between the highly valued code-switching experiences of adult L3 learners and their limited use by teachers indicates a gap between learners' needs and instructional practices. Addressing this gap can enhance the effectiveness of adult L3 learning.

Intentional code-switching by both teachers and learners can facilitate vocabulary acquisition, fluency, and speaking confidence. Cognates aid and enhance and promote lexical development, while homographs should be addressed contextually to avoid ambiguity and confusion. These findings demonstrate the potential of intentional code-switching and cognate use in L3 adult learning. The results highlight the context-dependent benefits of homographs for future teaching training in adult L3 in language classrooms. Educators should be trained to strategically integrate code-switching in lesson plans, bridging the gap between learner needs and instructional practices.

The results align with previous studies on multilingual contexts by researchers such as Hamid (2016) and Cenoz (2013). The results support that cognates facilitate language learning and play a trigger role in code-switching. However, the study has certain limitations with the relatively small sample size of 22 specific L1 and L2 speakers (L1 = Turkish and L2 = English) who were interviewed. This can affect the generalizability of the findings of speakers of other languages. Future studies can focus on exploring other language speaker combinations in larger and more heterogeneous group samples.

Overall, this study demonstrates that code-switching and cognates are underutilised yet powerful tools in adult L3 classrooms, and their methodological implementation could significantly improve multilingual pedagogy.

REFERENCES

- Blair, M. & Morini, G. (2023). From one language to the other: Examining the role of code-switching on vocabulary learning in adult second-language learners. *Second Language Research*, 39(4), 1027–1048. <https://doi.org/10.1177/02676583221113334>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87. DOI: 10.1177/13670069030070010501.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Clyne, M. (1972). Perspectives on language contact: Based on a study of German in Australia. Melbourne: Hawthorn.
- Decker, E. (2020). *Effects of cognates on codeswitches (Chancellor's Honors Program Project)*. University of Tennessee. TRACE. https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2389
- Fanani, A. & Ma'u, J. A. R. Z. (2018). Code switching and code mixing in English learning process. *LingTera*, 5(1), 68–77. <https://doi.org/10.21831/lt.v5i1.14438>
- Gholami, J., Alavinia, P., & Izadpanah, S. (2015). The Use of Cognate Words and Interlingual Homographs to Investigate the Cross-Linguistics in Second Language Processing in Iran. *Sino-US English Teaching*, 12(6). <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.06.006>
- Hamid, S. M. (2016). Code-Switching Between the Teachers and the Students of the Conversation. *Exposure: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Inggris*, 5(2), 174. <https://doi.org/10.26618/ejpb.v5i2.846>
- Hennink, M. & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Hutto, C. J., & Gilbert, E. (2014). VADER: A parsimonious rule-based model for sentiment analysis of social media text. In *Proceedings of the Eighth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media* (pp. 216–225). AAAI Press. <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14550>
- Le, T. N. H. (2022). A Study on Code-Switching in Oral and Texting Interaction and Communication of University Lecturer and Students. *International Journal of TESOL & Education*, 2(3), 149–166. <https://doi.org/10.54855/ijte.222310>
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford University Press.
- Poort, E. D. & Rodd, J. M. (2022). Cross-lingual priming of cognates and interlingual homographs from L2 to L1. *Glossa Psycholinguistics*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/g601147>

Tódor, E. M. (2018). Code-switching in second and third language classrooms. *Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 11(2), 141–156. <https://doi.org/10.29302/jolie.2018.11.2.10>

Walker, J. A. (1997). [Review of Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa, by C. Myers-Scotton]. *Language*, 73(4), 841–844. <https://doi.org/10.2307/417330>

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

Wintner, S., Shehadi, S., Zeira, Y., Osmelak, D., & Nov, Y. (2023). Shared Lexical Items as Triggers of Code Switching. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 11, 1471–1484. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00613

Zainil, Y. & Arsyad, S. (2021). Teachers' Perception of Their Code-Switching Practices in English as a Foreign Language Classes: The Results of Stimulated Recall Interview and Conversation Analysis. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211013802>

CAPÍTULO 12

LA TÉCNICA DE PREGUNTAS 5W Y SU APLICACIÓN AL LENGUAJE MUSICAL: UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA MODALIDAD

JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR
Universidad Jaume I de Castellón

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la técnica de preguntas 5W?

Su origen se relaciona con el sociólogo Harold Dwight Lasswell (Lasswell, 1948, p. 39) aunque se trata de una técnica bastante antigua, ya fue empleada en la ética y la retórica en la antigua Grecia (Fubini, 1988, p. 189). No obstante, ha sido en la rama del periodismo y los medios de comunicación donde más se ha popularizado (Karolyi, 2000, p. 27). La Técnica del 5W, también denominada "Las cinco preguntas Clave," es un tipo de estrategia, un método de análisis y estudio que se emplea para explorar, investigar, entender o sintetizar información de forma eficaz. Esta metodología se fundamenta en contestar cinco interrogantes esenciales agrupados, del inglés, por su letra inicial (5W): what, where, when, why, who; y dos más que se añadieron posteriormente (2H): how. how much.

Sin duda alguna, esta estrategia permite transmitir información de modo efectivo, directo y sencillo:

¿Qué?: describe los acontecimientos, sucesos, ideas o acciones que constituyen la información.

¿Quién?: identifica los personajes, autores, creadores o intérpretes relacionados con la información.

¿Cuándo?: establece un tiempo concreto, instala la acción en un contexto cronológico y determina su inicio, duración, final, etc.

¿Dónde?: sitúa el lugar o el espacio donde suceden las acciones, sucesos o acontecimientos.

¿Por qué?: argumenta las razones de los sucesos y justifica los hechos.

¿Cómo?: circunstancias, condiciones o escenarios en los que tienen lugar las acciones

¿Cuánto?: expresa la cantidad de las acciones o de los hechos.

Figura 1. Técnica de preguntas 5W+2H



Fuente: Elaboración propia

Los objetivos propuestos de la investigación son los siguientes:

- Aplicar y adaptar la técnica de preguntas 5W para investigar, concretamente, en el terreno de la formación musical.
- Diseñar posibles preguntas para cada uno de los 5 interrogantes básicos de la técnica en torno a los contenidos específicos de la modalidad musical.
- Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar las fuentes bibliográficas consultadas en torno a la temática.
- Valorar y validar la fiabilidad de la información obtenida después de aplicar la técnica de preguntas 5W.

MÉTODO

Teniendo en cuenta la amplitud del conocimiento en materia de música que incluye, al menos, el lenguaje musical, la interpretación, el análisis, la composición, la dirección, la historia o la estética, nos formulamos la pregunta siguiente de

indagación: ¿Cómo podríamos aplicar o adaptar esta técnica para investigar en el terreno de la formación musical?

Encontramos pocos ejemplos rigurosos del empleo de esta técnica en la literatura científica, sin embargo, es nuestro objetivo conseguir aplicarla en un posible escenario conceptual y procedimental donde se combine la adquisición de fundamentos teóricos con la consecución de destrezas y habilidades.

El primer paso de nuestra metodología será plantear y diseñar posibles preguntas para cada uno de los 5 interrogantes básicos que engloban dicha técnica. Emplearemos el análisis narrativo y el proceso para responder a las cuestiones,

obtener la información y recopilar los datos, se basará en la búsqueda, selección, análisis, síntesis y valoración propia de las fuentes bibliográficas consultadas.

Por otra parte, la estrategia de preguntas 5W es muy apropiada para combinarse con otras acciones que promuevan la investigación, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. Concretamente, las técnicas de grupo en la enseñanza-aprendizaje como procedimientos y métodos sistemáticos para organizar actividades (Pujolàs, 2008, p. 10), dinámicas que ayudarán a fomentar la integración, la comunicación, la creatividad y aprendizaje activo.

El proyecto se desarrolló durante los cursos académicos 2023-24 y 2024-25, con los alumnos de la denominada "Mención en Música" del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y los estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Ambas titulaciones impartidas en la Universidad Jaume I de Castellón (España).

Las asignaturas de la implementación fueron: "Música" de 2º curso del Grado y "Enseñanza y Aprendizaje de la Música" del Máster.

La recogida de datos se basó en los documentos elaborados por los estudiantes con la información y las respuestas a los 5 interrogantes diseñados de la técnica 5W. Dicha información se archivó y se alojó en carpetas de almacenamiento del Google Drive.

Para la interpretación de los datos se empleó la investigación cualitativa, se realizaron tareas de exposición, debate y análisis con la finalidad de corregir, modificar, ampliar y obtener las respuestas más precisas a los interrogantes planteados.

Ejemplo de la técnica de preguntas 5W aplicada al estudio de la modalidad

¿Qué?

¿Qué es la modalidad? ¿Qué es un modo? ¿Qué definiciones históricas describen el término? ¿Qué criterios permiten o establecen la clasificación de la modalidad? ¿Qué influencia han tenido los modos en la formación de las escalas? ¿Qué relación tienen los modos con la armonía o los acordes? ¿Qué función ejerce la modalidad en la clasificación o el carácter de la melodía?

A continuación, intentamos resolver los interrogantes.

Revisión teórica

Históricamente, la comprensión de los modos ha sido realizada desde una perspectiva que incluye, como mínimo, su análisis en la antigua Grecia, la errónea interpretación de su terminología por los teóricos medievales, la disminución progresiva del uso de los modos antiguos en favor de las escalas mayor y menor, así como la desaparición de la tonalidad. Si se añade a esta evolución una revisión

cronológica de los nombres que se le dieron a cada agrupación de sonidos, se presenta un tema bastante amplio y posiblemente complejo para aquellos sin conocimientos previos. Al principio, se podría argumentar que los modos sirven como una base teórica para clasificar las diversas escalas en función de sus relaciones entre intervalos. Además, han sido usados como una metodología para analizar la conexión entre la melodía y la armonía, justificando así las escalas empleadas y su vínculo con la funcionalidad y sonoridad del acorde en el contexto de progresiones armónicas (Herrera, 1995, p. 97).

A partir de su fundamentación teórica hemos desarrollado nuestra metodología, y pretendemos que los estudiantes sean conscientes de la modalidad, la examinen y descubran sus diferentes opciones sonoras. Nuestro principal objetivo será que los modos se conviertan en una herramienta esencial en cualquier actividad musical creativa, para organizar el sonido. Esta organización se enfoca únicamente en las diversas alturas y su relación con las decisiones y la producción de los elementos básicos para la composición o la improvisación.

Las siguientes definiciones, extraídas de fuentes bibliográficas y organizadas cronológicamente, nos ayudan a acercarnos al concepto de modalidad: "El modo es la relación que se establece entre una serie de sonidos o acordes y un acorde intermedio mayor o menor, que determina esta clasificación". (Riemann, 1928, p. 93).

Notamos que la definición que ofrece Hugo Riemann restringe el término a la clasificación entre mayor y menor, sin considerar otras posibles relaciones o disposición de los intervalos entre los sonidos que integran una secuencia que va desde la nota fundamental hasta la octava. Es cierto que, tradicionalmente, se ha clasificado la modalidad de esta manera; sin embargo, si se adopta únicamente este criterio, únicamente se establecería la modalidad mayor, basada en la tercera mayor que se encuentra entre la nota principal y su tercera, excluyendo así otras modalidades mayores que, además de esa tercera mayor, contienen intervalos distintivos como la cuarta aumentada (Tritus gregoriano o modo V) o la séptima menor (Tetrardus gregoriano o modo VII).

En el modo menor se observa algo similar; además de contar con su tercera menor, también abarca modalidades que tienen una sexta mayor y una séptima menor (Protus gregoriano o modo I), así como una segunda menor y una séptima menor (Deuterus gregoriano o modo III). Esta observación puede extenderse hasta las escalas más modernas, incluyendo las cuatro categorías de escalas menores (melódica, armónica, natural y dórica), aquellas de origen árabe o incluso escalas atonales como la hexatónica.

"Forma de organizar las notas dentro de una escala. Durante la época medieval, se identificaron ocho modos, que se ampliaron a doce en el siglo XVI. Posteriormente, se establecieron los modos mayor y menor de la escala diatónica. El modo se distingue

de la tonalidad en la forma en que se distribuyen los intervalos de semitono en la escala. No existen dos modos idénticos, ya que las tonalidades se diferencian en altura, pero su estructura interna es similar” (Valls, 1971, p. 49).

La explicación de Valls Gorina es más detallada; sin embargo, no compartimos la idea de que la disposición de los semitonos sea un aspecto esencial para definir la modalidad. Aunque esta observación podría tener validez en la modalidad grecolatina, ¿cómo se podría justificar la modalidad en una escala armónica menor que presenta una segunda aumentada entre el sexto y séptimo grado? O, ¿cómo se justificaría la modalidad en cualquiera de los cinco modos pentatónicos que se caracterizan por la ausencia de semitonos?

A pesar de que recientemente se usa el vocablo modo para referirse a diversas configuraciones de las escalas, ¿es apropiado utilizar la palabra modo, que es un término restringido que normalmente se ha aplicado a las escalas heptatónicas, en lugar de a las escalas pentatónicas? Desde mi perspectiva, apoyo una interpretación más amplia del concepto de modo que incluya todas las relaciones de intervalos entre los sonidos de un sistema. Por ello, estoy completamente de acuerdo con las definiciones ofrecidas por Salvador Seguí, Dionisio De Pedro y Mariano Pérez:

“... las palabras modalidad o modo se refieren a la naturaleza de una escala, es decir, a la forma en que se suceden los tonos y semitonos dentro de una escala específica” (Seguí, 1975, p. 33).

“Se refiere a la distribución diferente en términos de intervalos de los sonidos en una escala o tonalidad” (De Pedro, 1990, p. 115).

“Significa en términos generales la manera distinta en que se organizan las notas musicales, según la combinación de sus distancias, para formar una escala” (Pérez, 2000, p. 343).

Así, en la declaración de Dionisio De Pedro, el término “interválica” contempla cualquier tipo de separación entre los sonidos de un modo. Para Pérez, denota la estructura propia y singular de una escala. En resumen, entendemos que el término modo se refiere al sistema de organización interna o a la disposición de los intervalos en una serie de sonidos en el contexto de la octava. Además, en la tonalidad, también señala las diferentes maneras.

de una misma escala diatónica según el tono que se determine como base.

Los modos y su clasificación

Se opta por elaborarlos sobre la misma fundamental, este procedimiento tiene un enfoque educativo más definido:

Figura 2. Modos diatónicos modernos

Diagram illustrating the seven modern diatonic modes, each shown on a five-line staff with notes and intervals labeled T (Tercia) or S (Segunda). Red brackets indicate the scale range.

- Jónico:** T T S T T T S
- Dórico:** T S T T T S T
- Frigio:** S T T T S T T
- Lidio:** T T T S T T S
- Mixolídio:** T T S T T S T
- Eolio:** T S T T S T T
- Locrio:** S T T S T T T

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Modos pentatónicos

Diagram illustrating the five pentatonic modes, each shown on a five-line staff with notes and intervals labeled T (Tercia) or T+S 3ªm (Tercia y Segunda menor). Red brackets indicate the scale range.

- Modo I:** T T T+S 3ªm T T+S 3ªm
- Modo II:** T T+S 3ªm T T+S 3ªm T
- Modo III:** T+S 3ªm T T+S 3ªm T T
- Modo IV:** T T+S 3ªm T T T+S 3ªm
- Modo V:** T+S 3ªm T T T+S 3ªm T

Fuente: Elaboración propia

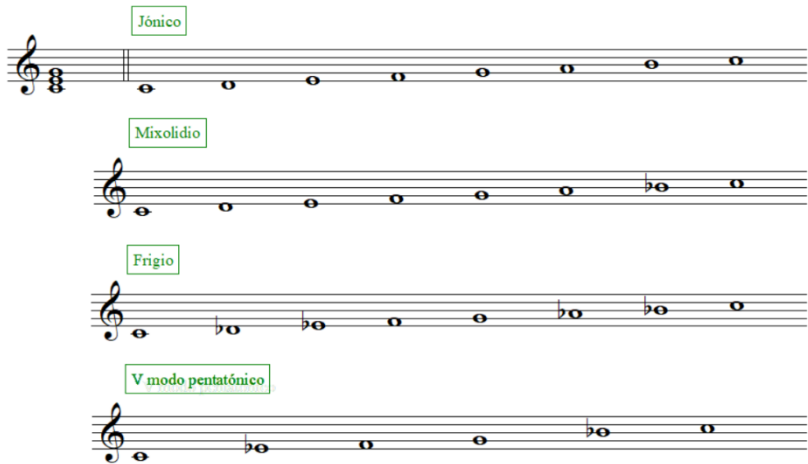
La tonalidad y la relación escala-acorde, influencia de los modos en la formación de las escalas

La modalidad nos permite clasificar las escalas según su interválica, concretamente en la música tonal, en escalas mayores o menores. No obstante, esta clasificación podría representar una síntesis simplista de las posibilidades de la modalidad. Debemos tener en cuenta que, observando sólo la 3ª que se forma desde la fundamental, encontrarnos 3 tipos de escalas mayores y 4 menores, sin embargo, es necesario atender al resto de los intervalos que se forman desde la fundamental para comprender completamente la modalidad. De esta forma, la escala mayor con la 7ª menor corresponde a un modo mayor con subtónica representado por el modo mixolidio. La misma escala mayor con la 4ª aumentada al modo lidio. Particularidades que también se dan en el modo menor con la 6ª mayor y 7ª menor en el modo dórico; la 6ª menor y 7ª menor en el modo eolio; la 2ª menor, 6ª menor y 7ª menor en el modo frigio; y la 2ª menor, 5ª disminuida, 6ª m y 7ª menor en el modo locrio. Estas características interválicas hacen que cada modo tenga su propio carácter enriqueciendo la dualidad mayor-menor y dotándola de diferentes matices y diferencias.

Por otra parte, con el asentamiento de la tonalidad y el desarrollo de la armonía nos cuestionamos la relación que tienen los modos con la armonía o los acordes. Así pues, respecto a la relación escala-acorde, del análisis melódico y su relación con la armonía en la música tonal, se deduce que a cada acorde le corresponde una escala, generalmente está formada por las notas que forman el acorde y las notas de paso de dicha tonalidad. Si tomamos como modelo el acorde de Do Mayor la escala más empleada es el modo jónico sobre Do. Sin embargo, atendiendo al concepto de evolución de la disonancia nuestra percepción auditiva ha cambiado a través del tiempo. Las influencias de otras culturas y su progresiva incorporación o aceptación en la escucha hacen que no nos resulte extraño, por ejemplo, escuchar el modo frigio sobre un acorde mayor, muy empleado en el flamenco y sus derivados, o el modo mixolidio sobre el mismo acorde, propio de la música de raíces afrocubanas. También el V modo pentatónico muy extendido en el jazz y el blues (Tirro, 2001, p, 15).

De esta forma, atendiendo a la evolución y la aceptación de la disonancia, presentamos posibles escalas que se han empleado sobre el acorde mayor:

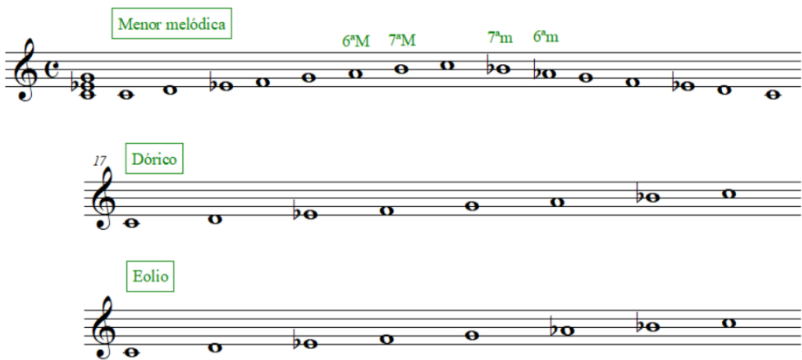
Figura 4. Modalidades sobre el acorde mayor



Fuente: Elaboración propia

Ocurre lo mismo en el modo menor, la escala más convencional es la escala menor melódica, sin embargo, hemos asimilado la escucha sobre el acorde menor del modo dórico, con la 6ª mayor o el modo eolio o menor natural:

Figura 5. Modalidades sobre el acorde menor



Fuente: Elaboración propia

¿Quién?

¿Quién ha empleado la modalidad como recurso compositivo? Representa una técnica muy explotada en la música cinematográfica, John Williams, por ejemplo, en la banda sonora del film “Stars Wars” utiliza el mismo tema con variaciones por cambio de modo:

Tema original en modo jónico sobre Re:

Figura 6. Modo jónico sobre Re



Fuente: Elaboración propia

Tema en modo menor sobre Do:

Figura 7. Modo menor sobre Do



Fuente: Elaboración propia

Tema en modo frigio sobre Sol:

Figura 8. Modo jónico sobre Re



Fuente: Elaboración propia

Como antecedente, en la música instrumental, se usó como técnica de variación por cambio de modo, en algunos casos clasificada también como una especie de variación armónica, en la que se emplea la misma idea musical modificada por el cambio de modalidad, ofrecemos el siguiente ejemplo:

Tema original en do mayor:

Figura 9. Modo mayor. Sonata para piano nº 10 en Do Mayor XVI: 6. II – Menuet.

Joseph Haydn



Variación a do menor, modo menor paralelo:

Figura 10. Modo menor. Sonata para piano nº 10 en Do Mayor XVI: 6. II – Menuet.

Joseph Haydn



El compositor realiza un cambio de modalidad pasando de do mayor a do menor, un cambio de modo sobre la misma fundamental, y convirtiendo el tema original, alegre y despreocupado en una melodía más íntima y sentimental.

Técnica que empleó su sucesor W.A. Mozart, tomemos como ejemplo las doce variaciones sobre «Ah vous dirai-je, Maman» en do mayor:

Tema original en modo jónico:

Figura 11. Modo mayor. W.A. Mozart. «Ah vous dirai-je, Maman»



Tema en Do menor, o menor paralelo:

Figura 12. Modo menor. W.A. Mozart. «Ah vous dirai-je, Maman»



¿Dónde?

¿Dónde se practica la modalidad?

Sin duda alguna, los modos constituyeron el sistema fundamental para organizar la música antes del asentamiento de la tonalidad (Peñalver, 2010b, p. 31). En la composición actual se usan, entre muchos objetivos: para obtener un color o matiz peculiar en las producciones musicales que enriquece la música tonal o evita los convencionalismos de la armonía funcional; para situar o emular contextos exóticos o arcaicos en la banda sonora de la música cinematográfica, es decir, para reforzar la acción, el argumento y situarnos en el contexto histórico-social; o para provocar o manipular la voluntad del consumidor en la música publicitaria (Peñalver, 2010a, p. 5).

Tienen un papel esencial en el jazz y la música popular contemporánea (Peñalver, 2020, p. 5), especialmente, más que a nivel teórico, como técnicas o herramientas que justifican la elección de las escalas o serie de sonidos empleados en la improvisación (Aabersold, 1981, p. 17). Así pues, en la enseñanza de la improvisación y en la etapa de iniciación de la creación espontánea sobre un chorus o ciclo armónico de una pieza, es decir, la improvisación basada en estructuras armónico-formales, es crucial estudiar, analizar y reflexionar sobre la relación escala-acorde. Por tanto, es necesario conocer la modalidad para poder limitar, seleccionar o contextualizar la serie de sonidos que le corresponde a cada acorde. Esto implica, no sólo teorizar, también sentir, vivenciar y comprender, a nivel auditivo, la función que tiene la armonía y su relación con la melodía de la pieza. Véase los métodos de acompañamiento IEM para piano, en ellos se exponen múltiples ejemplos sobre los que improvisar (Molina, 1995)

¿Cuándo?

¿Cuándo aparece el concepto de modalidad? ¿Cuándo debe iniciarse el estudio de la modalidad?

Es evidente que, debido a la curiosidad, la exploración y la experimentación del ser humano, el empleo de distintas combinaciones de sonidos, series o gamas melódicas, consciente o inconscientemente, ha estado presente en toda la praxis musical desde tiempos remotos hasta la actualidad. Sin embargo, se podría afirmar que es a nivel teórico donde los musicólogos han intentado justificar su formación y su empleo de forma sistemática. Ya en la antigua Grecia, Pitágoras (570-490 a. C.); Platón (427-347 a. C.); o Aristóteles (384-322 a. C.), buscaban una explicación a la agrupación de sonidos que formaban las melodías, incluso el efecto que aquellas tenían en el estado anímico de las personas representado por la teoría del Ethos. Posteriormente, Aristóxeno de Tarento (354-300 a. C.), en su tratado “Elementa harmónica” o Aristides de Quintiliano (aprox. Siglo I a. C.), en su obra “Sobre la música”, argumentan la formación de las escalas en base a series concretas de sonidos

observando que aparecen y se repiten en el transcurso de las interpretaciones musicales, tanto vocales como instrumentales. Más tarde, Ptolomeo (100-170) con su obra “Armónicas”; Boecio (480-524) en su tratado “De Institutione Musica” y los tratadistas medievales vuelven a clasificar los modos para organizar el sistema tonal del Canto Gregoriano. En definitiva, el concepto de modalidad aparece en el momento en el que los teóricos se interesan en categorizar las secuencias de sonidos que forman las melodías, indagan en el análisis de la relación que existe entre los sonidos por su distribución interválica en la serie y establecen sistemas de organización tonal para facilitar dicho análisis.

Respecto al interrogante de cuándo debe iniciarse el estudio de la modalidad debemos atender a la evolución histórica de las distintas pedagogías y métodos de aprendizaje del lenguaje musical. Por ejemplo, Kodaly y Orff parten del intervalo melódico Sol-Mi y, en etapas de iniciación, emplean la pentafonía dándole especial atención a la modalidad. Secuenciación que utilizan antes de comenzar con las escalas mayores y menores. Al contrario, Willems o Ward parten del diatonismo y del concepto melódico basado en la tonalidad (Seguí, 1995, p. 110). En cuanto a las dificultades melódicas para el dictado musical Antonio Zamorano (1982) y Encarnación López de Arenosa (1984) parten del intervalo de 5ªJ, a continuación presentan el arpeggio mayor hasta completar la escala (Seguí, 1995, p. 110).

Actualmente se emplea el modo jónico, representado por la escala mayor, y el modo eólico, ejemplificado con la escala menor natural. Este último también se practica alterando ascendentemente los grados VI y VII para formar la denominada escala menor melódica. No obstante, en el transcurso del estudio del canto y del lenguaje musical es habitual que, cuando aparece en el repertorio un sonido que aparentemente no pertenece a la tonalidad, y sin tratarse de una modulación, se tome como algo poco corriente, inusual o extraordinario, no suele profundizarse en su origen o no suele analizarse a qué modalidad pertenece.

Algunos ejemplos en la música popular:

Figura 13. Modo Dórico sobre La. “Oye cómo va”, Carlos Santana



Fuente: Elaboración propia

Otros ejemplos en la música culta:

Allegro (♩ = 120)

3/4

p

marcato il canto

Figura 18. Suite Española. Asturias, Isaac Albéniz. Modo frigio sobre Re.



Escala Exátona o de tonos enteros:

Figura 19. Voiles II, primer volumen de preludios. Claude Debussy



Modo pentatónico:

Figura 20. Preludio nº 8, compás 35. Claude Debussy



Modo dórico sobre Sol:

Figura. 21. Reverie, Claude Debussy



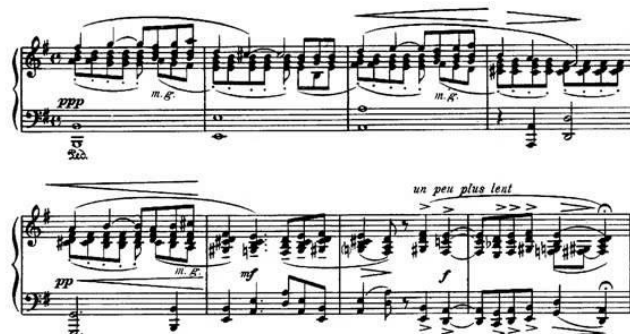
Modo frigio en DO, explícito en los comases 30-34:

Figura. 22. Bolero. Maurice Ravel



Modo dórico en MI:

Figura. 23. Pavana para una infanta difunta. Maurice Ravel



¿Por qué?

¿Por qué es necesario estudiar, analizar y practicar la modalidad?

El trabajo auditivo de la discriminación interválica (Kühn, 1988, p. 6) derivado de la diversidad de la modalidad es fundamental para cualquier actividad de praxis musical, desde el canto, la interpretación instrumental o la creación. La comprensión y el reconocimiento de la modalidad dentro del contexto de una obra musical potencia el desarrollo del canto interior, la afinación, la memoria auditiva y la imaginación. Pero, sobre todo, enriquece la percepción y la discriminación de los matices y contrastes de las distintas alturas del perfil melódico.

Evidentemente, podríamos enfocar el estudio de la interválica sin atender al concepto de la modalidad y sin ser conscientes de su función tonal, pongamos un ejemplo: En la práctica del intervalo de 5ª justa, entre muchas dinámicas de trabajo, podríamos elegir entre el canto sucesivo de los sonidos que integran dicho intervalo, el canto del arpeggio mayor y menor, la imitación de piezas que contienen dicho intervalo como recurso nemotécnico, etc., y al final conseguir memorizar o interiorizar su afinación. Sin embargo, los sonidos que forman la 5ªJ pueden tener funciones variables según la modalidad y el acorde sobre el que se cantan. Dicho de otro modo, los sonidos que constituyen el intervalo pueden actuar como fundamental, 3ª mayor o menor, 7ª mayor o menor, etc.

Figura 24. Funciones variables de la 5ªJ según la modalidad y el acorde donde se cantan



El estudio y la práctica auditiva de la modalidad implica un paso más, conocer la interválica de las escalas además de comprender y vivenciar la función de cada sonido dentro de la tonalidad.

RESULTADOS

El interés, la motivación y las acciones que llevamos a cabo para encontrar respuestas en cualquier materia ya implican un acto de búsqueda e interpretación del conocimiento, de hecho, cualquier pesquisa comienza con una pregunta de investigación. Hemos pretendido demostrar que la técnica de preguntas 5W constituye un recurso eficaz y viable para obtener, seleccionar y sintetizar información sobre temas específicos. Especialmente, en la didáctica musical, nos facilita delimitar el objeto de estudio y nos permite responder a cuestiones muy concretas sobre temáticas que, en un principio, parecían muy extensas y poco abordables.

Para la puesta en práctica de esta estrategia hemos seleccionado un elemento determinado del lenguaje musical, la modalidad, y hemos observado que aplicando los interrogantes oportunos podemos recopilar gran cantidad de información que posteriormente procesamos y sintetizamos.

Los resultados obtenidos en relación con los objetivos son los siguientes:

- Conseguimos aplicar y adaptar la técnica de preguntas 5W para investigar en el terreno de la formación musical demostrando que no sólo es precisa en el estudio de contenidos conceptuales, también puede ser efectiva para obtener información sobre aspectos procedimentales, es decir, para adquirir destrezas y habilidades.

- A pesar de que la temática en torno a la modalidad musical es muy extensa logramos obtener información válida y precisa aplicando los 5 interrogantes.

- La implementación con los estudiantes de Grado y Máster favoreció las tareas de búsqueda, selección, análisis y síntesis de las fuentes bibliográficas consultadas en torno a la temática.

- Contrastando los datos recogidos y realizando una puesta en común, es decir, actividades grupales donde se comparten ideas, conocimientos y opiniones, conseguimos extraer conclusiones y ofrecer soluciones validando la fiabilidad de la información recogida.

En definitiva, además de obtener información, el objetivo principal ha sido demostrar que empleando la técnica de preguntas 5W se consigue estructurar y organizar el conocimiento para una mejor comprensión de los hechos y sucesos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Uno de los inconvenientes que podemos encontrar en el empleo de esta estrategia sería la evaluación de la información obtenida, cómo corroborarla o cómo verificar su fiabilidad. La consulta exhaustiva de bibliografía especializada y el apoyo en las argumentaciones de autores de peso puede ser de gran ayuda, sin embargo, toda la información debe estar contrastada por multitud de fuentes.

Por otra parte, por su naturaleza, la técnica de preguntas 5W es aplicable a cualquier materia, sin embargo, podría creerse que es más adecuada para contenidos conceptuales. Un posible reto futuro consistiría en poder darle empleabilidad en contenidos procedimentales, concretamente, en la música, en la práctica de la interpretación, la composición o la improvisación musical (Peñalver, 2013, p. 75).

Los resultados obtenidos están representados por el diseño de un material docente para el estudio de la modalidad que permite la adquisición de fundamentos teóricos y la consecución de destrezas y habilidades. Las respuestas a los interrogantes planteados por la técnica 5W contribuyen a resolver la pregunta de investigación inicial. Demostramos que esta estrategia puede adaptarse para investigar en el terreno de la formación musical

REFERENCIAS

- Aebersold, J. (1981). *Cómo improvisar jazz, Vol. I*. James Aebersold Jazz.
- De Pedro, D. (1990). *Teoría completa de la música*. Real Musical.
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza.
- Herrera, E. (1995). *Teoría musical y armonía moderna*. Bosch.
- Károlyi, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Alianza.
- Kühn, C. (1988). *La formación musical del oído*. Labor.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. En L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas* (pp. 37–51). Harper and Row.
- López, E. (1984). *Introducción, 1.ª y 2.ª niveles*. Real Musical.
- Molina, E. (1995). *El piano. Improvisación y acompañamiento*. Enclave Creativa.
- Peñalver, J.M. (2010a). ¿Cuál debe ser la función de la música con relación a la imagen?. *Sonograma Magazine*, 6.
- Peñalver, J.M. (2010b). ¿Para qué sirven los modos? Aplicación pedagógica y propuestas prácticas para la didáctica de la música. *Revista Electrónica LEEME*, 25, 76–122.
- Peñalver, J.M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Artseduca*, 4, 74–85.
- Peñalver, J.M. (2020). La formación auditiva y su aplicación en la improvisación sobre estructuras armónico-formales. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, 17, 11–39.
- Pérez, M. (2000). *Diccionario de la música y los músicos*. Istmo.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.
- Riemann, H. (1928). *Teoría general de la música*. Labor.
- Seguí, S. (1975). *Teoría musical I y II*. Unión Musical Española.
- Seguí, S. (1995). *Temas de lenguaje musical I y II*. Piles.
- Tirro, F. (2001). *Jazz clásico*. Robinbook.
- Valls, M. (1971). *Diccionario de la música*. Alianza.

CAPÍTULO 13

AGENCIAS DE TRADUCCIÓN SIMULADAS COMO METODOLOGÍA DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN TRADUCTORES EN FORMACIÓN

MARÍA INMACULADA VICENTE LÓPEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La formación en traducción en el ámbito universitario se encuentra en una fase de transición marcada por la necesidad de conciliar los objetivos académicos tradicionales con las demandas de un mercado profesional cada vez más tecnificado, globalizado y sujeto a estándares de calidad internacionales. Las asignaturas centradas en tecnología, posesición de traducción automática y gestión de proyectos han cobrado protagonismo en los últimos años, en parte debido a la incorporación masiva de la traducción automática y a la evolución de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) (Vieira, 2020). Sin embargo, a pesar de estos avances, persiste una distancia significativa entre los entornos de aprendizaje académico y la realidad laboral que afrontan los egresados en su incorporación al mercado.

En este sentido, se han promovido diversas iniciativas de innovación docente para reducir la brecha entre universidad y profesión mediante metodologías activas, orientadas a la adquisición de competencias profesionales en entornos simulados. Una de las aproximaciones más destacadas ha sido la implementación de agencias de traducción simuladas, también denominadas STB (del inglés, *simulated translation bureaus*), que reproducen de manera controlada los flujos de trabajo, la organización por roles y las dinámicas de interacción con clientes que caracterizan a los proveedores de servicios lingüísticos (Buysschaert et al., 2018; van Egdom et al., 2020). Estas simulaciones permiten al alumnado situarse en condiciones cercanas a las del mercado, de modo que puedan desarrollar tanto competencias técnicas como habilidades de gestión, comunicación y resolución de problemas.

El proyecto de innovación docente que se presenta en este capítulo se inscribe en esta línea. Bajo el título “Proyecto colaborativo para el desarrollo de competencias profesionales a través de una agencia de traducción simulada en el aula”, este proyecto se llevó a cabo durante el curso académico 2022/2023 en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia, en el marco de la asignatura de Predicción, Revisión y Posedición de textos B–A para los itinerarios de inglés y francés, que cuenta con un total de 105 alumnos.

El diseño del proyecto se fundamenta en la necesidad de alinear la docencia con los estándares profesionales vigentes. En este sentido, se tomaron como referencia la norma ISO 17100:2015, que define los requisitos de los servicios de traducción y los roles asociados al proceso (gestor de proyectos, traductor, revisor), y la norma ISO 18587:2017, que establece las competencias y procedimientos para la posesición de traducción automática. De este modo, se buscó trasladar al aula las prácticas de calidad reconocidas internacionalmente, de manera que los estudiantes no solo adquirieran competencias lingüísticas y tecnológicas, sino también organizativas y de gestión.

Asimismo, el proyecto se diseñó para contribuir al desarrollo integral de las competencias recogidas en el Marco de competencias de European Master's in Translation (EMT) (Comisión Europea, 2022), que agrupa las capacidades del traductor profesional en cinco áreas: lengua y cultura, traducción, tecnología, personal e interpersonal, y prestación de servicios. En particular, la simulación de una agencia de traducción se consideró especialmente adecuada para trabajar las competencias de gestión de proyectos, colaboración en equipo, comunicación profesional con clientes y uso de herramientas tecnológicas especializadas del sector de la traducción.

Los objetivos generales del proyecto fueron, por tanto, los siguientes:

- Integrar estándares de calidad internacionales en la formación universitaria en traducción.
- Reproducir en el aula los flujos de trabajo de una agencia de traducción profesional.
- Fomentar la adquisición de competencias tecnológicas y organizativas en un contexto situado.
- Promover el trabajo colaborativo y la distribución de roles como preparación para la práctica profesional.
- Mejorar la empleabilidad del alumnado mediante una aproximación realista al mercado laboral.

La pertinencia de este proyecto queda justificada por varios motivos. En primer lugar, responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mercado en constante cambio, en el que la automatización, la externalización y la presión de plazos exigen perfiles flexibles y polivalentes. En segundo lugar, contribuye a reforzar la motivación del alumnado al situar su aprendizaje en un contexto realista, con retos y responsabilidades comparables a los de la vida profesional. En tercer lugar, permite al profesorado evaluar competencias de manera más integral, atendiendo no solo al producto traducido, sino también a los procesos de gestión, comunicación y colaboración que han conducido a dicho producto.

Por último, este proyecto de innovación docente se distingue por su viabilidad y sostenibilidad. La simulación no requiere infraestructuras extraordinarias ni licencias adicionales más allá de las herramientas TAO ya integradas en el plan de estudios (Trados Studio y Aula Virtual). Su éxito depende, más bien, de una planificación cuidadosa, de la asignación de roles claros y de un seguimiento docente que combine autonomía del alumnado con retroalimentación por parte del docente. La experiencia acumulada en el curso 2022/2023 demuestra que este modelo es replicable y escalable, lo que refuerza su interés como propuesta de innovación aplicable en distintas asignaturas de la formación de traductores.

En las secciones siguientes se detallará el estado de la cuestión, la metodología desarrollada, los resultados obtenidos y las conclusiones que permiten valorar el impacto de esta innovación en la docencia de la traducción en el ámbito universitario.

Estado de la cuestión

La formación universitaria en traducción atraviesa una transformación marcada por la digitalización y la necesidad de preparar a los estudiantes para entornos laborales complejos. Diversos autores han subrayado la importancia de ir más allá de un modelo centrado únicamente en destrezas lingüísticas para integrar competencias tecnológicas, organizativas y profesionales (Kelly, 2005; Kiraly, 2016). En este marco, la simulación de entornos profesionales se perfila como una metodología docente esencial para acercar al alumnado a los flujos de trabajo y roles propios de la profesión.

La idea de crear agencias de traducción simuladas tiene una trayectoria consolidada. Thelen (2006) ya defendía la necesidad de “europeizar” los planes de estudio mediante redes que permitieran a los estudiantes trabajar con estándares profesionales y roles bien definidos, a la vez que se reducía la brecha entre formación y profesión. Los primeros desarrollos de INSTB reforzaron esta visión, al concebir las simulaciones como entornos seguros pero realistas para ensayar competencias (Buysschaert et al., 2017). Con el tiempo, esta propuesta evolucionó hacia una estrategia de disrupción digital, destinada a integrar de forma intensiva la tecnología y los flujos de trabajo profesionales en la docencia (Buysschaert et al., 2018).

En paralelo, la incorporación de tecnologías de traducción ha transformado la práctica profesional y, en consecuencia, los objetivos de la docencia. La irrupción de la traducción automática y la posedición ha modificado los flujos de trabajo en el sector de servicios lingüísticos, redefiniendo roles y creando la necesidad de formar revisores y poseditores capaces de desenvolverse en entornos muy tecnológicos (Do Carmo y Koponen, 2024).

Las agencias simuladas no solo buscan enseñar a traducir, sino también formar profesionales capaces de trabajar en equipo, asumir responsabilidades diferenciadas

y tomar decisiones complejas. Estas dinámicas fomentan la profesionalización, ya que obligan al alumnado a negociar plazos, resolver conflictos y garantizar la calidad de las entregas (Loock, 2025). Su valor reside también en la empleabilidad, al proporcionar un aprendizaje experiencial adaptado a un mercado caracterizado por la presión tecnológica y la competencia internacional (Buysschaert et al., 2017). En esta línea, Zappatore (2020, 2022, 2023) ha demostrado que estos entornos facilitan itinerarios formativos sostenibles que combinan colaboración, innovación y evaluación de impacto.

Recientemente se ha puesto de relieve que las agencias simuladas favorecen la adquisición de competencias específicas. El trabajo en equipos virtuales desarrolla habilidades interpersonales como la comunicación intercultural, la coordinación remota y la resolución de conflictos (Kerremans y van Egdom, 2018). Konttinen et al. (2021) y Konttinen (2022) abogan por estas experiencias en el aula, que refuerzan la autoeficacia, entendida como la confianza del alumnado en su capacidad para desenvolverse en situaciones complejas. Asimismo, se ha constatado que constituyen un entorno adecuado para el aprendizaje de competencias técnicas vinculadas a la revisión y la posesición de traducción automática, siempre que se integren en proyectos con roles claramente definidos (Konttinen et al., 2021).

Este modelo de simulación se sustenta, además, en marcos normativos y competenciales que configuran el perfil del traductor contemporáneo. En el plano normativo, la ISO 17100:2015 establece los requisitos para los servicios de traducción, definiendo roles como gestor de proyectos, traductor y revisor, así como procesos estandarizados para garantizar la calidad (International Standard Organization, 2015). A su vez, la ISO 18587:2017 precisa los requisitos para la posesición de traducción automática, delimitando competencias de los poseedores y distinguiendo entre posesición ligera y completa (International Standard Organization, 2017). En el plano competencial, el Marco de competencias de EMT (2022) constituye la referencia más reciente, al proponer cinco áreas —lengua y cultura, traducción, tecnología, personal e interpersonal, y prestación de servicios— que configuran un perfil integral del traductor profesional.

Así pues, la literatura especializada coincide en señalar que la docencia de la traducción debe incorporar simulaciones de contextos profesionales reales, alineadas con normas internacionales y marcos competenciales europeos, y apoyadas en metodologías activas que promuevan la colaboración y la profesionalización temprana. El proyecto de innovación docente que aquí se presenta responde precisamente a estas exigencias: busca mejorar la adquisición de competencias técnicas y fomentar en el alumnado una identidad profesional coherente con las demandas del mercado actual.

METODOLOGÍA

La metodología del proyecto se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos y en la simulación de entornos profesionales auténticos, dos aproximaciones que han demostrado su eficacia en la formación de traductores al situar el aprendizaje en contextos verosímiles que requieren la puesta en práctica simultánea de conocimientos, destrezas técnicas y competencias interpersonales (Buysschaert et al., 2018; Kiraly, 2016).

La elección de esta metodología respondió a tres consideraciones principales. En primer lugar, se trataba de un enfoque adecuado a los objetivos del proyecto, ya que reproducir un flujo de trabajo profesional exigía que el alumnado participara en todas las fases de un encargo real, desde la planificación hasta la entrega. En segundo lugar, la propuesta se alineaba con un enfoque competencial, puesto que permitió trabajar simultáneamente competencias técnicas (manejo de herramientas TAO), interpersonales (colaboración, resolución de conflictos) y profesionales (comunicación con clientes, gestión de plazos), en consonancia con el Marco de competencias de EMT (2022). Finalmente, la simulación resultó eficaz para incrementar la motivación y el compromiso del alumnado, al situarlo en un contexto realista que le obligaba a asumir responsabilidades concretas y tomar decisiones con consecuencias visibles en el resultado final.

El proyecto se desarrolló a lo largo de un cuatrimestre (12 semanas). Durante las ocho primeras semanas, el alumnado se familiarizó con las herramientas de traducción asistida y gestión de proyectos que más tarde utilizarían en el encargo profesional simulado. Entre las semanas novena y décima, se formaron los equipos de trabajo, se explicaron las directrices para llevarlo a cabo y los equipos trabajaron en la planificación del trabajo. Por último, las semanas undécima a duodécima se destinaron a la realización del encargo, que podían realizar en horario lectivo o desde casa. En este período también se cumplimentó la encuesta para recabar información sobre la percepción del alumnado.

Para su desarrollo se recurrió a los recursos disponibles en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia, lo que garantizó la viabilidad y sostenibilidad de la propuesta. El Aula Virtual se configuró como la plataforma central de gestión de proyectos y repositorio de entregas, mientras que Trados Studio se utilizó como herramienta principal de traducción asistida y posesión de traducción automática, que además permite gestionar proyectos de traducción. La comunicación profesional simulada se realizó exclusivamente a través del correo electrónico institucional, con la obligación de aportar capturas de pantalla de los mensajes intercambiados, lo que reprodujo con realismo los canales de interacción propios del entorno laboral. Asimismo, los estudiantes contaron con documentación de referencia que incluía la descripción de roles, las instrucciones del

proyecto y pautas de calidad inspiradas en las normas ISO 17100:2015 e ISO 18587:2017.

Organización de roles y flujo de trabajo

Se configuró un total de 24 equipos de trabajo, cada uno de ellos compuesto por cuatro estudiantes, en el que cada uno de ellos adoptaba un rol, replicando así la estructura básica de una agencia de traducción: un gestor de proyectos, dos traductores y un revisor. Esta distribución de funciones obligaba a cada miembro a asumir responsabilidades diferenciadas pero complementarias. El gestor de proyectos recibía el encargo del cliente ficticio (suplantado por la docente), confirmaba la disponibilidad del equipo y planificaba un calendario de entregas internas y externas, dejando un margen para los controles finales de calidad previos a la entrega. Además, organizaba los materiales en carpetas específicas y creaba un proyecto en Trados Studio que integraba la memoria de traducción, el motor de traducción automática y la base terminológica facilitada por el cliente.

Seguidamente, el gestor de proyectos creaba paquetes de traducción que debía enviar por separado a cada traductor y, tras recibir sus paquetes de retorno, compilaba el proyecto y elaboraba un paquete de revisión para el revisor. Todo el flujo de trabajo incluía la actualización continua de la memoria de traducción, la verificación de que los archivos estuvieran completos y la aceptación de cambios antes de la entrega final.

Los traductores, tras confirmar por correo su disponibilidad, trabajaban en Trados Studio utilizando la memoria y la terminología proporcionada. Antes de devolver sus paquetes, debían ejecutar el corrector ortográfico y los verificadores de calidad automáticos, además de comprobar que todos los segmentos estuvieran traducidos y confirmados. El revisor, por su parte, aplicaba el control de cambios en Trados Studio, realizaba verificaciones automáticas de aseguramiento de la calidad y documentaba su labor mediante capturas de pantalla. Posteriormente aceptaba todos los cambios y entregaba el paquete de revisión junto con las pruebas gráficas.

El proceso concluía con la entrega formal al cliente simulado a través del Aula Virtual, en un archivo comprimido que debía contener la estructura completa de carpetas: los archivos originales, el material de referencia, el proyecto de Trados con sus subcarpetas, la entrega final en formato monolingüe y la memoria actualizada del proyecto.

La profesora desempeñó un papel doble: actuó como cliente, enviando encargos y devolviendo comentarios, y como facilitadora, supervisando el trabajo de los equipos y

Indicadores de evaluación

La valoración de los resultados se realizó mediante tres tipos de indicadores: producto, proceso y percepción. Para los indicadores de producto, se evaluaron la calidad lingüística y terminológica de las traducciones y la coherencia de formato de los documentos finales. Para los indicadores de proceso se tuvieron en cuenta la organización interna de los equipos, la eficacia de la comunicación tanto interna como externa, la capacidad para resolver incidencias técnicas o de coordinación y el cumplimiento de los plazos. Finalmente, los indicadores de percepción se midieron mediante una encuesta que debían cumplimentar todos los integrantes antes de la fecha límite, en la que debían valorar su experiencia en el proyecto, así como destacar las ventajas y las limitaciones que encontraron.

RESULTADOS

Los datos recabados mediante los antes citados indicadores de evaluación permitieron identificar logros, dificultades y percepciones del alumnado sobre el proyecto de innovación docente. A continuación, se desglosan los resultados obtenidos para cada indicador.

Calidad de los trabajos entregados

En términos generales, la calidad lingüística y terminológica de las traducciones fue satisfactoria, con un nivel de corrección superior al observado en ejercicios individuales realizados en las semanas previas. La revisión entre pares obligó a los participantes a consensuar criterios, lo que redundó en una mayor coherencia textual. No obstante, se identificaron algunas dificultades recurrentes:

- Inconsistencias en la aplicación de normas tipográficas y de estilo.
- Incoherencias terminológicas.

A pesar de estas incidencias, las traducciones entregadas cumplieron en la mayoría de los casos con las especificaciones establecidas por el cliente ficticio, en cuanto a formato y adecuación a los requisitos comunicativos.

Indicadores de proceso

El análisis del proceso puso de relieve una serie de logros y dificultades. En primer lugar, todos los equipos de trabajo cumplieron con los plazos de entrega establecidos, lo que demuestra una adecuada planificación temporal y una gestión eficaz del tiempo. También se observó que aquellos grupos que habían definido desde el inicio protocolos claros de organización interna (como el uso de carpetas compartidas, el registro sistemático de cambios o la asignación explícita de tareas para cada rol) desarrollaron su trabajo de manera más fluida y redujeron la aparición de conflictos. Otro aspecto relevante fue la comunicación formal con el cliente, que se

realizó principalmente a través del correo institucional y del Aula Virtual. Estos canales contribuyeron a simular con realismo la relación entre agencia y cliente en un contexto profesional. No obstante, algunos estudiantes señalaron que la comunicación interna de los equipos les resultó más ágil cuando empleaban aplicaciones externas de mensajería instantánea, lo que pone de manifiesto un reto pedagógico: la imposibilidad de registrar toda la comunicación realizada entre los miembros del equipo, a fin de evaluar este aspecto.

Uno de los resultados más evidentes fue la mejora en el manejo de Trados Studio como principal herramienta para llevar a cabo todo el proceso, desde la gestión del proyecto de traducción, así como las tareas de traducción y de revisión. El alumnado demostró una mayor autonomía a la hora de crear y gestionar paquetes de proyecto, utilizar memorias de traducción y garantizar la coherencia terminológica. Además, la simulación permitió que el uso de la herramienta no se limitara a ejercicios aislados, sino que se integrara en un flujo de trabajo completo, lo que reforzó la percepción de su utilidad en contextos reales.

En paralelo, se observaron progresos en competencias organizativas y de gestión de proyectos. Los estudiantes tuvieron que planificar calendarios y coordinar tareas, lo que les obligó a tomar decisiones relativas a la distribución del trabajo y la resolución de incidencias. En este sentido, los gestores de proyecto desempeñaron un papel de liderazgo, ya que debían tener capacidad para organizar los equipos y mantener la comunicación con el cliente ficticio. Sin embargo, esta carga de trabajo más acusada sobre el gestor de proyectos constituyó una de las limitaciones del proyecto, ya que muchos gestores de proyecto se quejaron de que toda la responsabilidad recaía sobre ellos y que la carga de trabajo era muy superior a la del resto de compañeros del equipo de trabajo. Este problema se vio acentuado en algunos casos en los que los equipos no tenían clara cuál era la delimitación de responsabilidades entre traductores y revisores, especialmente cuando surgían errores que no quedaba claro a quién correspondía corregir.

Por último, se logró desarrollar competencias interpersonales como la colaboración, la negociación y la resolución de conflictos. La mayoría de los equipos gestionó de forma constructiva las diferencias de criterio, aunque en algunos casos el alumnado expresó quejas sobre el reparto desigual del trabajo entre los distintos integrantes del equipo. Dado que estas situaciones también son habituales en el entorno profesional, se valoraron positivamente desde un punto de vista pedagógico, ya que constituyen una oportunidad para fortalecer dichas competencias en el espacio seguro del aula.

Percepciones del alumnado

La encuesta final de satisfacción reflejó una valoración muy positiva del proyecto. El alumnado otorgó una media de 8,7 sobre 10 a la satisfacción con el rol desempeñado y de 8,9 sobre 10 a la utilidad de la simulación. La mayoría consideró que la experiencia les permitió comprender mejor el funcionamiento de una agencia de traducción y trabajar competencias transferibles al ámbito profesional.

Entre los aspectos más valorados destacaron la claridad en la distribución de tareas, la posibilidad de experimentar un escenario realista y la colaboración dentro del grupo, que fue percibida como un apoyo fundamental. Algunos estudiantes apreciaron especialmente la conciencia adquirida sobre la responsabilidad de cada rol y la complejidad de la gestión de proyectos.

Aunque muchos afirmaron que no cambiarían nada, también se sugirió ampliar el tiempo de realización, rotar los roles para participar en diferentes fases y equilibrar la carga de trabajo, especialmente la de los gestores de proyectos. Estas observaciones apuntan a que, si bien la simulación fue considerada útil y motivadora, no está exenta de pequeñas limitaciones, que podrían resolverse con pequeños ajustes para optimizar aún más la experiencia de aprendizaje en futuras ediciones.

CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente descrito en este capítulo ha demostrado la viabilidad y pertinencia de incorporar simulaciones de agencias de traducción en la enseñanza universitaria. A lo largo del cuatrimestre, el alumnado pudo experimentar de manera situada los procesos, roles y dinámicas que caracterizan la prestación de servicios lingüísticos en el mercado profesional, lo que contribuyó de forma notable a la adquisición de competencias técnicas, organizativas e interpersonales.

Una de las principales novedades de esta experiencia es la integración explícita de marcos normativos internacionales en la docencia, en particular las normas ISO 17100:2015 e ISO 18587:2017, que establecen los roles, procesos y competencias relacionados con la traducción y la posesición. Basarse en estos estándares de calidad reconocidos aporta un valor añadido al aprendizaje, ya que sitúa a los estudiantes en un marco de referencia compartido con la industria y facilita la transferencia de los conocimientos adquiridos al ámbito profesional.

Del mismo modo, el proyecto ha permitido trabajar de forma transversal las cinco áreas de competencias recogidas en el Marco de competencias de EMT (2022). Se prestó especial atención a la competencia tecnológica (uso de herramientas TAO), la competencia interpersonal (colaboración, negociación y resolución de conflictos) y la competencia de prestación de servicios (gestión de plazos, elaboración de presupuestos y comunicación con clientes). Este enfoque integral refuerza la

coherencia entre la formación universitaria y las expectativas de la profesión, y contribuye a preparar perfiles versátiles.

Los resultados muestran que la simulación de proyectos profesionales no solo fomenta la motivación del alumnado, sino que también facilita la adquisición de competencias transferibles al mercado laboral, lo que incrementa su empleabilidad. Asimismo, se constató que la calidad de los productos mejora cuando el trabajo se organiza de manera colaborativa en condiciones que reproducen la presión y las responsabilidades propias de una agencia.

Aunque la experiencia fue muy positiva, se identificaron aspectos susceptibles de mejora, como la asignación temprana de roles, una mayor interacción entre equipos y un refuerzo de la formación inicial en herramientas TAO. Estas observaciones ofrecen oportunidades para perfeccionar la metodología en futuras ediciones.

En conjunto, la experiencia confirma el valor de las agencias de traducción simuladas como modelo pedagógico innovador, replicable y sostenible, capaz de acercar la formación universitaria a la realidad profesional. Su incorporación a los planes de estudio contribuye a formar traductores competentes y autónomos, y abre la puerta a nuevas aplicaciones, así como a la cooperación interuniversitaria a través de redes como INSTB.

REFERENCIAS

Buysschaert, J., Fernández-Parra, M. y van Egdom, G.W. (2017). Professionalising the curriculum and increasing employability through authentic experiential learning: The cases of INSTB. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4, 84–106.

Buysschaert, J., Fernández-Parra, M., Kerremans, K., Koponen, M. y van Egdom, G.W. (2018). Embracing digital disruption in translator training: Technology immersion in simulated translation bureaus. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 16, 125–133. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.209>

Comisión Europea (2022). *European Master's in Translation Competence Framework*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf

Do Carmo, F. y Koponen, M. (2024). Revisers and post-editors. En M. Thelen, G. Massey y C. Way (Eds.), *The Cambridge handbook of translation* (pp. 553–568). Cambridge University Press.

International Organization for Standardization. (2015). *ISO 17100:2015 Translation services — Requirements for translation services*. International Organization for Standardization. <https://www.iso.org/standard/59149.html>

International Organization for Standardization. (2017). *ISO 18587:2017 Translation services — Post-editing of machine translation output — Requirements*. International Organization for Standardization. <https://www.iso.org/standard/62970.html>

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Routledge.

Kerremans, K. y van Egdom, G.W. (2018). Professionalisation in translator education through virtual teamwork. En B. Moustén, S. Vandepitte, E. Arnó y B. Maylath (Eds.), *Handbook*

of research on multilingual writing and pedagogical cooperation in virtual learning environments (pp. 291–316). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4154-7.ch012>

Kiraly, D. (2016). Beyond teaching translation: From training translators to educating reflective professionals. En D. Kiraly (Ed.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 1–16). Routledge.

Konttinen, K. (2021). A self-efficacy scale for measuring student progress in translation company simulations. *Across Languages and Cultures*, 22(1), 64–81. <https://doi.org/10.1556/084.2021.00004>

Konttinen, K. (2022). Monitoring student self-efficacy in a translation company simulation: A multilevel model approach. *trans-kom*, 15(1), 1–25. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022091258447>

Konttinen, K., Salmi, L., y Koponen, M. (2021). Revision and post-editing competences in translator education. En M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert y G. Scocchera (Eds.), *Translation revision and post-editing: Industry practices and cognitive processes* (pp. 187–202). Routledge.

Loock, R. (2025). L'agence virtuelle de traduction au sein de l'université: Le cas du TSM Skills Lab de l'Université de Lille. En M. Al-Zaum, H. Medhat-Lecocq y D. Negga (Eds.), *Former des traducteurs et des interprètes. Des prérequis au marché du travail* (pp. 163–174). Éditions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.8022>

Thelen, M. (2006). Going European: A plea for building a network of simulated translation bureaux. En M. Forstner y H. Lee-Jahnke (Eds.), *CIUTI-Forum Paris 2005: Regards sur les aspects culturels de la communication* (pp. 219–236). Peter Lang.

van Egdom, G.W., Konttinen, K., Vandepitte, S., Fernández-Parra, M., Loock, R. y Bindels, J. (2020). Empowering translators through entrepreneurship in simulated translation bureaux. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, 60, 81–95. <https://doi.org/10.7146/hjlb.v60i0.121312>

Vieira, L.N. (2020). Machine translation in the news: A framing analysis of the written press. *Translation Spaces*, 9(1), 98–122. <https://doi.org/10.1075/ts.00023.nun>

Zappatore, M. (2020). Lifecycle design and effectiveness evaluation for simulated translation agencies. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 7, 118–166. <https://hdl.handle.net/11587/479671>

Zappatore, M. (2022). A design methodology for a computer-supported collaborative skills lab in technical translation teaching. *Journal of Information Technology Education: Research*, 21, 137–167. <https://doi.org/10.28945/4935>

Zappatore, M. (2023). Incorporating collaborative and active learning strategies in the design and deployment of a master course on computer-assisted scientific translation. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 253–308. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09679-1>

CAPÍTULO 14

EL USO DE GENIALLY EN TRADUCCIÓN INVERSA (ESPAÑOL>INGLÉS) DE UN CORPUS DE LA LITERATURA MADRILEÑA ENTRE LOS AÑOS 1870 Y 1920

FRANCISCO GODOY TENA
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La literatura madrileña costumbrista constituye uno de los campos menos estudiados en la traducción especializada inversa (español-inglés). Hasta la fecha no se ha aportado ningún tipo de investigación sobre el tema dentro del ámbito de la traducción, por lo que es necesario su estudio e inclusión en los estudios universitarios, tanto en el Grado de Traducción e Interpretación como en otros grados universitarios.

El objetivo de la presente investigación es poner en conocimiento la aportación a la literatura madrileña, española y mundial, de algunos autores madrileñistas en el período que, por cuestiones de espacio, se ha limitado entre los años 1870 y 1920. Además de mostrar su calado cultural a la literatura madrileña y española, esta investigación tiene como objetivo establecer propuestas de traducción al inglés, nunca antes llevadas a cabo, aportando un nuevo enfoque bilingüe a este momento cultural.

La literatura costumbrista madrileña y sus autores cuentan con varias investigaciones, entre las que podemos mencionar las siguientes: Ochando Madrigal (1993), Espín Templado (1998), Aparici Laporta (2003), Temes (2014), Fernández Pozuelo (2016), Piñeiro Blanca (2018), Harty (2020), Buron-Brun (2021), Madroñal Durán (2024) o Godoy Tena (2025), entre otros. No obstante, este estudio se enfoca en propuestas de traducción de tres autores madrileñistas: Ricardo de la Vega, José López Silva y Antonio Casero.

MÉTODO

La enseñanza de la literatura costumbrista madrileña en el Grado de Traducción e Interpretación se lleva a cabo por medio de varios autores cuya producción literaria se encuentra acotada entre los años 1870 y 1920. Ambas fechas limitan en este trabajo el costumbrismo madrileño en dos años que enmarcan gran parte de las obras madrileñistas, tanto analizadas en esta investigación, como otras muchas publicadas en este lapso temporal.

Para ello, se van a recopilar 3 obras proveniente de 3 autores madrileñistas de renombre dentro de este período de medio siglo, mencionados previamente: los madrileños Ricardo de la Vega, José López Silva y Antonio Casero.

El corpus recopilado se publica en tres fechas: el más antiguo, el fragmento de Ricardo de la Vega, obra teatral estrenada en Madrid el 10 de octubre de 1875. El extracto de José López Silva es de finales de siglo, editada en 1898. Finalmente, el fragmento más reciente pertenece a la obra de Antonio Casero, en su edición de 1914. Para el corpus analizado se ha considerado varios parámetros:

- La importancia cultural y su contexto dentro del Madrid de la época.
- La importancia léxica del texto origen español (en su variante madrileña).
- La importancia léxica del texto meta inglés.
- La importancia rítmica de la obra poética origen.

De igual modo, se expondrán unas propuestas de traducción que reflejen las obras analizadas. Las técnicas debatidas, e incluidas dentro de la plataforma Genially, se toman a partir de la obra de Hurtado Albir (2011, pp. 269-270).

Participantes e instrumentos

Los participantes son los alumnos del Grado de Traducción e Interpretación, en cuya titulación no se puede limitar a una única asignatura. En cualquier caso, esta investigación se enfoca a una traducción especializada inversa (español > inglés), por lo que los participantes deben poseer un nivel muy alto de las lenguas origen y meta.

Dada la complejidad del corpus y de su traducción al español, el equipo docente debe impartir unas clases iniciales que preparen al alumnado para estos documentos. A continuación, exponemos los pasos metodológicos para este proceso de aprendizaje y práctica de traducción especializada inversa.

Procedimiento: Nivel inicial

En el nivel inicial de nuestra investigación presentamos 3 conceptos para conocer:

- Concepto de Costumbrismo Madrileño. Conceptos de Madrileñista y Madrileñismo.

- Explicación de los autores madrileñistas a estudio.

- Obras y fragmentos seleccionados.

Para ello contamos con Genially, una TIC que introduce los conceptos básicos antes de la traducción de los fragmentos: en un primer momento podemos iniciarlo con un trivial para introducir preguntas al alumnado. Dado el completo desconocimiento del Costumbrismo Madrileño, algunos de sus autores y sus obras, este juego inicial permite incluir el tema a tratar de un modo ameno, a la vez que didáctico en el aula universitaria.

Por medio de esta interacción con el alumnado, el equipo docente de Traducción puede conocer, al comienzo del estudio, las carencias en el conocimiento de este movimiento literario español, así como sus obras.

Procedimiento: Nivel medio

A partir de la presentación de los conceptos básicos, así como los autores elegidos, pasamos a un nivel más complejo, en el que se pueden subdividir las traducciones. Por un lado, en un nivel más intermedio, con términos y frases que faciliten un debate traductológico inicial en el aula. Nuevamente contamos con Genially para establecer actividades prácticas en la traducción especializada inversa.

La complejidad de las traducciones de las obras costumbristas madrileñas a estudio aumenta conforme la dificultad léxica va surgiendo en los fragmentos seleccionados. Esta dificultad se inicia con el uso, por parte de los autores costumbristas madrileños, de terminología madrileña, muy recurrente en todas las obras.

Con el objeto de poder mejorar la comprensión del texto origen, Genially ofrece ejercicios innovadores que introducen el campo léxico complejo en las obras de los cuatro autores elegidos para este estudio.

Los traductores especializados que ahondan en la literatura costumbrista madrileña pueden percatarse de la terminología madrileña finisecular, pudiendo establecer ciertas pautas de traducción iniciales al proceso de la traducción textual. Estos ejercicios plantean nuevos debates traductológicos, dentro del campo léxico, evidenciando una complejidad que la traducción especializada inversa debe tratarse previamente a los estadios traductológicos superiores.

Procedimiento: Nivel avanzado

El nivel avanzado del presente estudio se centra en el párrafo y en el texto. Con el objeto de exponer este incremento en la complejidad de los textos, el docente incluye los textos extraídos de las cuatro obras seleccionadas.

RESULTADOS

Fragmento Ricardo de la Vega (1839-1910)

A continuación, extraemos parte de una pieza teatral Ricardo de la Vega los baños del Manzanares, estrenada en Madrid en 1875. Para realizar este cometido, el equipo docente puede recurrir a Genially para incluir diversas actividades que afiancen el conocimiento de la obra, así como abordar su traducción al español.

El inicio de la traducción del documento presenta tanto al autor como a la obra en cuestión. Tras una introducción del escritor, en donde se pone en relieve su papel en la denominada “literatura costumbrista madrileña”, corriente cultural regional de Madrid en la que prima la cultura, la historia y la gente de Madrid, pasamos al proceso de traducción.

El fragmento escogido inicia el debate traductológico en el aula de traducción. Este proceso de cooperación por parte del equipo discente hace que se establezca un

ambiente propicio para la traducción cooperativa en el grupo al comienzo de la traducción.

La obra, una de las piezas teatrales madrileñas del autor, facilita diversas formas para abordar su traducción. En el caso de la innovación docente que nos ocupa, Genially, podemos iniciar la traducción por medio de una actividad llamada “Quick Icebreaker Móvil”. La introducción de preguntas abiertas y que incitan al debate del texto y anticipan posibles complejidades en la traducción del texto.

A continuación, se presenta el texto, breve, para su análisis y comentarios. En este caso se considera la importancia de la sociedad madrileña de la segunda mitad del siglo XIX como punto vertebrador de la obra.

El texto debe dividirse en tres campos fundamentales:

- Campo léxico. Fundamental en lo referente a la terminología regional, madrileña. Pieza clave de estas obras, se deben de considerar a la hora de su traducción.
- Campo morfosintáctico.
- Campo estilístico. Importante al abordar la variante madrileña y cómo el habla forma parte del texto.

El texto elegido para su análisis y su propuesta de traducción aparecen en la primera tabla.

Tabla 1. Texto primero y propuesta de traducción

Texto Madrileño [ORIGINAL] Texto Origen	Propuesta de traducción Texto Meta (inglés)
El teatro representa unos baños en el río Manzanares. A la derecha, en primer término, el baño grande. A la izquierda, idem, otro más pequeño, donde se bañan las mujeres (...) en primer término, delante de uno de los baños, un arca de madera donde se guardan las sábanas, calzones de baño, vejigas, etc.	The stage represents some bathtubs in the river Manzanares. On the right, in the foreground, a big bathtub. On the left, idem, another one smaller, where women used to bathe (...) In the foreground, before one of the bathtubs, a wooden chest where bedsheets, swimming suits, swim bladders, etc were kept.
CASTO. Buenos días, don Juanito.	CASTO. Mornin', don Juanito.
JUAN. ¡Vecino!...	JUAN. Hey, my neighbour!...
CASTO. ¡Hombre, qué temprano se ha venido usted hoy al río! Yo, según acostumbramos, llamé en su cuarto de usted, hasta que salió el criado, y me dijo que le había estado esperando á usted toda la noche, y que no había usted ido.	CASTO. Hey, man, an early bird you're, c'min' t'deei to the river! As we usually do, I knock'd the room of yours, until your servan' emerg'd to tell me that he'd been waitin' for you all nigh', and you didn't turn up!
JUAN. Es exacto. Me retiré del café á las cuatro menos cuarto; y como ya amanecía, tomé el camino despacio y me vine. Llevo ya en hora y media, seis baños.	JUAN. Indeed, I left the café at a quarter to four. And as the day was breakin', I slowly made my way here. I've been bathing, for an hour and a 'alf, six times.

La metodología empleada en este caso es el análisis de los campos mencionados anteriormente y que pasamos a detallar a continuación.

El campo estilístico, más concretamente en el registro, inicia la propuesta de traducción, en el que se tiene en cuenta la oralidad del texto origen. En este caso podemos observar, como en la totalidad de las obras costumbristas madrileñas, el marcado reflejo de la variante madrileña de los personajes. De la Vega refleja magistralmente este rasgo en los textos, haciendo que el proceso de traducción sea más complejo.

En este caso podemos contar con la variación, una técnica por la que se puede trasladar el texto origen al texto meta reflejando, en cierta medida, el texto origen. Como ejemplo podemos citar “t’deei” (para “hoy”), la omisión de la “h” inicial en “half”, entre otros. Sin duda, este proceso puede crear numerosas propuestas en el texto meta.

Nuevamente, se insta a reflejarse esa oralidad por medio de las omisiones en varios términos del texto meta. De igual modo, se utiliza la expresión idiomática “an early bird” para reflejar la prontitud en la que llega uno de los protagonistas, extendiendo metafóricamente a las artimañas de los protagonistas, cual ave en busca de su presa.

El siguiente fragmento proviene de *la obra los barrios bajos* (1898), este fragmento es muy distintivo de la literatura madrileñista mostrando la costumbre madrileña, ya extinta, de los baños en el río. Igualmente, ya más en el plano lingüístico, podemos mencionar el aspecto fonético que debe reflejarse, en lo que se pueda ajustar a la lengua meta.

Fragmento José López Silva (1861-1925)

El siguiente extracto proviene de la obra *Los barrios bajos* (1898) del poeta madrileñista José López Silva. El diálogo analizado pertenece a la pieza titulada “en la taberna” (1898: 191-192), en la que se observan varios rasgos interesantes para su traducción inversa, aplicando nuevamente la TIC por la que el alumnado concluya con una propuesta de traducción. A continuación, pasamos a analizar el texto, su propuesta, los pasos de traducción y ejercicios en la plataforma Genially.

Tabla 2. Texto segundo y propuesta de traducción

Texto Madrileño [ORIGINAL] Texto Origen	Propuesta de traducción Texto Meta (inglés)
- ¡Bah! Ya tenemos jarana.	- Dear me! A bi' of argy-bargy aroun'...
- Dame una tinta.	- Givime' a red...
- No hay tintas.	- No red...
- Bueno, pues dame una blanca.	- Geezz! Then a white...
- Se ha concluído.	- Over an' done...
- Corriente; pues dame una tinta.	- Okeey...then a white...
- ¡Vaya, que no hay vino, Celedonio!	- Jeesus, no whine, Celedonio!
- ¡Chist! Para eso no hace falta ofender á los amigos que vienen a honrar la casa. (...)	- Shhh!, you ain't need to offend you mates that come to 'onour you 'ome...
- Celedonio, ¿sabes una cosa?	- Celenio, guess wha'?
- ¿Cuál?	- wha'?
- Que los hombres que no saben beber, se están en su casa, pa no molestar al público;	- That blokes who dunnot know 'ow to 'it the bo'le, they must stay at 'ome not to 'assle people...
Conque á ver cómo te largas	So, le' see 'ow you make you way an' walk off
Á dormir la violina, que te hace bastante falta.	an' sleep off you drinks, 'coz you nee' it...

Genially cuenta con unos ejercicios que pueden animar a una mayor participación por parte del alumnado. Además de los ejercicios ya mencionados, que pueden adaptarse a este fragmento, podemos considerar otros que permitan trabajar en el aula de traducción este texto.

Uno de ellos es el ejercicio denominado “Debate Generator”, por el cual el equipo docente puede incluir un texto para su análisis y posterior traducción. Gracias a incluir el texto, podemos analizar la composición de Silva y, por medio de animaciones, ir revelando posibles propuestas de traducción. Nuevamente, el uso de Genially dentro de la traducción inversa de López Silva que nos ocupa pasa a formar parte indiscutible de la innovación docente universitaria.

El uso de la plataforma continúa con la siguiente diapositiva por la que se inicia un debate que pueda facilitar tanto la comprensión del texto original español (madrileño), sus características léxicas y estilísticas, fundamentalmente, haciendo que la clase sea dinámica y fluya hacia una traducción en el texto meta. En algunos casos se pueden añadir, bajo la licencia Premium de la plataforma, actividades y secciones adicionales para el curso.

Dentro del nivel léxico, podemos observar el uso de terminología madrileña, como es el caso de “violina” (como borrachera) o “largarse” (irse). En ambos casos se ha contado con un uso más informal de la terminología en inglés que refleje, en lo posible, estos conceptos. Asimismo, se ha utilizado “you” reemplazando al adjetivo posesivo “your” en un reflejo del texto origen.

A raíz de los ejercicios formulados, podemos considerar ejercicios adicionales que ayuden en la búsqueda de un texto meta que refleje todo lo expuesto en el texto origen:

- Incorporación de onomatopeyas en inglés, fiel reflejo del original. Varios ejemplos en el texto. La importancia de este texto y su inclusión en Genially reafirma la importancia de las diferencias entre lengua origen y lengua meta.

- Incorporación terminológica de la variante madrileña. Claramente evidente en la literatura costumbrista madrileña. Un obstáculo importante dentro de la traducción inversa (español-inglés).

- Incorporación fonética de la variante madrileña. Hilado con lo anterior, el dialecto madrileño se describe magistralmente en las obras analizadas.

Podemos concluir, en este segundo autor, la importancia de considerar numerosos aspectos que pueden iniciar un proceso de traducción, tanto de la obra elegida como de otras que pueden incluirse, dentro de las actividades de Genially.

Fragmento Antonio Casero (1874-1936)

El último fragmento se ha escogido de la obra de Antonio Casero *La musa de los Madriles*, publicada en 1914. El poema introduce un problema observado en todo el corpus escogido: la posibilidad de realizar una traducción con una rima en la lengua meta, haciendo que el texto meta en inglés refleje la rima y cadencia del poema madrileño.

Para ello, los docentes pueden preparar al alumnado ante una traducción de un poema al inglés, con toda la dificultad que ello conlleva. Para ello, se puede incluir la actividad incluida en Genially, por medio de un juego interactivo que inicie la traducción de fragmentos, cada vez más extensos.

La clase de traducción puede extenderse en un fragmento más extenso, en el que se incluyen términos madrileños, difícilmente traducibles, junto con la posibilidad de establecer una rima en el texto meta. Pasamos a recoger el siguiente poema madrileño de la obra mencionada de Antonio Casero (1914: 1).

Tabla 3. Texto tercero y propuesta de traducción

Texto Madrileño [ORIGINAL] Texto Origen	Propuesta de traducción Texto Meta (inglés)
Yo no sé cómo es mi musa, No sé si es rubia ó morena, Yo no sé si es alta ó baja; Sólo sé que es madrileña; á veces se me figura que es una mocita de esas, de las de cara risueña; en su decir es alegre, y con su mirada marea; lleva pañolón de flores, y huele á nardo y verbena; (...)	I don't know how my muse is, I don't know how she is, If blond or dark hair'd If tall or short; I only know she's from Madrid; Sometimes she does look That she's young with a nice look, With a happy face; In his talk she's cheerful, I get dizzy with her look; She's wearing a shawl, flower-pattern'd, Smelling her tuberose and verbena scent;

El fragmento para traducir abre un debate traductológico en el que convergen diversas ideas, igualmente aplicables a otros textos del corpus:

- Problemática léxica. Utilización de vocablos madrileños.
- Problemática poética. Si es posible establecer una rima en el texto meta inglés.
- Problemática técnica. Qué técnica de traducción es más apropiada para este texto.

Gracias a Genially, por el que el equipo docente puede crear sus propias actividades, se plantean estos tres problemas en la traducción. Por una parte, la cuestión léxica, en la que surgen vocablos locales, regionales de Madrid, difícilmente traducibles del español al inglés (lengua meta). En este caso planteamos el término “mocita”, aunque si ampliamos el texto que nos sirve de ejemplo, los términos locales se incrementarían exponencialmente.

A este caso se une la posibilidad de encontrar una rima que refleje el poema madrileño original. La rima que es más evidente en la propuesta de traducción es con el término “look”, aunque podemos abrir un debate en el aula de traducción. De nuevo, recurrimos a Genially para establecer un patrón de rima en el texto meta, intentando establecer un nexo con el texto origen.

En cuanto a las técnicas de traducción podemos mencionar transposición (marea [verbo] > her look [nombre] o madrileña [adjetivo] > from Madrid [nombre]), amplificación (en el ejemplo anterior), elisión (el tercer “yo no sé”, haciendo nexo con el anterior verso y favoreciendo la rima en sonido dental (“hair’d”, “short”, “Madrid”) o variación (reflejo, en la medida en que sea posible, de la oralidad madrileña en lengua meta).

Genially incorpora un ejercicio muy apropiado en la traducción de este (y otros) fragmento. La actividad se denomina “Drag and complete the text” y establece un patrón que el alumnado puede practicar para la traducción de fragmentos. En este aspecto surgen varias opciones, como son completar un párrafo de una de las obras (como es el caso del ejemplo ya mencionado) y proponer diversas propuestas de traducción.

En este momento el equipo docente puede incidir en la importancia de un debate con las diferentes propuestas que amplifiquen la versión original madrileña del texto origen. Este ejercicio puede adaptarse, dentro de la innovación docente que plantea la TIC de Genially diversas vertientes. Primeramente, escribir el texto origen en español y plantear varias opciones para que el alumnado considere qué propuesta puede ser para este texto inicial. De igual modo, se puede considerar este ejercicio para el texto meta, estableciendo propuestas de traducción que permitan diferentes propuestas entre todo el grupo, haciendo que Genially sea nuevamente un nexo de conversación entre el estudiantado universitario de Traducción.

Observaciones

Los análisis realizados a lo largo del proceso de traducción arrojan observaciones comunes en las cuatro obras madrileñas analizadas. En primer lugar, la complejidad de la traducción inversa de los fragmentos traducidos se refleja en la terminología. Sin duda, es uno de los aspectos a considerar: el uso de terminología local, regionalista, propia de la literatura costumbrista madrileña, que dificulta su traducción al inglés.

Ante esta situación, contamos con diversas técnicas de traducción que hacen que esta dificultad se atenúe, aunque no desaparece. Las técnicas más sobresalientes empleadas son:

- Amplificación. Posible uso de notas a pie de página que ayuden a la comprensión del término que no cuenta con un término equivalente en la lengua meta.
- Traducción descriptiva. En este caso es posible realizar una descripción del término que no cuente con el equivalente en inglés.
- Equivalencia acuñada. En ciertas expresiones idiomáticas podemos establecer una equivalencia en la lengua meta.
- Variación. Otra técnica importante al utilizar posibles equivalencias en la lengua meta a partir de las variantes regionales madrileñas, propias del lenguaje oral.

Podemos constatar varios tipos de términos locales a lo largo de las cuatro obras estudiadas:

- Terminología popular madrileña. Dado el calado de las obras analizadas, formando parte del costumbrismo madrileño, acotado en el corpus a finales del siglo XIX, encontramos una riqueza terminológica de “madrileñismos” evidentes. Todas las obras del corpus cuentan con vocablos locales que hacen muy difícil su traducción al inglés, haciendo que la labor de la traducción sea compleja y no exenta de disquisiciones por parte de traductores o lingüistas.
- Terminología popular española. De igual modo que los vocablos más locales, las obras cuentan con términos en un ámbito nacional. Al igual que en el caso anterior, la complejidad de los culturemas, propios de cada región o nación, dificulta la traducción. Este rasgo del corpus no puede dificultar su traducción y evidenciar la riqueza terminológica del español utilizado por los autores.
- Terminología con rasgos fonéticos madrileños. Otro aspecto, ligado al anterior, es la descripción oral del habla madrileño de los personajes. Rasgo fundamental entre los costumbristas madrileñistas a lo largo de siglos, más evidente a partir del siglo XVIII: desde el sainetista madrileño Ramón de la Cruz (1731-1794) hasta el novelista canario Benito Pérez Galdós (1843-1920) o el sainetista alicantino Carlos de Arniches Barrera (1866-1943), por citar algunos ejemplos, los fragmentos del corpus cuentan con rasgos madrileños a considerar.

En este sentido, Genially nos puede aportar material audiovisual para poder comprender este fenómeno en muchas obras madrileñistas. La inclusión de zarzuelas

madrileñas (y madrileñistas) como la Verbena de la Paloma (1894), una de las obras cumbre y más conocidas de uno de nuestros autores, Ricardo de la Vega, puede dar pie a un conocimiento de la variedad fonética madrileña, magistralmente reflejada en todas las obras.

- Terminología de acontecimientos culturales. Otro aspecto es la mención de acontecimientos culturales que marcaron a Madrid durante siglos. Hitos históricos como los protagonizados en Madrid el 2 y 3 de mayo de 1808 o la jarana de la verbena de san Isidro, ambos eventos fundamentales en el Madrid del siglo XXI, tienen cabida en los textos.

Nuevamente, gracias a las técnicas de traducción podemos abordar estos rasgos sobresalientes de los textos. Por consiguiente, la amplificación por medio a notas a pie será fundamental en el caso en donde no se atisbe un equivalente en la lengua meta (inglés). Este es el caso de términos o acontecimientos locales, madrileños, que aparezcan en los documentos y que merezcan formar parte de la explicación, en lengua inglesa, para un público que desconozca todo lo reflejado en las obras.

Igualmente, la variación puede suplir la carencia equivalente entre el español (madrileño) y el inglés, evidenciando una posibilidad que puede equiparar, en cierto modo, los vocablos madrileños de las obras. Dado el empleo de numerosos vocablos regionalistas, es necesario que el grupo de traducción sepa abordar esta característica de incontables obras madrileñistas.

Todos estos aspectos hacen que las obras analizadas cuenten con una dificultad (con)textual que el grupo de traducción tiene que considerar. A eso se añade el respeto que se debe profesar a los términos madrileños o españoles que no tengan equivalencia en la lengua meta y que configuran gran parte del corpus léxico estudiado.

A esto hay que añadir la ausencia total de investigaciones, propuestas de traducción y demás estudios sobre obras madrileñistas que a lo largo de la historia han formado parte de la literatura madrileña, parte numerosa en la literatura española, pero que carece de un reconocimiento que se debe tratar.

Ante esta situación tan compleja, es necesaria una formación inicial y continuada para el alumnado de Traducción e Interpretación. Para ello contamos con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que permiten un conocimiento previo de las obras y sus autores, como marco en el que incluir sus traducciones.

CONCLUSIONES

A raíz del análisis de los textos traducidos, y empleando la TIC llamada Genially, podemos establecer diversas conclusiones y que resumimos en los siguientes puntos:

- La complejidad en traducciones de un ámbito local madrileño, difícilmente traducible a la lengua meta en inglés.

- La necesidad de diversas técnicas de traducción que permiten evitar el obstáculo anterior. En este aspecto, se opta por ampliificaciones, explicaciones a nota a pie que ayuden a la comprensión del concepto en la traducción, junto con otras técnicas, como la transposición o la variación.

- La obligación de respetar la cadencia de los poemas o la terminología del texto origen español (madrileño) y traspararlo a la lengua meta en inglés. Otra dificultad que se debe solventar: buscar una rima en la lengua meta (inglés) a partir del texto original en español (madrileño).

- La falta de investigación sobre estos textos dentro del ámbito de la traducción especializada inversa (español [madrileño] – inglés), ricos en su léxico y con una multiplicidad de posibles versiones.

- La importancia del uso de TIC (Genially), gracias al cual el alumnado puede conocer y realizar traducciones del movimiento literario en el que se incluyen a los 3 autores del estudio.

Concluimos con una tabla que recoge un resumen de lo analizado en el presente trabajo.

Tabla 4. Resumen del trabajo

Autores y obras Madrileñistas			
Autores:	Ricardo de la Vega (1839-1910)	José López Silva (1861-1925)	Antonio Casero (1874- 1936)
Obras:	<i>Los baños del Manzanares</i> , 1875.	<i>Los barrios bajos</i> , 1898.	<i>La musa de los Madriles</i> , 1914.
Lexicología madrileña			
Observaciones léxicas:	(No observado en este fragmento)	Jarana	Mocita Violina
Contexto sociocultural madrileño			
Observaciones culturales:	Baños en el río. Contexto.	Vida en la taberna.	Verbena madrileña.
Algunas técnicas de traducción:	- Amplificación (explicación cultural).		
	- Calco léxico y sintáctico (varios ejemplos).		
	- Equivalente acuñado (expresiones idiomáticas).		
	- Traducción literal (varios ejemplos).		
	- Variación (cambio del dialecto madrileño al inglés).		

REFERENCIAS

Aparici Laporta, L. M. (2003). Iconografía madrileña de Francisco Asenjo Barbieri, Ramón de la Cruz, Federico Chueca y Ricardo de la Vega. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 43, 119-158.

Buron-Brun, B. D. (2021). *El Madrid costumbrista de Francisco Umbral*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Casero, A. (1914). *La musa de los Madriles*. Sáenz de Jubera, Hermanos, Editores.

De la Vega, R. (1894). *Teatro moderno* (volumen 3). Viuda de Hernando y compañía.

Espín Templado, M. P. (1998). El costumbrismo del teatro breve durante el último tercio del siglo XIX y sus raíces románticas. *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: 21-26 de agosto de 1995, Birmingham, Department of Hispanic Studies*, 130-139.

Fernández Pozuelo, M. A., y Rubio Jiménez, J. (2016). *Ramón Gómez de la Serna y el costumbrismo* (Tesis Doctoral). Universidad de Zaragoza

Godoy Tena, F. (2025). The Madrilénian Poetry in the Early 20th Century. Spanish> English Translated Poems of Antonio Casero (1874-1936). *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 8(11), 69-78.

Harty, C. (2020). Un caso de ocultación de autoría en la literatura costumbrista durante el reinado de Carlos IV: la serie en torno a las ferias de Madrid (1791-1796). *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, (30), 707-742.

Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología*. Cátedra.

López Silva, J. (1898). *Los barrios bajos*. Tipografía de los hijos de M. G. Hernández.

Madroñal Durán, A. (2024). La madrileñización del entremés. In *Discursos de ingreso en el Instituto de Estudios Madrileños*, 171-188.

Ochando Madrigal, E. (1993). Del sainete al esperpento: evolución de los géneros teatrales en España. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (8), 111-118.

Piñeiro Blanca, J. (2018). Las huellas del discurso regeneracionista en seis zarzuelas del tránsito del siglo XIX al XX. *Historia 396*, 8(2), 221-248.

Temes, J. L. (2014). *El Siglo de la Zarzuela*. Siruela.

CAPÍTULO 15

TUTOR ADAPTATIVO DE IA PARA REDUCIR EL TECNOESTRÉS EN LA ENSEÑANZA DE TECNOLOGÍAS DE TRADUCCIÓN

MARÍA INMACULADA VICENTE LÓPEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, la rápida integración de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y de los sistemas de traducción automática (TA) ha transformado de manera significativa tanto la profesión del traductor como la formación universitaria en traducción (Doherty y Moorkens, 2013; Vieira y Alonso, 2019).

La enseñanza de las tecnologías de la traducción en el ámbito académico debería garantizar una formación instrumental que proporcione competencias operativas en el manejo de software especializado. Sin embargo, con frecuencia se enfrenta a limitaciones importantes: aulas con una ratio elevada de estudiantes, una gran heterogeneidad en los perfiles del alumnado —que van desde quienes muestran una alta afinidad tecnológica hasta quienes experimentan una marcada aversión hacia las herramientas informáticas—, así como la ausencia de una aproximación crítica que fomente la reflexión sobre cómo estas tecnologías reconfiguran los flujos de trabajo, los roles profesionales y las cuestiones éticas (Comisión Europea, 2022; Pym et al., 2006).

Todos estos factores contribuyen a la aparición de emociones negativas hacia la tecnología (Liu, 2014). Entre las más frecuentes se encuentran la tecnofobia, el tecnoestrés y la ansiedad hacia la automatización, que afectan tanto a profesionales como a estudiantes de traducción (Vieira, 2018; Nestik et al., 2019). Estas emociones pueden generar rechazo o resistencia hacia las tecnologías de la traducción, así como una dependencia excesiva de las intervenciones del docente. El resultado es una menor autonomía del alumnado, lo que limita su capacidad de aprendizaje independiente y perpetúa el estrés tecnológico en el aula, dificultando además la transferencia de competencias.

Los avances recientes en inteligencia artificial (IA) generativa ofrecen una vía prometedora para superar estas barreras. En particular, los tutores adaptativos basados en IA, gracias a su interfaz intuitiva y a la interacción conversacional, se perfilan como una herramienta eficaz para proporcionar apoyo inmediato y personalizado, extender el aprendizaje más allá del aula y facilitar el trabajo en

entornos técnicos complejos, como los de las asignaturas dedicadas a las tecnologías de la traducción.

En este capítulo se presenta el estudio de caso de PRPAssistIA, un tutor adaptativo desarrollado específicamente para una asignatura de tecnologías de la traducción e implementado en el marco de un proyecto de innovación de la Universidad de Murcia.

EMOCIONES NEGATIVAS HACIA LAS TECNOLOGÍAS DE TRADUCCIÓN

Ansiedad hacia la tecnología

Diversas investigaciones han demostrado que las emociones desempeñan un papel crucial en la aceptación de nuevas tecnologías. En este contexto surge el concepto de ansiedad hacia la tecnología o tecnofobia, que alude a una sensación generalizada de aprehensión o inquietud ante el impacto de las innovaciones tecnológicas en la vida cotidiana (Brosnan, 1998). Este miedo irracional, derivado del rápido avance de los dispositivos y sistemas digitales, puede llegar a condicionar de manera significativa la disposición de los usuarios a integrar nuevas herramientas en su práctica profesional o académica.

Tal y como apuntan Nestik et al. (2019), la tecnofobia abarca dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales, entre las que se incluyen percepciones negativas sobre la influencia de la tecnología en la sociedad, preocupaciones en torno a la interacción presente y futura con herramientas digitales, así como una autocrítica intensa al utilizarlas. La aparición de la tecnofobia está modulada por diversos factores individuales —como la autoeficacia, la apertura mental, la experiencia previa, la ansiedad general o el estado emocional— y también por factores interpersonales, como las conversaciones con compañeros, amigos o familiares acerca de cuestiones tecnológicas.

Brosnan (1998) sostiene que la disposición de una persona a emplear una tecnología depende en gran medida de la utilidad que perciba en ella. Esta percepción, a su vez, está condicionada por la experiencia previa, la valoración del esfuerzo necesario para dominar la herramienta y el nivel de ansiedad experimentado durante su uso. De hecho, la sensación de placer o frustración asociada al aprendizaje tecnológico puede convertirse en un predictor clave de su adopción o rechazo.

El concepto de ansiedad hacia la tecnología ha sido especialmente relevante en los modelos de aceptación tecnológica, que buscan explicar cómo y por qué los individuos deciden adoptar una innovación. El modelo clásico de Davis (1985) distingue dos variables principales: la utilidad percibida (grado en que una persona considera que la tecnología mejorará su rendimiento) y la facilidad de uso percibida (grado en que la percibe como sencilla de aprender y utilizar). Ambos factores predicen la actitud hacia la tecnología y, en última instancia, su adopción.

En el contexto del aula de tecnologías de traducción, esta dinámica se observa con claridad en el comportamiento de los estudiantes que se bloquean al enfrentarse por primera vez a las herramientas TAO. Cuando la complejidad técnica exige un esfuerzo que perciben como desproporcionado respecto a los beneficios inmediatos, la ansiedad aumenta y se traduce en tecnoestrés o incluso en rechazo abierto hacia la herramienta. En cambio, cuando se muestran de forma práctica las ventajas de su uso (por ejemplo, cómo una memoria de traducción reduce el tiempo dedicado a tareas repetitivas o cómo un motor de TA integrado agiliza la posesición), la percepción de utilidad se incrementa y el alumnado tiende a superar la resistencia inicial. En este proceso, la autoeficacia parece desempeñar un papel fundamental: quienes confían en su capacidad para dominar la herramienta experimentan menos ansiedad y logran transformar la experiencia en un aprendizaje positivo y productivo.

Tecnoestrés en el aprendizaje de tecnologías de traducción

El tecnoestrés se define como un estado psicológico negativo que surge cuando el usuario percibe un desajuste entre las exigencias derivadas del uso de una tecnología y los recursos que dicha tecnología ofrece para afrontarlas (Salanova, 2003). Este desajuste provoca una activación psicofisiológica intensa y desagradable que fomenta la resistencia o el rechazo. En el ámbito de la traducción, este fenómeno se manifiesta con especial intensidad durante el aprendizaje de herramientas TAO, debido a la complejidad de sus interfaces y a la necesidad de adquirir en poco tiempo competencias técnicas avanzadas (Vieira et al., 2021).

Las interfaces de los programas TAO integran memorias de traducción, gestión terminológica, alineación, funciones de control de calidad y motores de TA, lo que genera una curva de aprendizaje muy pronunciada (Bowker, 2015; Teixeira y O'Brien, 2017). Para muchos estudiantes, enfrentarse por primera vez a estas herramientas puede resultar abrumador y provocar una reacción de bloqueo emocional o rechazo. Liu (2014) observó que, en este contexto, numerosos alumnos adoptan una actitud pasiva, esperando la intervención directa del docente en lugar de explorar la herramienta de manera autónoma. El tecnoestrés, por tanto, no constituye solo un problema técnico, sino también un fenómeno emocional y motivacional: la ansiedad vinculada a la interacción con la tecnología puede minar la motivación del alumnado, generar sobrecarga cognitiva y afectar negativamente a los resultados de aprendizaje (Vieira et al., 2021).

La literatura especializada sobre emociones y tecnología señala que el tecnoestrés se relaciona estrechamente con la autoeficacia percibida. Cuando los estudiantes confían en su capacidad para resolver problemas técnicos, el nivel de ansiedad disminuye; en cambio, cuando la autoeficacia es baja, las demandas cognitivas se perciben como excesivas y generan frustración (Nestik et al., 2019). En

este sentido, la heterogeneidad del grupo también ejerce una influencia notable: los alumnos con mayor familiaridad tecnológica suelen desenvolverse con más facilidad, mientras que aquellos con menos experiencia previa tienden a sentirse rezagados, lo que amplía la brecha de confianza y alimenta la percepción de ineficacia.

En la práctica docente, el tecnoestrés se traduce con frecuencia en una sobrecarga para el profesorado. Los estudiantes con más dificultades dependen en exceso de la intervención del docente, solicitando explicaciones individualizadas para resolver problemas de procedimiento con las herramientas. Esta dependencia, que puede entenderse como una estrategia para afrontar la ansiedad, reduce el tiempo disponible para la reflexión crítica y el debate colectivo en clase.

En este contexto, los tutores adaptativos basados en IA generativa ofrecen un potencial pedagógico relevante. Al estar disponibles de forma continua y proporcionar respuestas inmediatas, constituyen una vía eficaz para aliviar el tecnoestrés, especialmente en momentos en que los estudiantes se sienten solos o inseguros frente a la tecnología, o cuando el docente no puede atender con rapidez a todo el grupo en aulas con una ratio elevada. Además, al permitir la formulación de preguntas “obvias” sin miedo a ser juzgados por los demás, contribuyen a reducir la ansiedad social que suele acompañar al uso de tecnologías de traducción en entornos colaborativos.

Ansiedad hacia la automatización

La ansiedad hacia la automatización constituye una de las formas más recientes y específicas de resistencia emocional frente a la tecnología en el ámbito de la traducción. A diferencia de la tecnofobia o del tecnoestrés, que se centran en la interacción directa con herramientas concretas, esta forma de ansiedad se refiere al temor que genera la transformación estructural de la industria como consecuencia de la creciente automatización de los procesos traductores.

Nunes Vieira (2018) empleó este término para describir las percepciones negativas que surgen entre los traductores ante el avance de la traducción automática y de otros sistemas de apoyo tecnológico. En un estudio de corpus basado en análisis de sentimiento de comunidades de traductores en línea, observó que la actitud negativa de los profesionales hacia estas tecnologías no siempre respondía al miedo explícito a ser reemplazados por las máquinas. Con frecuencia, las críticas se dirigían a las limitaciones técnicas de los sistemas de traducción automática y a determinadas prácticas empresariales asociadas a su uso.

Este matiz resulta especialmente relevante: muchos traductores no rechazan la tecnología en sí, sino la forma en que esta se desarrolla e implementa en el ámbito profesional. La percepción de que las herramientas se diseñan priorizando la eficiencia productiva por encima de la experiencia del usuario genera una sensación

de pérdida de control y de marginación profesional (O'Brien, 2023). Este fenómeno alimenta la ansiedad hacia la automatización, pues no solo se cuestiona la calidad de los resultados, sino también el papel futuro del traductor humano en un entorno cada vez más automatizado.

La ansiedad hacia la automatización se sitúa, por tanto, en un punto de intersección entre lo tecnológico y lo socioeconómico. Por un lado, se relaciona con la incertidumbre laboral, ya que muchos profesionales temen que la mejora de la TA reduzca la demanda de traductores humanos. Por otro, se vincula con cuestiones de ética y justicia tecnológica, como los sesgos algorítmicos, los problemas de privacidad, las desigualdades en el acceso a la tecnología o las prácticas empresariales que precarizan la labor traductora (Kaya et al., 2022; Li y Huang, 2020).

La literatura reciente también subraya el papel de los medios de comunicación y de la cultura de masas en la configuración de esta ansiedad. La narrativa dominante en torno a la IA suele presentar escenarios de sustitución y pérdida de relevancia del trabajo humano, lo que alimenta el miedo y refuerza actitudes defensivas (Nestik et al., 2019). Así, incluso en contextos donde la tecnología todavía no ha desplazado significativamente a los traductores, la percepción de amenaza se convierte en un factor real que condiciona su actitud hacia las herramientas.

En el caso de los estudiantes de traducción, la ansiedad hacia la automatización se traduce en dudas sobre la pertinencia de la formación tecnológica y en resistencias a aceptar la posesión como parte de su futuro profesional. Estas percepciones no solo afectan a la motivación, sino que también pueden limitar la disposición a experimentar y a aprender de forma autónoma con las herramientas.

Abordar la ansiedad hacia la automatización constituye, por tanto, un reto pedagógico de primer orden. Es necesario diseñar experiencias formativas que reconozcan y gestionen las emociones del alumnado, mostrando la tecnología no como una amenaza, sino como un recurso que amplía su agencia profesional. En esta línea, los tutores adaptativos de IA generativa pueden desempeñar un papel clave: al ofrecer acompañamiento individualizado y apoyo constante, contribuyen a transformar la percepción de la tecnología en el aula, reduciendo la ansiedad y fomentando una relación más positiva y equilibrada con las herramientas de traducción.

METODOLOGÍA

La metodología del proyecto se fundamentó en el diseño, desarrollo e implementación de un tutor adaptativo de inteligencia artificial generativa, denominado PRPAssistIA. Esta propuesta pedagógica se concibió como una estrategia de innovación docente orientada a dar respuesta a tres necesidades específicas detectadas en la enseñanza de tecnologías de traducción: reducir la dependencia

excesiva del alumnado respecto al profesorado, mitigar el tecnoestrés que con frecuencia acompaña al aprendizaje de herramientas TAO y fomentar la autonomía en el manejo de entornos tecnológicos complejos.

El proyecto de innovación docente se desarrolló en la asignatura Preedición, Revisión y Posedición de traducciones automáticas, impartida en el segundo curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia durante el curso 2024-2025. Participaron dos grupos completos: B-A inglés (75 estudiantes) y B-A francés (31 estudiantes), lo que sumó más de un centenar de estudiantes expuestos a entornos de aprendizaje tecnológicos con distintos grados de familiaridad y autoeficacia. Esta diversidad ofreció un contexto idóneo para analizar los efectos del tutor en perfiles muy heterogéneos, desde los más habituados al uso de tecnologías hasta aquellos que manifestaban mayor resistencia o ansiedad. El uso de PRPAssistIA fue completamente voluntario, lo que permitió observar patrones diferenciados de adopción.

El proyecto se desarrolló a lo largo del segundo cuatrimestre del curso. En la segunda semana se presentó el tutor al alumnado y se explicó su funcionamiento, destacando que su empleo sería opcional y complementario al apoyo de la docente. Desde ese momento y durante once semanas, PRPAssistIA permaneció disponible tanto en las sesiones prácticas en el aula de ordenadores como fuera del horario lectivo, ofreciendo a los estudiantes un recurso de apoyo permanente y accesible desde cualquier dispositivo conectado a Internet.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases. En la fase 1, se desarrolló y configuró el tutor como un modelo GPT-4 personalizado. Su base de conocimientos integraba los contenidos teóricos de la asignatura, manuales técnicos del software empleado y otros materiales elaborados específicamente por la profesora, como listados de problemas frecuentes y sus soluciones. En la fase 2, se implementó el tutor en el aula para resolver cuestiones técnicas, clarificar procedimientos y proporcionar ejemplos relacionados con el uso de herramientas de traducción. Finalmente, en la fase 3, se llevó a cabo la evaluación del proyecto mediante un cuestionario anónimo diseñado ad hoc y administrado a través de la plataforma Wooclap. Este cuestionario incluía nueve ítems, con preguntas cerradas (frecuencia de uso, valoración de la utilidad, comparación con el profesorado) y abiertas (ventajas, limitaciones y propuestas de mejora). Un total de 53 estudiantes completaron la encuesta, aportando información valiosa sobre sus hábitos de consulta, su percepción de la utilidad del tutor y su comparación con la figura de la docente.

La metodología del proyecto no consistió únicamente en introducir una herramienta tecnológica en el aula, sino en construir un ecosistema pedagógico híbrido, en el que el apoyo humano y el digital se combinaron para favorecer el aprendizaje autónomo, reducir la ansiedad frente a las tecnologías y explorar nuevas

formas de integración de la IA generativa en la enseñanza universitaria de la traducción.

RESULTADOS

Patrones de uso

El uso de PRPAssistIA fue desigual entre el alumnado. Mientras un 18,9 % de los estudiantes afirmó haberlo utilizado en todas las sesiones prácticas y un 22,6 % lo empleó con frecuencia, el grupo mayoritario (32,1 %) lo usó rara vez y un 13,2 % nunca llegó a consultarlo. La naturaleza voluntaria de la herramienta explica parte de esta desigual adopción, lo que coincide con la literatura que vincula la complejidad técnica y el tecnoestrés con la resistencia a incorporar recursos digitales de forma consistente (Liu, 2014; Teixeira y O'Brien, 2017).

Preferencias de consulta

En cuanto a las preferencias de consulta, más de la mitad de los estudiantes (50,9 %) acudía en primer lugar a la docente, un 22,6 % optaba por preguntar a compañeros y solo un 13,2 % recurría al tutor como primera opción. Un 13,2 % indicó usar ambos recursos indistintamente.

Aunque la profesora siguió siendo la primera opción para la mayoría, varios estudiantes reconocieron que usaban el tutor en situaciones específicas vinculadas a la ansiedad social: “cuando me da vergüenza preguntar en clase”, “cuando ya he preguntado antes y no quiero repetir”. Otros comentarios refuerzan este mismo patrón: “la uso para preguntar cosas que sé que son obvias (por ejemplo, atajos) y no quiero entorpecer la clase sino asegurarme para poder seguir” o “que puedes preguntarle más frecuentemente e incluso cosas más ‘tontas’ sin vergüenza”. Estas respuestas muestran cómo el asistente ofreció un espacio alternativo para plantear dudas sin miedo a ser juzgado por los demás.

Mitigación del estrés

Los datos sugieren que PRPAssistIA ayudó a disminuir ciertas barreras emocionales asociadas al tecnoestrés. En un contexto en el que las dudas se repiten con frecuencia, un estudiante destacó que el tutor ofrecía “independencia para preguntar fuera del horario de clase, aliviar la carga a la profesora, proveer respuestas rápidas a cosas que se nos olvidan”. Otro recalcó que “no tener que esperar a que la profesora se pueda acercar a ti, además de que le puedes preguntar más frecuentemente” le resultaba especialmente ventajoso.

Asimismo, se valoró la posibilidad de acceder al asistente en momentos de urgencia: “si en un momento dado estás fuera del horario laboral de clase y necesitas resolver una urgencia de Trados, puedes preguntarle”. Este acceso inmediato no solo

redujo la dependencia del profesorado, sino que también generó una sensación de control frente a la complejidad técnica de las herramientas TAO.

Limitaciones percibidas y persistencia del tecnoestrés

No obstante, el tutor no eliminó por completo las fuentes de ansiedad vinculadas al aprendizaje tecnológico. Varios alumnos señalaron limitaciones importantes: “muchas veces no daba la respuesta correcta y te inducía a error”, “no creo que tenga ningunas [ventajas], ya que a veces daba respuestas incorrectas”. Estas críticas evidencian que la falta de fiabilidad de la IA podía generar frustración y, en algunos casos, reforzar la preferencia por la docente.

Otros comentarios reflejan la percepción del asistente como complemento, no como sustituto: “me gustó mucho, pero lo considero un complemento a las clases y la profesora, no un reemplazo” o “creo que es una herramienta útil en casos puntuales, pero prefiero preguntar a la profesora siempre”. De este modo, aunque el tutor contribuyó a reducir la vergüenza y el miedo a preguntar, no logró reemplazar la seguridad que aporta la interacción humana en entornos de aprendizaje exigentes.

Valoración general y sugerencias de mejora

La valoración general del tutor fue positiva. Un 66 % de los encuestados lo consideró “muy” o “bastante útil” para resolver dudas, mientras que un 20,8 % lo calificó como “poco útil” y un 13,2 % como “nada útil”. En términos generales, el alumnado valoró positivamente la accesibilidad y la rapidez de respuesta del tutor: “la instantaneidad de la respuesta y la posibilidad de preguntar en cualquier momento”, “que está siempre y en todo momento. En tu casa, en clase... Son explicaciones rápidas aunque no siempre muy buenas”. No obstante, también se insistió en la necesidad de mejorar su precisión: “le daría un 8, dado que las informaciones que ha dado son correctas [aunque no siempre]”.

Algunos alumnos expresaron entusiasmo por la iniciativa: “me parece una idea súper buena utilizarlo y ha sido de gran ayuda en clase”, mientras que otros fueron más escépticos: “no lo he usado mucho, me gusta más preguntar a la profesora”. Estas percepciones contrapuestas confirman que la aceptación de la IA en el aula no es uniforme, pero en conjunto muestran que el tutor cumplió una función clave: ofrecer un espacio alternativo para reducir la vergüenza y la inseguridad al preguntar, y con ello contribuir a aliviar parte del tecnoestrés asociado al aprendizaje de tecnologías de traducción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del cuestionario muestran que PRPAssistIA desempeñó un papel relevante como recurso auxiliar en el aula de tecnologías de traducción. Su principal aportación consistió en ofrecer un espacio seguro para plantear dudas sin miedo a ser juzgado, lo que ayudó a mitigar manifestaciones de ansiedad social y tecnoestrés. Como señalaron varios estudiantes, resultaba útil “cuando me da vergüenza preguntar en clase” o “cuando ya he preguntado antes y no quiero repetir”. Este patrón confirma lo apuntado por Brosnan (1998) y Nestik et al. (2019): la ansiedad tecnológica no se limita a la complejidad instrumental, sino que incluye factores interpersonales y emocionales que condicionan la experiencia de aprendizaje.

La posibilidad de formular preguntas “obvias” o repetitivas sin temor a interrumpir la dinámica de la clase se reveló como un factor clave. En este sentido, PRPAssistIA actuó como amortiguador de la presión social en el aula, en consonancia con la perspectiva de Salanova (2003) sobre el papel de los recursos de apoyo en la reducción del tecnoestrés. Al mismo tiempo, permitió descargar a la profesora de consultas rutinarias y otorgó al alumnado una mayor autonomía para continuar con las prácticas de manera independiente.

No obstante, el análisis también puso de relieve ciertas limitaciones. Algunos estudiantes indicaron que “muchas veces no daba la respuesta correcta y te inducía a error” o que las explicaciones resultaban demasiado generales. Estas observaciones evidencian la dificultad de confiar plenamente en la herramienta, especialmente cuando las respuestas no se adaptaban a la especificidad de cada problema. Una posible causa de esta percepción negativa es la ausencia de formación previa en ingeniería de prompts. La interacción con un modelo de IA generativa requiere formular instrucciones claras y contextualizadas; sin esta competencia, las respuestas pueden resultar poco útiles o incluso inducir a error. La falta de entrenamiento básico en prompting probablemente intensificó la frustración y reforzó la percepción de baja fiabilidad. De cara a futuras ediciones del proyecto, sería recomendable incorporar una fase específica dedicada a esta competencia, con el fin de mejorar la calidad de las respuestas, reducir la frustración y fomentar un uso más autónomo y consciente de la herramienta.

El alumnado también valoró positivamente la inmediatez y disponibilidad permanente de PRPAssistIA, aunque la mayoría manifestó seguir prefiriendo acudir al profesorado. Comentarios como “me gustó mucho, pero lo considero un complemento a las clases y a la profesora, no un reemplazo” reflejan esta percepción. Este hallazgo coincide con el modelo de aceptación tecnológica de Davis (1985): la utilidad percibida puede ser alta en contextos específicos (como resolver dudas rápidas o evitar la vergüenza), pero si la fiabilidad no alcanza un nivel suficiente, la adopción plena se ve comprometida.

En definitiva, PRPAssistIA contribuyó a mitigar barreras emocionales asociadas al tecnoestrés, especialmente en lo relativo a la vergüenza y al miedo a preguntar en público, aunque no logró eliminar la inseguridad técnica ni sustituir el apoyo humano. Su eficacia debe entenderse como un primer paso hacia la integración de tutores adaptativos en la enseñanza de tecnologías de traducción, siempre bajo una lógica de complementariedad y respaldada por una pedagogía crítica que atienda tanto a la dimensión instrumental como a la emocional del aprendizaje. El futuro de este enfoque pasa por perfeccionar la precisión y la personalización de estas herramientas, así como por investigar con mayor profundidad su impacto emocional y pedagógico mediante metodologías mixtas que combinen indicadores psicométricos con la observación del proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bowker, L. (2015). Computer-Aided Translation: Translator Training. En S. Chan (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Technology* (pp. 88–104). Routledge.
- Brosnan, M. J. (1998). *Technophobia: The Psychological Impact of Information Technology*. Routledge.
- Comisión Europea. (2022). *European Master's in Translation Competence Framework*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_k_2022_en.pdf
- Doherty, S. y Moorkens, J. (2013). Investigating the Experience of Translation Technology Labs: Pedagogical Implications. *The Journal of Specialised Translation*, 19, 122–136.
- Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., y Demir Kaya, M. (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Li, J. y Huang, J.-S. (2020). Dimensions of artificial intelligence anxiety based on the integrated fear acquisition theory. *Technology in Society*, 63, 160–791. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101410>
- Liu, J. (2014). Task-Based Teaching of Computer-Aided Translation in a Progressive Manner. *Proceedings of Translating and the Computer* 36, 235–242. <http://www.mt-archive.info/10/Asling-2014-Liu.pdf>
- Nestik, T., Zhuravlev, A., Eduard, P., Marianna, S. C., Lioudmila, B., Piurcosky, F. P., y Ferreira, J. V. (2019). Technophobia as a Cultural and Psychological Phenomenon: Theoretical Analysis. *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 20(1), 266–281. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.191>
- O'Brien, S. (2023). Human-Centered augmented translation: against antagonistic dualisms. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2247423>
- Pym, A., Perekrestenko, A., y Starink, B. (2006). *Translation Technology and its Teaching*. Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.

Salanova Soria, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19, 225–246. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:171067723>

Teixeira, C. S. C. y O'Brien, S. (2017). Investigating the cognitive ergonomic aspects of translation tools in a workplace setting. *Translation Spaces*, 6(1), 79–103. <https://doi.org/10.1075/ts.6.1.05tei>

Vieira, L. N. (2018). Automation anxiety and translators. *Translation Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14781700.2018.1543613>

Vieira, L. N. y Alonso, E. (2019). Translating perceptions and managing expectations: an analysis of management and production perspectives on machine translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2019.1646776>

Vieira, L. N., Zhang, X., y Yu, G. (2021). 'Click next': on the merits of more student autonomy and less direct instruction in CAT teaching. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(4), 411–429. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1891515>

CAPÍTULO 16

DOUBAO (豆包) COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: COMPETENCIAS HÍBRIDAS Y REFLEXIÓN METATRADUCTOLÓGICA

RUI MA

Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha transformado profundamente la práctica de la traducción en las últimas décadas, consolidándose como una herramienta de gran impacto en la comunicación intercultural y en la enseñanza universitaria.

En el caso de China, políticas estratégicas como Made in China 2025 y la Estrategia Nacional de IA de 2017 han impulsado avances significativos en el campo de los modelos de traducción automática y de los grandes modelos de lenguaje (Chen, 2012; Guo y Qin, 2019). Estos progresos, sumados al auge de la traducción automática neuronal (NMT), han abierto nuevas oportunidades para la enseñanza, pero también desafíos técnicos, éticos y pedagógicos (Li et al., 2018; Wang y Liu, 2018).

En este contexto, resulta especialmente relevante analizar Doubao (豆包), un modelo de IA generativa desarrollado por ByteDance, comparable a sistemas como ChatGPT o DeepSeek, pero diseñado específicamente para usuarios chinos e integrado en su ecosistema cultural y lingüístico.

Su accesibilidad y su capacidad para producir traducciones y contenidos conversacionales lo convierten en una herramienta de creciente interés pedagógico.

El presente artículo se centra en la traducción inversa español-chino en el ámbito universitario, entendida como el proceso de traducir de la lengua materna (español) a la lengua extranjera (chino). Este ejercicio, caracterizado por su alta complejidad debido a los contrastes tipológicos y culturales entre ambas lenguas, se considera una estrategia eficaz para desarrollar precisión terminológica, sensibilidad cultural y metacompetencias traductológicas (Colina, 2003).

El objetivo de este trabajo es analizar, desde una perspectiva pedagógica y traductológica, la pertinencia de integrar Doubao (豆包) en actividades de traducción inversa como recurso didáctico, con el fin de fomentar competencias híbridas, promover la reflexión crítica y preparar al estudiantado para desempeñarse en un mercado profesional marcado por la colaboración entre traductores humanos y sistemas de IA.

Marco teórico

Traducción inversa y formación de traductores

La traducción inversa, entendida como el proceso de traducir de la lengua materna a la lengua extranjera, constituye un ejercicio de alta complejidad en el par español-chino debido a los contrastes tipológicos, culturales y discursivos. Diversos estudios señalan que este tipo de práctica fomenta la precisión terminológica, la sensibilidad cultural y la metacompetencia traductológica (Colina, 2003).

En el ámbito universitario, su inclusión como herramienta formativa permite que los estudiantes desarrollen destrezas orientadas a la calidad comunicativa y a la adecuación intercultural, más allá de la mera corrección lingüística.

IA generativa y traducción automática

La traducción automática neuronal (NMT) ha supuesto un salto cualitativo respecto a los sistemas estadísticos o basados en reglas, al mejorar la fluidez y naturalidad de los textos traducidos (Li, Xiong & Zhang, 2018). Sin embargo, persisten limitaciones vinculadas a la opacidad de los procesos de decisión, la dependencia de corpus de entrenamiento de calidad (Feng, 2013) y la dificultad para transferir matices culturales (Hao & Mo, 2019).

A diferencia de modelos globales como ChatGPT o DeepSeek, Doubao (豆包) se ha diseñado específicamente para usuarios chinos, alimentándose de corpus culturales y mediáticos locales. Esto le permite incorporar referencias lingüísticas y culturales propias del ecosistema sinocéntrico, lo que lo convierte en un recurso de especial interés para la enseñanza de la traducción español-chino.

Ética, sesgos y sensibilidad cultural

La creciente integración de la IA en la traducción plantea desafíos éticos relacionados con la privacidad, los sesgos algorítmicos y la equidad en la representación cultural (Wang & Liu, 2018; Horváth, 2022).

Desde una perspectiva pedagógica, se ha enfatizado la necesidad de formar traductores capaces de identificar estos sesgos y adoptar una postura crítica y responsable frente a la tecnología (Chesterman, 1997; Hubscher-Davidson, 2019).

El uso de herramientas como Doubao (豆包) permite visibilizar errores de literalidad, omisiones o distorsiones culturales, convirtiéndose en un catalizador pedagógico para desarrollar conciencia ética y sensibilidad intercultural.

Competencias híbridas y posesición

En la era digital, el rol del traductor se redefine como el de un profesional que, además de mediar lingüísticamente, debe gestionar herramientas tecnológicas y datos lingüísticos.

La posesición se configura como una competencia esencial, que combina destrezas técnicas con sensibilidad cultural para garantizar textos adecuados y funcionales (O'Brien, 2002).

En este sentido, la enseñanza universitaria debe preparar a los futuros traductores para desempeñarse como gestores de información y mediadores críticos, integrando la posesición como parte fundamental del currículo (Wang & Wang, 2024).

METODOLOGÍA

La propuesta didáctica se concibe como un diseño prospectivo, aún no implementado en el aula, cuyo objetivo es explorar el potencial pedagógico de Doubao (豆包) en la enseñanza de la traducción inversa español-chino.

La metodología se fundamenta en experiencias previas sobre el uso de modelos de IA generativa en contextos universitarios y profesionales (Monguilod Navarro, 2023; Jia, 2024), adaptadas a la especificidad de este par lingüístico.

Justificación del uso de Doubao (豆包)

El empleo de Doubao (豆包) se justifica por dos razones principales:

Su pertinencia en el ecosistema digital chino, lo que confiere relevancia profesional al ejercicio de traducción inversa con esta herramienta.

Su capacidad para generar traducciones automáticas español-chino, que ofrecen al alumnado un corpus de outputs reales con los que entrenar competencias de posesición y análisis crítico.

Diseño metodológico

La propuesta contempla cuatro fases principales:

Producción inicial con IA: los estudiantes generarán traducciones inversas de textos auténticos mediante Doubao (豆包) .

Comparación con traducciones humanas: los resultados se contrastarán con versiones de referencia realizadas por traductores expertos.

Análisis guiado: el alumnado evaluará dimensiones como coherencia estilística, precisión terminológica y adecuación cultural, empleando rúbricas diseñadas para tal fin.

Discusión crítica y posesición: se realizarán debates y ejercicios de corrección orientados a reflexionar sobre las limitaciones y potencialidades de la IA en el contexto traductor.

Inspiración en experiencias previas

El diseño metodológico dialoga con estudios recientes que han integrado la IA generativa en la enseñanza de la traducción.

Jia (2024), por ejemplo, demostró que la incorporación de ChatGPT-4 en plataformas de gestión de proyectos de traducción con estudiantes de posgrado permitió acelerar los procesos, mejorar la calidad y reducir la dificultad percibida.

Nuestra propuesta adapta esta lógica al contexto universitario de la traducción inversa español-chino, incorporando Doubao (豆包) como herramienta de experimentación crítica y formativa.

RESULTADOS ESPERADOS

Al tratarse de una propuesta en fase de diseño, los resultados que aquí se presentan son de carácter prospectivo. Se espera que la integración de Doubao (豆包) en la enseñanza de la traducción inversa español-chino contribuya en cuatro dimensiones principales:

Mejora de la precisión terminológica y la adecuación cultural

El uso de Doubao (豆包) permitirá al alumnado confrontar traducciones automáticas que, si bien ofrecen un primer borrador útil, presentan problemas de literalidad y transferencia cultural.

Se prevé que este ejercicio fomente la capacidad para detectar errores terminológicos y culturales, y para desarrollar soluciones más ajustadas (Zhu & Guan, 2019).

Fomento de la reflexión metatraductológica

La comparación entre la producción de Doubao (豆包) y las traducciones humanas de referencia impulsará en los estudiantes una reflexión metatraductológica, entendida como la capacidad de analizar críticamente los procesos y resultados traductores, evaluando el impacto cultural y discursivo de las decisiones tomadas.

Tal como se ha señalado en estudios previos, la posesición y el contraste con la IA actúan como catalizadores de la conciencia crítica en la formación traductora (Monguilod Navarro, 2023; Ramos-Ruiz, 2023).

Desarrollo de competencias híbridas

La propuesta busca consolidar un perfil de traductor que combine competencias lingüísticas, culturales y tecnológicas.

En línea con Zhu y Guan (2019), el futuro profesional se concibe como un traductor + ingeniero lingüístico, capaz de gestionar outputs automáticos y aplicar criterios de corrección fundamentados.

Se espera que Doubao (豆包) contribuya a entrenar al alumnado en estas competencias híbridas, necesarias en un mercado profesional marcado por la colaboración humano-máquina.

Incremento de la conciencia ética y cultural

El trabajo con Doubao (豆包) permitirá evidenciar problemas recurrentes en los sistemas de IA, como sesgos algorítmicos, “alucinaciones” o falta de sensibilidad cultural (Wu & Chen, 2023; Feng & Zhang, 2024).

Se prevé que la exposición a estos límites fomente una conciencia ética en el estudiantado, reforzando la idea de que la IA no sustituye al traductor, sino que amplía su papel como mediador cultural y gestor de tecnologías.

En conjunto, la propuesta busca no solo verificar la eficacia de Doubao (豆包) como herramienta didáctica, sino también sentar las bases para investigaciones futuras que evalúen empíricamente estos resultados en entornos reales de enseñanza universitaria.

DISCUSIÓN

La integración de herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza de la traducción plantea tanto oportunidades como limitaciones que deben analizarse críticamente.

Los resultados esperados de esta propuesta con Doubao (豆包) se alinean con tendencias observadas en investigaciones recientes: Jia (2024) demostró que la posesición asistida por ChatGPT-4 mejora la velocidad y la calidad de las traducciones en entornos de gestión de proyectos, mientras que Li (2024) evidenció que los grandes modelos de lenguaje reproducen patrones discursivos distintos según el contexto cultural, lo que exige un uso crítico y reflexivo en tareas traductoras.

En el ámbito de la formación universitaria, estudios como los de Hu (2024) y Wang & Wang (2024) subrayan que la IA redefine el papel del traductor y del docente, exigiendo el desarrollo de competencias híbridas que integren tecnología, cultura y ética.

Doubao (豆包), en este sentido, se convierte en un recurso de gran valor pedagógico, ya que permite al alumnado experimentar con outputs reales de la IA y entrenarse en la posesición y la reflexión metatraductológica.

No obstante, la experiencia con IA generativa revela también limitaciones importantes. Zhang et al. (2018) destacan que la traducción automática neuronal,

pese a sus avances, sigue mostrando dificultades en la gestión de contextos largos y expresiones culturalmente marcadas.

Asimismo, Wu & Chen (2023) advierten sobre los riesgos éticos derivados de los sesgos algorítmicos, la privacidad y la disolución de la subjetividad del traductor.

Estos factores refuerzan la necesidad de que el uso de Doubao (豆包) en el aula se acompañe de un marco crítico que evite la dependencia acrítica de la tecnología.

En consecuencia, la discusión confirma que Doubao (豆包) puede contribuir de manera significativa a la formación de traductores, siempre que se integre como un andamiaje pedagógico orientado a la reflexión, la posesición y la construcción de criterios profesionales propios.

La clave no reside en la sustitución del traductor humano, sino en la colaboración humano-IA, que se vislumbra como la tendencia dominante en la práctica traductora contemporánea.

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha explorado la pertinencia de integrar Doubao (豆包), modelo de IA generativa desarrollado por ByteDance, en la enseñanza universitaria de la traducción inversa español-chino.

A partir de un diseño metodológico prospectivo, se ha argumentado que el uso de esta herramienta puede contribuir al desarrollo de competencias traductológicas en cuatro dimensiones: la mejora de la precisión terminológica y la adecuación cultural, el fomento de la reflexión metatraductológica, el fortalecimiento de competencias híbridas y el incremento de la conciencia ética y cultural frente a los sesgos y limitaciones de la IA.

La discusión ha puesto de relieve que Doubao (豆包) debe concebirse como un andamiaje pedagógico más que como un sustituto del traductor humano. Su potencial reside en ofrecer outputs iniciales que permitan al alumnado ejercitarse en la posesición, la evaluación crítica y la toma de decisiones fundamentadas.

Al mismo tiempo, se han señalado las limitaciones técnicas, culturales y éticas de los modelos de IA, lo que refuerza la necesidad de integrar su uso dentro de un marco reflexivo y responsable.

Como líneas futuras de investigación, se propone:

Implementar experimentalmente esta propuesta en aulas universitarias, evaluando empíricamente los resultados mediante metodologías mixtas;

Comparar la eficacia de Doubao (豆包) con otros modelos de IA generativa (ChatGPT, DeepSeek, Kimi, entre otros);

Analizar el impacto de la posesición sistemática en la adquisición de competencias híbridas por parte del estudiantado.

En definitiva, la experiencia con Doubao (豆包) refuerza la idea de que la inteligencia artificial no sustituye al traductor, sino que amplía su papel como mediador cultural, posedor y gestor de tecnologías, abriendo nuevas perspectivas para la formación universitaria en la era digital.

Así, más allá de su valor instrumental, la incorporación de Doubao (豆包) invita a repensar los modelos pedagógicos de la traducción en clave de innovación, interculturalidad y sostenibilidad tecnológica. Su aplicación abre una vía para construir entornos de aprendizaje colaborativos, donde la IA se conciba no como un fin en sí misma, sino como un medio para potenciar la creatividad, la autonomía crítica y la responsabilidad ética del traductor en formación. De este modo, la enseñanza universitaria se orienta hacia un futuro en el que la competencia tecnológica se integra armónicamente con la sensibilidad cultural y el juicio traductológico, pilares esenciales de la práctica profesional en la era digital.

En perspectiva, la integración de Doubao (豆包) en la enseñanza universitaria de la traducción español-chino no solo redefine la relación entre tecnología y humanismo, sino que también impulsa un cambio epistemológico en la formación traductora. Este enfoque propone un aprendizaje situado, donde la interacción con la IA se convierte en una experiencia crítica y reflexiva que estimula la autonomía intelectual y la toma de decisiones fundamentadas. Al incorporar el análisis de sesgos, la evaluación de calidad y la posesición, el aula universitaria se transforma en un laboratorio de experimentación ética y cultural, orientado a formar traductores competentes, creativos y responsables en entornos multilingües digitalizados.

REFERENCIAS

- Cai, X. y Fang, F. (2003). 论口译的质量与效果评估 [La calidad de la interpretación y la evaluación de sus efectos]. *外语与外语教学 (Foreign Languages and Their Teaching)*, 168(3), 41–48. <https://doi.org/10.13458/j.cnki.fltat.002693>
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. John Benjamins.
- Colina, S. (2003). *Teaching Translation: Pedagogical and Research Issues*. St. Jerome.
- Feng, Z., & Zhang, D. (2024). 语言模型与人工智能 [Modelos de lenguaje e inteligencia artificial]. *外语研究 (Foreign Languages Research)*, (1), 1–19. <https://doi.org/10.13978/j.cnki.wyyj.2024.01.011>
- Guo, X. y Qin, Y. (2019). Deconstruyendo el mito de los datos de la comunicación inteligente. *Comunicación Moderna*, 20.
- Hao, J. y Mo, A. (2019). Exploración ética de la tecnología de traducción. *Revista de Traductores de Shanghai*, 60.
- Horváth, K. (2022). Estereotipos culturales en la traducción automática. *Revista de Estudios Interculturales*, 9.

Hu, K. (2024). 人工智能与外语学科 [Inteligencia artificial y la disciplina de lenguas extranjeras]. *中国外语 (Foreign Languages in China)*, 21(6), 11–16. <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2024.06.004>

Hubscher-Davidson, S. (2019). Ethical considerations in translation education. *Meta: Journal des Traducteurs*, 64(3), 604–623.

Jia, Y. (2024). 翻译项目管理平台融合生成式人工智能技术：人机对话翻译过程研究 [Integración de plataformas de gestión de proyectos de traducción con tecnologías de IA generativa: Un estudio sobre el proceso traductor mediante la interacción humano-máquina]. *外语教学与研究 (Foreign Language Teaching and Research)*, 56(6), 937–949. <https://doi.org/10.19923/j.cnki.fltr.2024.06.012>

Li, X. (2024). 跨文化背景下大语言模型的文本生成与情感表达能力分析 [Análisis de la capacidad de los grandes modelos de lenguaje en la generación de textos y expresión emocional en contextos interculturales]. *外语电化教学 (Technology Enhanced Foreign Language Education)*, 218(4), 25–31.

Li, Y., Xiong, D., y Zhang, M. (2018). Revisión de la traducción automática neuronal. *Revista de Informática Aplicada*, 2734–2755.

Liu, X. y Si, X. (2015). 翻译质量评估研究评述 [Revisión de los estudios sobre la evaluación de la calidad de la traducción]. *语言与翻译 (Language and Translation)*, (3), 56–63.

Monguilod Navarro, L. (2023). El uso de la inteligencia artificial en el aula: la traducción automática y posesición. En P. Arranz Martínez, M. A. Soláns García, R. Feltrero Oreja y L.-M. Fernández Martínez (Eds.), *Inteligencia artificial y educación: Innovación y desafíos en la docencia universitaria* (pp. 267–284). Comares.

O'Brien, S. (2002). La posesición en la traducción profesional. *Revista de Traducción y Tecnología*, 35.

Ramos-Ruiz, J. E. (2023). Innovación docente: ChatGPT y debate en la asignatura de Análisis Económico. En P. Arranz Martínez, M. A. Soláns García, R. Feltrero Oreja y L.-M. Fernández Martínez (Eds.), *Inteligencia artificial y educación: Innovación y desafíos en la docencia universitaria* (pp. 302–318). Comares.

Wang, H. y Liu, S. (2018). La ética de los datos en la traducción automática. *Revista de Ética Tecnológica*, 15.

Wang, J., & Niu, Y. (2023). 计算机辅助翻译评价系统中的翻译质量评估 [Evaluación de la calidad de la traducción en sistemas de evaluación asistidos por computadora]. *上海翻译 (Shanghai Journal of Translators)*, (6), 52–65.

Wang, L. y Wang, X. (2024). 人工智能时代的翻译教学研究：概念界定、逻辑框架与实践路径 [La enseñanza de la traducción en la era de la inteligencia artificial: Definición de conceptos, marco lógico y caminos prácticos]. *外语界 (Foreign Language World)*, 225(6), 83–92.

Wu, M. y Chen, H. (2023). 人工智能时代机器翻译的伦理问题 [Los problemas éticos de la traducción automática en la era de la inteligencia artificial]. *外语学刊 (Foreign Language Research)*, 235(6), 13–22.

Zhang, A., Yang, Z., Liu, C., y Sida, L. (2018). 人工智能技术发展与专业口笔译实践耦合机制路径初探 [Una exploración preliminar de las vías de acoplamiento entre el desarrollo de la inteligencia artificial y la práctica de la traducción e interpretación profesional]. *外语电化教学 (Technology Enhanced Foreign Language Education)*, 181(3), 88–97.

Zhu, Y. y Guan, X. (2019). 人工智能时代的翻译人才培养: 挑战与机遇 [La formación de traductores en la era de la inteligencia artificial: Retos y oportunidades]. *上海交通大学学报 (哲学社会科学版) [Journal of Shanghai Jiao Tong University (Philosophy and Social Sciences)]*, 27(4), 56–64.

CAPÍTULO 17

ENTRE LA HERRAMIENTA DOCENTE Y EL CONTENIDO CURRICULAR: LA CANCIÓN DE AUTOR EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

JAVIER SOTO ZARAGOZA
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

La literatura y la música guardan una antigua y consabida relación cuyo estudio tiene ya un amplio bagaje. Las formas de observar el vínculo entre ambas artes son variadas (Badía Fumaz, 2024a), pero, en lo que respecta específicamente a la canción popular contemporánea, la mayoría de los estudios se viene desarrollando en las últimas décadas, en especial tras la concesión del premio Nobel de Literatura de 2016 a Bob Dylan (Mai, 2021). Esos estudios, *grosso modo*, coinciden en señalar de una u otra forma la posibilidad y necesidad de abordar las canciones —en especial, las pertenecientes a la canción de autor— como literatura, lo cual supone sacudir hasta cierto grado los cimientos de la canonicidad literaria, como precisamente hiciera la Academia Sueca (Rollason, 2016; Agraz y Pastor, 2021).

La práctica docente, por su parte, no es ajena a la relación de la literatura con la música en general y con la canción popular y de autor en particular. De hecho, se ha revelado como un recurso didáctico muy recurrido —sobre todo, en las enseñanzas no universitarias— (Gómez Capuz, 2009; Escobar Martínez, 2010; Sebastian, 2020; García Candeira, 2022; Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa, 2023; entre otros). Además, y aproximando ya el foco al caso español que ocupa este capítulo, las canciones se emplean también con frecuencia como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera (Smith Salcedo, 2002; Aguilar López, 2013; Díaz Bravo, 2015; entre otros). En resumen, la canción ha demostrado su eficacia como puente entre la cultura académica y los repertorios culturales del estudiantado, y su valor pedagógico se ha explotado fundamentalmente como recurso instrumental —ilustrativo, motivador y complementario— más que como objeto de estudio autónomo.

Aceptando, entonces, que la canción de autor, heredera de una antigua tradición literario-musical, puede entenderse como literatura en tanto que sus letras se escriben con “lenguaje elaborado con voluntad de estilo y con mérito objetivo” (De Miguel Martínez, 2021: 35) y que también —aunque más selectamente— se emplean en la enseñanza universitaria de literatura española la música y la canción como recurso didáctico, surge el interrogante central de este trabajo: ¿es posible y pertinente considerar la canción (de autor) no solo como una herramienta

pedagógica, sino como contenido curricular en la enseñanza universitaria de la literatura española?

La hipótesis que se pretende demostrar en las páginas siguientes es que la canción de autor puede ser parte de la historia literaria que se enseña en las asignaturas universitarias de literatura española y que hacerlo supondría una importante innovación en su enseñanza. Por tanto, los objetivos que persigue esta investigación son, primero, verificar esa hipótesis y, segundo, evaluar la coherencia epistemológica de la canción de autor con las asignaturas de literatura española correspondientes y su encaje pedagógico con el fin de proponer un marco operativo para su inclusión.

MÉTODO

El enfoque teórico y exploratorio de este trabajo requiere de la confluencia de dos metodologías. La primera de ellas es el análisis conceptual a través de la revisión bibliográfica. Dado que se pretende valorar la posible inclusión de la canción de autor en el currículo de la literatura española, es necesario delimitar los argumentos que conducen a su literariedad. Para ello, y sin pretender una revisión exhaustiva imposible en este corto espacio textual, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica selectiva.

La segunda de las metodologías implicadas ha sido el análisis documental. Partiendo de la base de que la canción de autor se desarrolla en España a partir de los años sesenta (González Lucini, 2006), se han revisado las guías docentes del curso 2025/26 de un total de 53 asignaturas relacionadas con la literatura española del siglo XX o contemporánea pertenecientes a grados en Filología Hispánica, Lengua y Literatura Españolas y demás denominaciones afines de entre las universidades españolas públicas y privadas recogidas en la página web de la CRUE (<https://www.crue.org/universidades/>). En esas guías docentes, se ha buscado la presencia de alusiones a la canción de autor, la canción popular o la música entre los contenidos, así como analizado las competencias y habilidades indicadas, con el fin de comprobar después si se ajustan al caso de la canción de autor.

RESULTADOS

Literariedad de la canción de autor

La revisión de las investigaciones actuales acerca de la relación entre las canciones y la literatura revela un cambio de paradigma: la canción —y, muy en particular, lo que se suele entender por la canción de autor— ha dejado de ser vista solo como un objeto de estudio musicológico o de la cultura popular para aparecer, con argumentos cada vez más sistemáticos, como un objeto artístico literario que exige abordajes filológicos. Lo demuestran la aparición de proyectos de investigación

específicos —en España, por ejemplo, el proyecto PoeMAS (<https://poemas.uned.es/>)— y la profusión de trabajos de investigación de índole diversa. De estos trabajos, en lo que respecta mayoritariamente a la canción de autor, puede consultarse una buena representación en las recopilaciones bibliográficas elaboradas por Noguerol (2021) y Laín Corona y Romera-Figueroa (2024).

A pesar de que buena parte del reconocimiento general de la literariedad de la canción (de autor) procede de la impresión producida por su reciente estudio sistemático aderezado con la concesión de ciertos reconocimientos —no solo el Nobel de Dylan; también, por ejemplo, los doctorados *honoris causa* de Joan Manuel Serrat— y hasta la aparición de algún curso o seminario universitario sobre sus autores (Soto Zaragoza, 2023: 52-58; 2024a), la interpretación de su estructura, idiosincrasia y condición literaria tiene algo más de tiempo. En sus *Apocalípticos e integrados* (1964), Umberto Eco ya distinguía la canción cuya letra carece de profundidad y elaboración de aquella que sí las tiene, y que él llamó “canción diversa” (1984: 313-334). Pero que el hecho literario de las canciones se concentre en sus letras no debe hacer olvidar que estas son solo uno de los tres grandes textos que, junto con la melodía y la *performance*, configuran su naturaleza como objeto artístico (Frith, 1996) y su característica pluritextualidad (Romano, 1991). Entre otras causas, por esta especial condición las canciones son un producto artístico-literario que no se encasilla en los tradicionales moldes genéricos, sino que, por el contrario, revela rasgos característicos de los tres (Badía Fumaz, 2022).

En lo que respecta a las letras de las canciones suficientemente elaboradas —y entre ellas se encuentra la canción de autor—, no resultará extraño que hayan surgido reivindicaciones como las de Eckstein (2010), Buelens (2011) o De Miguel Martínez (2021) para que —sin perder de vista su interconexión con los textos musical y performativo— se amplíen a través de ellas las miras con las que observar la literatura. Y es que, yendo a lo práctico y circunscribiendo el análisis a la letra de canción elaborada, los numerosos estudios existentes permiten señalar una serie de características a partir de las cuales —y sin pretender un decálogo absoluto— fundamentar su literariedad. Para evitar una extensión desmesurada, se resumen a continuación y se acompañan con un apoyo bibliográfico representativo.

En primer lugar, estas letras poseen una autonomía textual relativa; es decir que, aunque vinculadas a la música y la *performance*, pueden leerse y producir sentido crítico por sí mismas, sin que por ello deban ser consideradas poemas (Soto Zaragoza, 2023: 58-63). En segundo lugar, acuden a los recursos poéticos y la densidad formal propios de la literatura y, en específico, de la poesía, que pasan por el empleo de figuras retóricas, recursos métricos, economía léxica, etc. (Pence, 2012; Bradley, 2009, 2017). En tercer lugar, y un tanto en relación con lo anterior, estas letras en ocasiones pueden ser narrativas y ejecutar técnicas para la fabulación en cortos espacios

textuales que las asemejan a los microrrelatos (Badía Fumaz, 2024b) y, en definitiva, suman a la posibilidad de narrar mediante el texto musical la de hacerlo mediante el lingüístico (Nicholls, 2007). En cuarto lugar, las letras elaboradas como las de los cantautores frecuentemente ponen en práctica una técnica de intertextualidad y diálogo con la tradición literaria a través de la remisión a autores, motivos o textos de la tradición (Rocha Cruz, 2024), como sucede, por ejemplo, con la presencia de san Juan de la Cruz en la canción popular actual (Badía Fumaz, 2021) o con las numerosas influencias e intertextualidades identificables en las letras de Joaquín Sabina (Soto Zaragoza, 2024b). En quinto lugar, así como la literatura de determinados autores y épocas ha enarbolado la bandera del compromiso social, también lo han hecho las letras de las canciones; y en España es una circunstancia evidente habida cuenta de que la canción protesta —el germen de lo que hoy se conoce como canción de autor— fue en su origen una continuación de la poesía social (Prieto de Paula, 2010, 2021). Por último, en sexto lugar, estas letras constituyen, como otras manifestaciones literarias, un objeto artístico intermedial (Badía Fumaz y Marías, 2024), lo que suscita interesantes vías analíticas e interpretativas, así como la facilidad de vinculación con otras artes o con las tecnologías de la información y la comunicación.

Este panorama crítico conduce con lógica a la propuesta de incluir la canción de autor en la historia de la literatura española (García Rodríguez, 2017), lo cual ulteriormente llevaría aparejada su enseñanza en los distintos niveles educativos. Esa práctica, que puede parecer lejana, está siendo ya propuesta con metodologías específicas en otros países y lenguas (Coates, 2022), lo que hace sospechar que, poco a poco, las en ocasiones inflexibles esferas académicas y canónicas están comenzando a comprender la condición y el impacto literarios de la forma de escritura que es la letra de canción.

Planes de estudio y guías docentes

El análisis de los temarios de las asignaturas sobre literatura española del siglo XX y/o contemporánea que se imparten en los grados en Filología Hispánica y afines de las universidades españolas resultó categórico. De las 53 guías docentes analizadas, solo dos contenían menciones expresas a la música popular, la canción o la canción de autor. La asignatura “Literatura Española de los Siglos XX y XX: desde 1939”, de la UNED, menciona, entre los contenidos relativos a la literatura durante el franquismo, “la alianza de poesía social y música a través de la canción de autor/a o canción protesta” y, entre los concernientes a la literatura en la transición y la movida, la trascendencia de la explosión de “la música popular de masas”. Por su parte, en la asignatura “Textos Literarios Contemporáneos”, también de la UNED, uno de sus cinco temas se titula “Poesía a mediados del siglo XX: de Gloria Fuertes a la canción protesta y la televisión” y, aún más llamativamente, otro de ellos está íntegramente dedicado a

la cuestión a través de un estudio de caso y lleva por representativo título “La integración de la canción de autor/a en el sistema poético de lengua española: el cancionero de Joaquín Sabina”.

Al respecto de este desequilibrio surgen dos interpretaciones complementarias. En primer lugar, hay que tener presentes las limitaciones conclusivas que tiene el análisis de guías docentes, en especial en lo que respecta al contenido ausente. No es difícil comprobar que hay entre las descripciones de sus contenidos una heterogeneidad en la que podría incluso decirse que priman la brevedad y la generalidad. Algunas solo indican que se abordarán en clase los autores y obras más representativos de unos determinados períodos histórico-literarios, y otras apenas indican una división de sus contenidos según los géneros lírico, narrativo y dramático. Indudablemente, la libertad de cátedra con la que ejercen los docentes de esas asignaturas les faculta para incluir a los cantautores entre esos autores destacables, pero resulta muy revelador que, mientras unas y otras guías docentes incluyen más o menos detalles, la canción de autor casi nunca esté entre ellos. Es más, probando lo expuesto en la introducción de este capítulo, en algún caso la relación de la canción con la literatura aparece solo como un recurso didáctico, como sucede con la musicalización de poemas en la asignatura “Literatura Española Contemporánea”, de la Universidad de Extremadura.

En segundo lugar, conviene subrayar que, pese a la ausencia explícita de la canción y de la música popular en la mayor parte de las guías docentes analizadas, las competencias que dichas guías articulan resultan plenamente aplicables a las letras de la canción de autor. Aunque la redacción concreta de esas competencias varía entre programas, su contenido muestra una notable convergencia, lo que permite identificar formulaciones recurrentes que, a la luz de la caracterización anterior de la literariedad de la canción de autor, legitiman su incorporación al temario académico sin menoscabo del rigor filológico. Más allá de competencias orientadas al dominio de técnicas de análisis textual —las cuales pueden desarrollarse con igual validez mediante el estudio de letras elaboradas— y de otras menos relevantes para los intereses de este trabajo, es pertinente destacar dos competencias nucleares que emergen con mayor frecuencia y que se reproducen a continuación en una formulación homogeneizada: (1) conocimiento de las características, autores y textos más relevantes de los períodos y géneros de la literatura española; (2) capacidad para establecer relaciones intertextuales y cronológicas entre obras, autores y períodos, así como para articular conexiones entre la literatura y otras artes o códigos de representación discursiva. Estas competencias abarcan también los rasgos que la crítica actual reconoce como constitutivos de la literariedad y naturaleza artística de la canción de autor. Por ello, no solo justifican académicamente la incorporación de los cantautores en las asignaturas de literatura española, sino que también facilitan el

diseño de actividades e instrumentos de evaluación relacionados con estos pluritextos y al mismo tiempo coherentes con los objetivos formativos de las asignaturas correspondientes.

Ampliando el foco, el análisis documental que se ha realizado ha permitido poner de manifiesto de otra forma la discriminación curricular que sufre actualmente la canción (de autor) en los grados en Filología Hispánica y afines. Para localizar las guías docentes de las asignaturas indicadas antes, fue necesario consultar los planes de estudio de sus correspondientes grados. En ellos son habituales asignaturas que relacionan la literatura con otras artes y con las nuevas tecnologías. Sin embargo, sus contenidos se restringen casi siempre a la relación con la pintura y el cine como artes y con internet y las nuevas tecnologías como lugar en el que buscar la intermedialidad y la transmedialidad; hay incluso algunas que, entre sus contenidos, relacionan la literatura con la prensa. Lo que no hay, pese a que según lo expuesto hasta aquí tendría completo sentido, son asignaturas en las que se estudie específicamente, o junto con otros contenidos, la relación de la literatura con la música en general y con la canción popular contemporánea en particular.

Encaje en la historia literaria e innovación docente

Para terminar, la incorporación de la canción de autor en el currículo de la historia de la literatura española requiere una operación doble: justificar su presencia en el corpus disciplinar y precisar en qué términos dicha incorporación constituye una innovación en la docencia universitaria.

De entrada, para que su inclusión respete la exigencia filológica propia de la disciplina, es imprescindible aplicar criterios operativos que permitan discriminar los textos susceptibles de tratamiento literario. A partir de lo expuesto anteriormente, pueden proponerse la autonomía textual y la densidad formal y empleo de recursos poéticos como los dos criterios de obligado cumplimiento por parte de los textos seleccionados; mientras que cuestiones como la intertextualidad con la tradición literaria o la relevancia histórica y la función crítica pueden constituir un complemento de interés, pero no un requisito indispensable. La explicitación de tales criterios en la guía docente asegura que la inclusión no sea arbitraria, sino fundada y justificable en el plano académico.

Curricularmente, el encaje puede realizarse mediante dos vías complementarias y compatibles entre sí. La primera consiste en la integración temática, es decir, la inclusión de piezas de canción de autor en bloques existentes —por ejemplo, unidades didácticas sobre poesía o narrativa contemporánea, o sobre poéticas de la protesta— donde las letras operen como objetos comparables a otros textos literarios y se traten con las herramientas analíticas habituales. La segunda modalidad consiste en la mención de las prácticas cancioneriles en el temario mediante uno o varios apartados

específicos, ya sea presentando la canción de autor como un producto artístico-literario perteneciente a unos determinados periodos y estéticas o inserto en la posibilidad de una literatura intermedial relacionada con otras artes.

En lo que se refiere a la práctica docente, la incorporación de la canción de autor supone una innovación triple y sinérgica. Primero, introduce un contenido que amplía el repertorio histórico-literario mediante la inclusión de unos objetos artístico-literarios pluritextuales e intermediales. Segundo, fortalece las prácticas que ya utilizan la relación entre literatura y música como recurso de apoyo, pues, si la canción es reconocida como objeto curricular legítimo, su utilización como herramienta pedagógica para la enseñanza de otros períodos y autores refuerza su coherencia. Y tercero, favorece integrar en las asignaturas enfoques multimodales que combinan el análisis textual con el musical y performativo. En la práctica, estos cambios implican explicitar en las guías docentes la compatibilidad de la canción con las competencias habituales —conocimiento histórico-literario, técnicas de análisis textual, contextualización crítica, manejo de fuentes, alfabetización mediática, etc.— y adaptar si es necesario los instrumentos de evaluación a la naturaleza pluritextual de las canciones.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación confirma que la canción de autor, por su condición literaria, puede integrarse con fundamento en la enseñanza superior de la historia de la literatura española. Reconocer la letra cantada como texto literario permite considerarla parte legítima del repertorio crítico y docente sin desnaturalizar la disciplina. Aceptarla como tal no equivale a una concesión puramente instrumental ni a una moda circunstancial; supone, en cambio, reconocer que el campo de estudio debe integrar aquellas manifestaciones artístico-verbales que, representativas de la sensibilidad estética de su tiempo, han mostrado capacidad de influir en la evolución cultural posterior. La inclusión de la canción de autor amplía, así, las posibilidades interpretativas de la historia literaria y abre nuevos ángulos para el análisis de discursos y representaciones sociales contemporáneas.

Desde el punto de vista pedagógico, su incorporación en la docencia universitaria de la literatura española puede llevarse a cabo sin alterar las estructuras curriculares existentes, integrándola en bloques temáticos ya consolidados en los que tiene cabida o en otros dedicados a su especificidad. Este encaje supone dar entrada a cuestiones que a menudo se abordan solo de forma tangencial o en materias específicas, como la relación de la literatura con otras artes o con las tecnologías de la comunicación. La presencia de la canción de autor en el currículo de la historia literaria ofrece, además, un marco idóneo para tratar la vinculación entre música y literatura, habitualmente relegada o asumida como recurso auxiliar. De este modo, su inclusión no solo

introduce un contenido nuevo y multimodal acorde con la cultura contemporánea y coherente con las competencias exigidas, sino que también contribuye a articular una enseñanza más coherente y completa de los procesos literarios, en la que convergen la palabra, la creación artística y los medios expresivos de cada época.

En suma, la inclusión de la canción de autor en la enseñanza superior de la literatura española, condicionada por criterios filológicos claros y por la apertura a metodologías multimodales, permite conservar la exigencia académica de la disciplina al tiempo que responde a las competencias formativas contemporáneas y a una alfabetización cultural pertinente para el estudiantado del siglo XXI.

Financiación

Este capítulo se inscribe en el marco del proyecto M+PoeMAS “Mucho más que poemas. Poesía para más gente y poéticas de la canción” (PID2024-158927NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y coordinado en la UNED por Clara I. Martínez Cantón y Rocío Badía Fumaz entre septiembre de 2025 y septiembre de 2028, así como en las actividades del centro I+D “Comunicación y Sociedad” (CySOC), de la Universidad de Almería.

REFERENCIAS

Agraz Ortiz, A. y Pastor, S. (2021). Los tiempos siguen cambiando: Un Nobel de Literatura para la canción de autor. En F. Noguerol y J. San José Lera (Eds.), *Entre versos y notas: canción de autor en español* (pp. 233-244). Kassel: Reichenberger.

Aguilar López, A. M. (2013). Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 15-43. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42234

Badía Fumaz, R. (2021). Intertextualidad e intermedialidad poético-musical: formas de pervivencia de san Juan de la Cruz en la canción popular actual. *Bulletin of Contemporary Hispanic Studies*, 3(1), 67-82. <https://doi.org/10.3828/bchs.2021.5>

Badía Fumaz, R. (2022). La poesía en la canción popular actual: hacia un modelo sistemático para su representación. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 10(2), 339-358. <https://doi.org/10.37536/preh.2022.10.2.1672>

Badía Fumaz, R. (2024a). Portal de Poesía y música: marco teórico. *Proyecto PoeMAS*. <https://doi.org/10.5944/poemas.01>

Badía Fumaz, R. (2024b). Pequeñas historias cantadas: intersecciones entre microrrelato y canción. En L. E. Vizcaino, L. Zavala y A. M. Orjuela. Acosta (coords.), *La minificción va a la Biblioteca. 25 años del Primer Encuentro Internacional* (pp. 265-277). Quarks Ediciones Digitales.

Badía Fumaz, R. y Marías, C. (2024). El laberinto intermedial. Posibilidades de análisis de las relaciones entre literatura y música. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 33, 159-175. <https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38820>

Bradley, A. (2009). *Book of Rhymes: The Poetry of Hip Hop*. Basic Civitas.

- Bradley, A. (2017). *The Poetry of Pop*. Yale University Press.
- Buelens, G. (2011). Lyricist's Lyrical Lyrics: Widening the Scope of Poetry Studies by Claiming the Obvious. En M. Fredriksson (ed.), *Current Issues in European Cultural Studies, June 15-17, Norrköping, Sweden 2011* (pp. 495-504). Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Coates, Z. (2022). *A Practical Handbook for Teaching Undergraduate Song Literature* [Tesis doctoral, Indiana University]. Indiana University's institutional repository. <https://hdl.handle.net/2022/27820>
- Cristóbal Hornillos, R. y Villanueva Roa, J. D. (2023). Literary topoi in today's music as a bridge to the classics Spanish authors. *Linguo Didactica*, 2, 21-38. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v2.7732>
- De Miguel Martínez, E. (2021). La canción ligera, la canción de autor, ¿objetos de estudio filológico? En F. Noguerol y J. San José Lera (eds.), *Entre versos y notas: canción de autor en español* (pp. 27-37). Kassel: Reichenberger.
- Díaz Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, 24, 203-214. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53871>
- Eckstein, L. (2010). *Reading Song Lyrics*. Rodopi.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Escobar Martínez, M. D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/17581>
- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Harvard University Press.
- García Candeira, M. (2022). Música popular y educación literaria (ss. XX-XXI). Propuestas didácticas para E.S.O y Bachillerato. *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 45. <https://doi.org/10.12795/cauce.v45i1>
- García Rodríguez, J. (2017). Hacia la necesaria integración de la canción de autor en el sistema poético español del último tercio del siglo XX: propuestas teóricas y metodológicas. *Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 4, 127-136. <https://doi.org/10.71564/dh.vi4.43>
- Gómez Capuz, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y Bachillerato. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, 17. <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-8.htm>
- González Lucini, F. (2006). ... *Y la palabra se hizo música. La canción de autor en España* (2 vols.). Fundación Autor.
- Laín Corona, G. y Romera-Figueroa, E. (2024). Portal de Canción de autor/a. *Proyecto PoeMAS*. <https://doi.org/10.5944/poemas.03>
- Mai, A. M. (2021). Bob Dylan as a challenge to modern literary studies. *Aktualitet. Litteratur, Kultur Og Medier*, 15(2), 17-22. <https://tidsskrift.dk/aktualitet/article/view/128171>
- Nicholls, D. (2007). Narrative Theory as an Analytical Tool in the Study of Popular Music Texts. *Music & Letters*, 88(2), 297-315. <https://doi.org/10.1093/ml/gcm006>

Noguerol, F. (2021). Bibliografía selecta. En F. Noguerol y J. San José Lera (eds.), *Entre versos y notas: canción de autor en español* (pp. 261-274). Kassel: Reichenberger.

Pence, C. (ed.) (2012). *The Poetics of American Song Lyrics*. University Press of Mississippi.

Prieto de Paula, Á. L. (2010). La canción de autor y las exequias de la poesía social. En A. Iravedra y L. Sánchez Torre (Eds.), *Compromisos y palabra bajo el franquismo. Recordando a Blas de Otero (1979-2009). Actas del Congreso Internacional celebrado en Granada del 27 al 29 de enero de 2010* (pp. 391-404). Renacimiento.

Prieto de Paula, Á. L. (2021). Literatura y compromiso: la poesía social y su desembocadura en la canción de autor. En M. Romano, M. C. Lucifora y S. Riva (dirs.), *Un antiguo don de fluir. La canción, entre la música y la literatura* (pp. 155-179). EUEDEM.

Rocha Cruz, F. (2024). Intertextuality and recontextualization in music: an analysis of songs. *Palimpsesto*, 23(46), 72-85. <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2024.81405>

Rollason, C. (2016). No Complete Unknown – The Saga of Bob Dylan’s Literature Nobel. *The Grove. Working Papers on English Studies*, 23, 131-143. <https://doi.org/10.17561/grove.v23.a9>

Romano, M. (1991). En torno a una canción “diversa”. *CELEHIS. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 1, 135-143. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/199>

Sebastian, M. F. (2020). Using Songs as Springboard to Teaching Poetry and Narratives towards Improved Comprehension. *International Journal of Academic and Applied Research*, 4(6), 72-78. <http://www.ijeais.org/ijaar/index.php/ijaar-4-6-2020/>

Smith Salcedo, C. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal* [Tesis doctoral, Louisiana State University]. Louisiana State University Scholarly Repository. https://doi.org/10.31390/gradschool_dissertations.1458

Soto Zaragoza, J. (2023). La canción de autor, la literatura y la crítica: la integración de un elemento en el sistema. *Hispanófila*, 199, 51-66. <https://doi.org/10.1353/HSF.2023.A918074>

Soto Zaragoza, J. (2024a). *Taylor Swift entra en la Universidad*. The Conversation, 25 de enero. <https://doi.org/10.64628/AAO.aquja4ydr>

Soto Zaragoza, J. (2024b). *La biblioteca de Joaquín Sabina. Influencias e intertextualidades en sus letras*. Iberoamericana/Vervuert.

CAPÍTULO 18

ESTUDIO SOBRE LA PERTINENCIA DE LA NEURODIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS DE LA LENGUA ALEMANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ADRIÁN JOSÉ ACOSTA JIMÉNEZ
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los estudios que ponen en correlación una innovación didáctica basada en la neurociencia educativa con el aprendizaje de idiomas, y subrayan sus beneficios para propiciar un aprendizaje significativo y profundo.

Debemos considerar que estas prácticas no pueden suponer una innovación aislada en el aula, sino que debe ser un cambio planificado, con propósitos definidos y orientadas al cambio docente (Marín Marín y Pino Juste, 2022). No estamos hablando de acciones únicas, sino de cambios hermenéuticos y metodológicos que deben impregnar toda la acción docente, sin ceder ante las modas y cambios sin estructura ni evaluación empírica. La innovación docente debe concebirse como un proceso de reflexión continuo y cíclico sobre el propio desempeño docente. Según Herzmann y König (2016), la investigación e innovación en el aula están directamente relacionadas con la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, con los resultados de los estudiantes. Es por ello por lo que la innovación, entendida como un proceso de reflexión, práctica, evaluación y comunicación, nunca puede ser una opción, sino una obligación moral del profesor que se encuentra ante su deber de realizar el mejor aporte posible a la sociedad a través de su labor docente.

Yepes (2025) realiza una revisión bibliográfica sobre trabajos basados en la neurodidáctica y subraya la importancia de que todos los docentes adecúen sus metodologías para adaptarlas a los principios de esta ciencia que combina el conocimiento del cerebro y la didáctica. Del mismo modo, Mozos (2023) realiza una revisión de estudios previos que utilizan los principios neurodidácticos para el aprendizaje del léxico, además de realizar un propio estudio pormenorizado de los efectos del conocimiento neurocientífico sobre el aprendizaje del léxico alemán en la educación superior.

Ante este panorama, nos planteamos como objetivo verificar la pertinencia de la metodología basada en los principios de la neurodidáctica en la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis de la lengua alemana en un contexto universitario.

Con este fin, después de analizar qué entendemos por neurodidáctica y las características principales de la sintaxis alemana de los niveles A2-B1, hemos diseñado un estudio experimental basado en datos cualitativos y cuantitativos (diseño

mixto) aplicado sobre un grupo de control y un grupo experimental. Los datos obtenidos ponen de manifiesto la pertinencia de esta metodología.

MÉTODO

Marco teórico

Sintaxis de la lengua alemana

A continuación, nos adentraremos en los principales aspectos sintácticos del alemán correspondientes al nivel A2-B1, ya que los estudiantes que serán objeto de estudio, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental, se encuentran en este nivel. Por ello, se justifica que no se traten construcciones sintácticas de mayor complejidad.

Asimismo, y a la luz de los errores más comunes tras haber realizado una evaluación diagnóstica, nos fijaremos en la posición que ocupa el verbo en la oración simple y en la oración principal, el lugar que ocupa el verbo en la oración subordinada y el uso de la coma, ya que se encuentra estrechamente unido a la subordinación alemana.

El verbo en la oración principal: el lugar que debe ocupar el verbo principal o forma finita del verbo en la oración principal es el segundo (Castell, 2019; Corcoll y Corcoll, 1992). Si bien el primer lugar puede estar ocupado por distintos elementos, ya sea el sujeto u otro tipo de complementos, el verbo siempre debe ocupar esa segunda posición. El orden típico y neutro de sujeto+verbo+predicado puede verse modificado para enfatizar determinados elementos. Cuando nos encontramos formas verbales compuestas o verbos separables, el segundo elemento debe ocupar la última posición de la oración. Ya se trate del elemento que compone un verbo separable o una forma compuesta como el Perfekt, estos segundos elementos se colocan al final absoluto de la oración, conformándose así una suerte de paréntesis, Satzklammer, entre el verbo finito en la segunda posición y el otro componente en la última (Hoberg y Hoberg, 2004). Ese marco oracional divide la oración en tres partes: «el encabezamiento o campo anterior (Vorfeld), el interior del marco (Mittelfeld) y la posición posterior al marco o campo posterior (Nachfeld)» (Balzer, 1999, p. 17).

Desde un punto de vista contrastivo, existe una tendencia en español a comenzar las oraciones con determinados complementos, como el de tiempo, lo que, sumado a el hecho de que el sujeto puede estar omitido en la oración española, causa errores en la sintaxis alemana en aprendientes de lengua materna española, como se puede observar en el siguiente ejemplo obtenido del corpus de errores:

- *Jetzt ich mache viel Sport.
- Jetzt mache ich viel Sport/Ich mache jetzt viel Sport.

Se observa que el estudiante aglutina elementos en el Vorfeld, lo que supone que se desplace el verbo finito hasta la tercera posición. Las versiones correctas pueden ser las dos expuestas, ya que mantienen el núcleo verbal en el lugar adecuado.

En este sentido debemos comentar que la coordinación en alemán pone en relación dos oraciones independientes y del mismo nivel y unidas por conectores como *aber* (pero), *denn* (pues), *oder* (o), *sondern* (sino), *und* (y) (Castell, 2019). Estos nexos no ocupan un lugar en ninguna de las oraciones que unen, sino que se encuentran en una posición cero, antes del Vorfeld. Como comentan Clamer y Heilmann (2007, p. 134), las conjunciones *und*, *oder*, *aber*, *sondern*, *denn* se colocan antes de la segunda oración principal en la «Position Null»

La estricta posición del verbo alemán puede generar en el estudiantado determinadas inferencias que pueden llevar a errores por analogía o hipercorrección:

- **aber haben wir ein großes Haus.*
- *aber wir haben ein großes Haus.*

El verbo en la oración subordinada: en el caso de las oraciones subordinadas introducidas por un nexo subordinante, la forma finita del verbo no ocupará la segunda posición de la proposición, sino que se colocará en el último lugar (Castell, 2019, p. 44). Debemos considerar que en ocasiones nos encontraremos con un predicado compuesto y puede asaltar la duda de cuál de las formas verbales debe ocupar la última posición. En este caso, la forma finita siempre ocupará la última posición.

Debido a la gran diferencia sintáctica que supone respecto al español, nos encontramos errores como el siguiente:

- **weil ich möchte Übersetzer werden.*
- ..., *weil ich Übersetzer werden möchte.*

El uso de la coma: dejando de lado otros usos de la coma en alemán, debemos mencionar que su uso es obligatorio cuando nos encontramos con una oración subordinada. Como comenta Castell (2019, p. 44), las oraciones subordinadas se caracterizan «por aparecer siempre separadas mediante una coma de su estructura dominante». Esto no encuentra un equivalente directo en lengua española, por lo que es una fuente de errores. En español el uso de la coma en oraciones subordinadas no es preceptivo en todas las ocasiones y, en ocasiones, puede suponer un cambio de significado, como sucede en las oraciones relativas explicativas o especificativas.

Asimismo, según la Real Academia Española (2010), los complementos circunstanciales que preceden al núcleo verbal pueden aparecer delimitados por una coma. En el caso de la lengua alemana, esta coma no debe ponerse y puede ser origen de otros errores sintácticos:

- **Nächstes Jahr, ich möchte nach Deutschland fahren.*
- *Nächstes Jahr möchte ich nach Deutschland fahren.*

Neurodidáctica

El mismo término nos pone ya sobre la pista de a qué nos estamos acercando. Sin ir más lejos, se trata de aprovecharnos de los conocimientos que tenemos sobre el cerebro para poder ponerlos al servicio de la didáctica con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Francisco Mora (2007, pp. 21-22) la define de la siguiente manera:

Y el estudio del cerebro aporta nuevos conocimientos que permiten diseñar nuevas técnicas y nuevas aproximaciones son las que intervenir y hacer mejor este proceso de aprendizaje y el desarrollo de los niños. [...] se trata de encontrar y planificar mejores herramientas de enseñanza con las que se facilite el aprendizaje, se detecten fallos psicológicos y cerebrales que incapaciten para el normal aprendizaje, se promocióne la empatía, el altruismo y la colaboración, y un largo etcétera.

Grein (2017, p. 6) la define como un principio de interpretación del aprendizaje. En sus palabras: «Strukturen, Vorgänge, Prozesse und Probleme beim Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht interpretiert». Hermann (2009) ahonda en este principio hermenéutico, podríamos decir, a la vez que destaca la importancia de la utilización de todos estos conocimientos para dar forma al proceso de aprendizaje y, por tanto, de enseñanza. Forés et al. (2017, p. 13) resalta el aspecto relacional de esta ciencia, y nos invita a «acercarnos a los nuevos avances de una ciencia cognitiva como neurociencia, a dialogar con estos avances y, de este modo, mejorar nuestra praxis educativa».

Otra denominación que se aplica a la neurodidáctica es la de neurociencia educativa, y que, siguiendo a Sousa (2014), se caracteriza por dedicarse a determinar concomitancias entre la investigación neurocientífica y el trabajo en los centros educativos, generando una necesaria revisión en el currículo, la evaluación y la metodología.

Por lo tanto, urge unir todos los procesos y herramientas metodológicas que poseemos sobre didáctica al conocimiento que vamos adquiriendo sobre el órgano del conocimiento, el cerebro.

Principales aspectos fisiológicos

Sin intención de exhaustividad médica, tenemos que considerar tres aspectos fundamentales: el córtex cerebral, el sistema límbico y las neuronas. Desde un punto de vista neurobiológico, aprender significa aumentar el número de neuronas y sinapsis entre ellas en la estructura cerebral del córtex (Grein, 2017).

Córtex o corteza cerebral: se trata de la materia gris de nuestro cerebro, que se encuentra dividido en dos hemisferios, que suelen asociarse con determinadas tareas (izquierdo analítico, derecho creativo). Este se encuentra dividido en regiones denominadas lóbulo frontal, parietal, occipital y temporal. A su vez podemos seguir dividiendo pequeñas regiones que se encargan de algunas funciones en concreto, como las denominadas áreas de Broca o de Wernicke, principales encargadas de la función lingüística.

Sistema límbico: localizado en la parte central e interior del cerebro, es el primer receptor de cada uno de los estímulos que recibimos, y los va redirigiendo según la importancia vital, el interés y el sentimiento al que vengan asociados, si guardan relación con algunos de nuestros conocimientos previos... en otras palabras, filtra los estímulos.

Aunque se trate evidentemente de procesos inconscientes, el cerebro está evaluando a la persona que te dirige el in-put y genera ya desde un primer momento un primer barrido de estímulos (Forés et al., 2017).

También el ambiente en el que este se ofrece es evaluado. Hermann (2009, p. 193) define el ambiente ideal de aprendizaje como «entspannte Aufmerksamkeit» o atención relajada.

El in-put en sí mismo es objeto de un análisis profundo: es relevante, es divertido, lo hago solo o en compañía, participo en el proceso con otros, tengo la oportunidad de recibirlo por distintos canales y de realizar asociaciones con el conocimiento previo que ya poseía.

Neuronas: a través de estas se van transmitiendo los estímulos e incluso son capaces de generar nuevos contactos cuando la información es relevante y emocional.

El aprendizaje tiene lugar cuando se dan nuevas conexiones, nuevas sinapsis, por lo tanto, cuando la influencia de una neurona provoca que otra cambie también (Sousa, 2014).

Principales líneas didácticas

A continuación, presentamos algunos elementos básicos de neurodidáctica aplicados a la metodología docente o, como lo denomina Hermann (2009), el proceso de enseñanza y aprendizaje basados en el cerebro. Este menciona doce principios básicos sobre el aprendizaje: todo aprendizaje es fisiológico, el cerebro es social, la búsqueda de sentido es innato, la importancia de los patrones, la emoción es crítica en la construcción de patrones, es un proceso global, individual, basado en el descubrimiento. Grein (2017) también propone ciertos aspectos indispensables para posibilitar un andamiaje adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje: construcción del nuevo aprendizaje sobre el antiguo, mantener la atención y tensión, ofrecer una variedad de materiales y metodologías, introducir diferentes medios, favorecer el

movimiento, potenciar emociones positivas junto con el feedback positivo, mantener la motivación... De todos ellos, destacamos los siguientes:

Novedad: Según Sousa (2014), el cerebro se encuentra en constante búsqueda de las novedades, está siempre alerta para encontrar los cambios que se producen en el ambiente. El cerebro se prepara para la acción. Al revés generaría, obviamente, el proceso inverso. Un entorno que contenga estímulos predecibles, como son nuestras aulas, puede provocar una actividad neuronal similar o incluso inferior a la del sueño.

Cuando la tarea es divertida, lúdica y se basa en la dinámica del juego, el estudiante encuentra una mayor novedad. Esto, según expone Forés et al. (2017), supone un aumento de sustancias transmisoras, lo que propicia un aprendizaje más profundo.

Emoción: Se pretende establecer una relación emocionalmente positiva con la sesión, los docentes, la materia y la actividad. La emoción desempeña un papel fundamental en el aprendizaje. Según Francisco (2017, p. 46):

La emoción es la energía que mueve el mundo. Su importancia principal radica en que lo que se ve, se oye, se toca, se paladea o se huele, tras ser analizado sin significado emocional alguno por las correspondientes áreas sensoriales específicas de la corteza cerebral, pasa por el filtro del sistema emocional y es allí donde a esas percepciones sensoriales, ya creadas, se las acuña con la etiqueta de bueno o malo, atractivo o rechazable, interesante o soso. Y es después cuando esa información, ya coloreada con ese significado emocional, pasa a las áreas de asociación de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamiento, y se elaboran las funciones ejecutivas complejas. Y también pasa al hipocampo, donde se registra la traza mnemónica (de memoria) de lo percibido y aprendido. [...] Cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción.

Multicanal: por todos son conocidas las distintas modalidades de aprendizaje. Se habla de aprendizaje auditivo, visual-verbal, kinestésico y visual-icónico (Sousa, 2014), Grein (2017) nos presenta también los estilos de aprendizaje analítico y funcional, el reflexivo o el impulsivo, el introvertido y el extrovertido... Sea como fuere, esta información es útil pero nunca para clasificar a los alumnos y proceder a un agrupamiento. El verdadero aprendizaje siempre es global y relacional. Más allá del estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, se debe aplicar un enfoque multisensorial, que ponga en movimiento todos los sentidos. De acuerdo con lo que conocemos del funcionamiento del cerebro, facilitamos el aprendizaje cuando proponemos un enriquecimiento multisensorial y favorecemos la interconectividad.

Y añade Forés et al. (2017, p. 47): «Así, por ejemplo, el aprendizaje y la práctica de un nuevo idioma requieren de un uso coordinado de lo visual, lo auditivo y lo cenestésico, así como de la memoria, la emoción, la voluntad, la reflexión y la imaginación».

Cooperación: Grein (2017) pone de manifiesto que el trabajo en grupo u otras formas sociales de trabajo cooperativo eleva la secreción de dopamina, una de las sustancias que hemos visto como posibilitadoras de las nuevas sinapsis. «Es importante también que puedan compartir experiencias y dar ideas de cómo podrían ayudarse, dando importancia a la cooperación con ejercicios adecuados para ello» (Forés et al., 2017, p. 126).

Visualización del pensamiento: todas las estrategias que ayudan a reflexionar sobre el propio aprendizaje son relevantes. Los organizadores gráficos que nos presenta Sousa (2014), por ejemplo, nos ayudan a apoyar el pensamiento y el aprendizaje: La información abstracta se presenta de una forma visual y puesta en relación; las relaciones que se dan entre sí se encuentran representadas gráficamente; el conocimiento previo se pone en relación con lo que se acaba de aprender, ya que el cerebro siempre está haciendo relaciones con lo ya sabido (Forés et al., 2017).

Movimiento: Los estudios muestran que una creciente actividad física en el entorno académico conduce a una mejora del rendimiento de los alumnos (Sousa 2014). Asimismo, el movimiento moderado en el aula puede provocar mejores corrientes sanguíneas, mayor circulación de oxígeno, liberación de tensiones y un aumento en la atención de trabajo y demás funciones ejecutivas.

Diseño del estudio

Para cumplir con el objetivo de comprobar la validez y pertinencia del uso de la neurodidáctica para el aprendizaje de la sintaxis alemana en estudiantes españoles de alemán como lengua extranjera, se diseñó un estudio experimental basado en la intervención didáctica en un grupo experimental. Para poder contrastar los resultados obtenidos, se conformó asimismo un grupo de control.

Los sujetos objeto de estudio poseen el español como lengua materna y son estudiantes de alemán con un nivel A2-B1, y aprenden la lengua en el marco de estudios de grado en la enseñanza superior. El grupo control está conformado por 25 estudiantes y el grupo experimental por 24.

Evaluación diagnóstica

En un primer lugar, se realizó una evaluación diagnóstica de ambos grupos con la finalidad de conocer cuáles eran los errores más comunes para incidir sobre ellos en la intervención didáctica.

Queremos destacar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta no nos referimos a la calificación, sino a la obtención de

información sobre el estudiantado de manera controlada y metodológicamente consistente, utilizando los mecanismos y herramientas adecuados. Según Hesse y Latzko (2017), la precisión en la evaluación docente y la capacidad diagnóstica se encuentran directamente relacionadas con el rendimiento del estudiantado, por lo que no podemos desdeñar su valía.

La evaluación consistió, tanto en el grupo control como en el experimental, en la redacción de un texto que sirviera de presentación para unos estudiantes de intercambio: aficiones, familia, planes de futuro, planes de carrera... Ambos grupos la realizaron sin preparación previa y en el mismo tiempo estipulado. La corrección de las redacciones resultantes nos ofrece los errores más repetidos, como se puede observar en la Figura 1

Figura 1. Errores más frecuentes



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los errores observados hace referencia al lugar del verbo en la oración, especialmente en las oraciones principales y subordinadas. Asimismo, el uso de la coma asociada a complementos colocados antes del núcleo verbal o a oraciones subordinadas ha resultado ser un error recurrente.

Diseño de la intervención didáctica

Tanto el grupo de control como el grupo experimental realizaron sendas intervenciones didácticas para que ambos grupos tuvieran el mismo tiempo de práctica y propiciar así un ambiente propicio para la comparación de los resultados y no se puedan achacar los resultados obtenidos al diferente tiempo de práctica en clase.

El grupo de control realizó una sesión de dos horas de ejercicios de corte estructuralista basados en el tipo de rellenar huecos.

El grupo experimental, siguiendo las directrices de la neurodidáctica, realizó durante dos horas una sesión de teamteaching en la que varios profesores atienden el aula a la vez y se ha diseñado una estructura de Stationenlernen, en la que los estudiantes deben superar determinadas actividades para poder conseguir pistas que a su vez les ayuden a resolver la prueba final. Como queda de manifiesto, la actividad programada se basa en normas de juegos. Además, las actividades se realizan siempre en pequeños grupos en los que el beneficio particular depende del beneficio grupal, dándose una interdependencia positiva. A continuación, podemos observar un esquema general de las tareas propuestas:

Tabla 1. Actividades propuestas

Tarea	Novedad	Emoción	Multicanal	Cooperación	Movimiento
Espera fuera del aula	X	X			
Explicación de la sesión	X	X			
Actividad 1. Traducir con emoticonos			Visual espacial	X	
Actividad 2. Ordenar fragmentos para descubrir la historia			Cinestésica Lingüística	X	
Actividad 3. Levantar bolígrafo cuando haya que escribir una coma			Cinestésica	X	
Actividad 4. Componer una canción con las normas de las subordinadas			Musical	X	
Actividad 5. ¿Es verdadera o falsa esa afirmación sobre tu compañero?			Cinestésica Interpersonal	X	Movimiento entre actividades
Actividad 6. Corregir errores cometidos por ellos mismos			Matemática Lingüística	X	
Actividad 7. Escribir un piropo a cada compañero		X	Interpersonal	X	
Actividad 8. Completar marcador gráfico: antes pensaba – ahora pienso			Matemática Lingüística	X	
Reflexión conjunta y despedida	X	X		X	

Fuente: Elaboración propia

En el momento de la reflexión conjunta final, se dio la opción a los estudiantes de expresar sus opiniones sobre la metodología y la percepción sobre la pertinencia de la metodología con los fines que pretendíamos, a saber, aprender el funcionamiento de la sintaxis alemana. Esta discusión aportó una gran cantidad de datos cualitativos que quedaron recogidos en los diarios de clase.

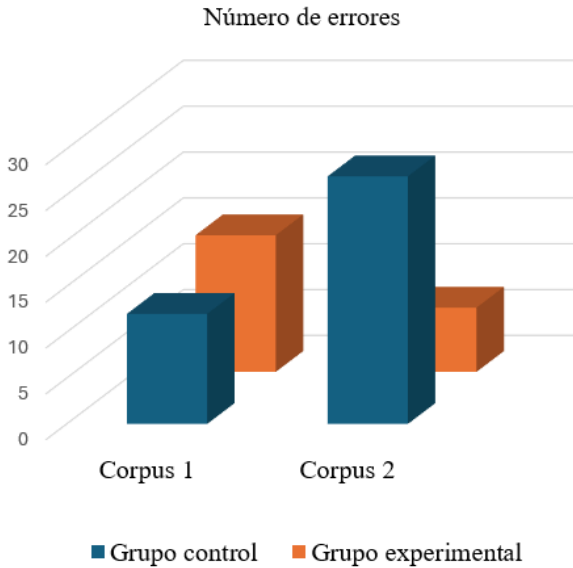
Evaluación de la intervención didáctica

En una tercera sesión, el estudiantado de ambos grupos realizó una nueva redacción que sería tenida en cuenta para la evaluación de la intervención didáctica. Los errores que se identificaron fueron recogidos en un segundo corpus para ponerlo en contraste con el primer corpus, conformado por los errores sintácticos de la evaluación diagnóstica (véase figura 2).

RESULTADOS

Se han obtenido datos cuantitativos de las redacciones de los estudiantes en dos fases: en la evaluación diagnóstica, previa a la intervención didáctica, y en la evaluación final. De todos los errores que habían sido cometidos por parte de los estudiantes se extrajeron aquellos que pertenecían a las categorías que íbamos a analizar, desechando los de otra índole: conjugación y concordancia, morfología, declinación... Una vez depurados los datos, se han sumado y expresado de forma porcentual para que la diferencia en el número de estudiantes entre ambos grupos no supusiera un problema para la comparación. Estos datos se exponen en la Figura 2.

Figura 2. Número de errores antes y después de la intervención didáctica



Fuente: Elaboración propia

En el corpus 1 se puede observar que los errores entre ambos grupos no difieren mucho en lo que al número respecta. Cabe incluso destacar que el número de errores del grupo de control es ligeramente inferior que el del grupo experimental.

Tras la intervención didáctica y la segunda depuración de errores, no solo se puede observar que el grupo experimental ha disminuido de forma significativa el número de errores, sino que algunos errores se han fosilizado en el grupo de control y, pese a haberlos trabajado, no los han corregido de forma activa, por lo que se han enquistado en falsas creencias.

Los datos cualitativos obtenidos en la reflexión final realizada juntamente con el estudiantado del grupo experimental y recogidos en el diario de observación de la clase, apuntan hacia dos cuestiones. La primera hace referencia a la metodología docente en el ámbito universitario. La mayoría de los estudiantes pone de manifiesto que les ha parecido una metodología activa, entretenida a la par que cargada de contenido, que está al servicio del aprendizaje y que se aleja de la típica clase expositiva. Por otro lado, y ya que gran parte del estudiantado pretende ser docente en su carrera profesional, manifiestan la importancia de que la metodología usada en el aula de la universidad también sea ejemplificante y variada. No solo se aprende el contenido, sino también la forma de hacer en el aula de la educación superior.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos expuestos más arriba, podemos concluir que el objetivo de verificar la pertinencia de la metodología basada en la neurodidáctica se ha cumplido y ha arrojado unos resultados prometedores que se encuentran en consonancia con otros estudios, como el de Mozos en el ámbito del léxico (2023): los conocimientos del cerebro transferidos a la enseñanza del alemán como lengua extranjera y, en concreto, a la sintaxis, traen consigo un aprendizaje profundo. No solo han sido capaces de revertir los errores sintácticos, sino que ha frenado la fosilización de estos en el proceso de creación de interlengua.

La evaluación diagnóstica realizada al comienzo del proceso de innovación ha sido adecuada, ya que ha sido capaz de detectar errores sobre los que actuar y, como se ha podido ver en el grupo de control, si no se corrigen debidamente y a través de un enriquecimiento metodológico, podrían enquistarse y convertirse en recurrentes.

A la luz, sobre todo, de los datos cualitativos y de las interacciones con el estudiantado, podemos concluir que se ha creado una sensibilidad hacia la metodología docente y la mejora continua en el desempeño profesional docente. Los estudiantes han comprendido que no solo el contenido es importante, sino que hay determinados procesos y dinámicas en el aula que pueden influir directamente sobre la calidad de la enseñanza.

La metodología utilizada en el diseño general del estudio experimental ha sido oportuna para introducir innovación en el aula de alemán, y ha formado parte de un proceso de reflexión, práctica, evaluación y difusión. Asimismo, y como comentábamos más arriba, estas conclusiones se convierten a su vez en un nuevo

inicio sobre el que reflexionar: ¿se puede aplicar a otros contextos? ¿El aprendizaje se mantiene en el tiempo? ¿La repetición de la metodología puede acabar generando efectos contrarios? ¿Se puede mejorar el diseño global del estudio involucrando más al estudiantado? Estas líneas abiertas nos permitirán seguir profundizando en la importancia de la neurodidáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

- Balzer, B. (1999). *Gramática funcional del alemán*. Ediciones de la Torre.
- Castell, A. (2019). *Gramática de la lengua alemana*. Editorial Idiomas.
- Clamer, F. y Heilmann, E.G. (2007). *Übungsgrammatik für die Grundstufe*. Verlag Liebaug-Dartmann.
- Corcol, B. y Corcoll, R. (1992). *Programm: Alemán para hispanohablantes*. Herder.
- Forés, A., Gamó, J., Guillén, J., Hernández, T., Lligoiz, P., Pardo, F., y Trinidad, C. (2017). *Neuromitos en educación: El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Grein, M. (2017). *Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber Verlag.
- Hermann, U. (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz.
- Herzmann, P. y König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hesse, I. y Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Verlag Barbara Budrich.
- Hoberg, U. y Hoberg, R. (2004). *Der kleine Duden: Gramática del alemán*. Editorial Idiomas – Hueber Verlag.
- Marín Marín, J. A. y Pino Juste, M. (2022). *Innovación educativa para una educación transformadora*. Dykinson.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Mozos, L. (2023). *Neurodidáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico alemán: Una transferencia de conocimiento neurocientífico al aula universitaria de DaF* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Repositorio Institucional UCM. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/8c400efb-7d19-43fb-a267-5190713abc51/content>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Sousa, D. (Ed.). (2014). *Neurociencia educativa*. Narcea.
- Yepes, Y.A. (2025). Beneficios de la neurodidáctica interdisciplinaria para la enseñanza del alemán como lengua extranjera (LE) en Colombia. En N. González, A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, y E. Rodríguez (Eds.), *Libro de Actas del 5.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa* (pp. 703–708). Publicaciones ISFODOSU.

CAPÍTULO 19

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE RECURSOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE TRADUCCIÓN ALEMÁN-ESPAÑOL: ESTUDIO DE CASO

BÁRBARA HEINSCH
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión

La enseñanza de lenguas extranjeras está vinculada desde hace décadas a los medios tecnológicos del momento (Trujillo Sáez et al., 2019), empezando por los más sencillos como *tape records*, hasta la Inteligencia Artificial (IA) que se expande a una velocidad vertiginosa, con ofertas cada vez más amplias y sofisticadas, como p.ej. traducción de vídeos, clonación de voz, transformación de audio en texto, generación de subtítulos en el idioma deseado, etc. Algunos de estos servicios pueden incidir de manera significativa en las tareas de traducción audiovisual (TAV) en los cursos universitarios de Traducción, alemán-español en nuestro caso, si el alumnado hace uso de ellos.

En la educación superior los aspectos éticos y legales representan una preocupación importante, en particular aquellos relacionados con la honestidad e integridad académica (Kasneci et al., 2023; Limburg et al., 2022; Salden y Leschke, 2023), compartida por los profesionales de la Cultura que reclaman “medidas legislativas y administrativas” que protejan sus derechos ante “la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa” (ADE, 2024). En relación con los aspectos pedagógicos, es primordial evitar, por un lado, que el uso generalizado de la IA, más en concreto la traducción automática neuronal (NMT, por sus siglas en inglés), comprometa el aprendizaje, y por otro, la dependencia de estos sistemas, el consecuente “debilitamiento de la capacidad de pensamiento crítico en algunos usuarios y la dificultad de detectar información falsa o incorrecta en las respuestas” (Gallent-Torres et al., 2023, p.6). Ya existen estudios que analizan el impacto de la IA en la formación en competencias comunicativas, p.ej. en producción escrita y oral (Delorme y Lehr, 2021; O'Neill, 2019), y aquellas que involucran también las digitales (Carré et al., 2022) y las interculturales (Heinsch, 2024). Estos autores concluyen que el uso intuitivo e informal de aplicaciones de IA, en especial la NMT, no incide positivamente en la adquisición de conocimientos lingüísticos y culturales, y que “el apoyo demasiado confiado en la NMT impide una progresión según los descriptores del MCER” (Heinsch, 2024, p.159). Avanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera

con el uso de NMT presupone en primer lugar un nivel avanzado en la misma, y en segundo, un mínimo de alfabetización en IA (*AI literacy*) (Carré et al., 2022).

Otros estudios se centran en la TAV como recurso didáctico (Talaván, 2020; Díaz Cintas y Wang, 2022; Lertola y Talaván, 2022), constatando un impacto positivo sobre el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de *AI literacy*, pero muchas investigaciones no abordan expresamente la IA, sobre todo las anteriores al lanzamiento de ChatGPT. En este sentido, Fernández-Costales et al. (2023, p.31) advierten del valor relativo de los resultados de su estudio, “teniendo en cuenta el vertiginoso ritmo de transformación de la tecnología, que impacta de forma clara al tiempo y los procesos de investigación”. Künzli, sin embargo, sí relaciona las herramientas de IA con la TAV y enfoca p.ej. la velocidad de lectura de los subtítulos en contextos de *streaming*: los subtítulos generados por NMT son literales, es decir largos, porque estos sistemas aún no son capaces de acortar el texto de manera exitosa, lo que impone una velocidad de lectura más alta (Künzli, 2024, p.114).

Dado que el uso de IA por parte de los aprendices se considera inevitable, muchos autores recomiendan “best practices for using MT to support language learning” (Jolly y Maimone, 2022, p.28), y sostienen la idea de un diseño pedagógico (Heinsch, 2024; Jolly y Maimone, 2022).

Faltan, por consiguiente, investigaciones con un enfoque integral que analicen modelos pedagógicos mixtos (con y sin IA) y su efecto sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción, en especial en el par de lenguas alemán-español.

Objetivos e hipótesis

El objetivo fundamental de esta investigación consiste en abordar la correlación entre las siguientes variables que pueden intervenir en la realización de una buena traducción: IA, otras herramientas más tradicionales, como los diccionarios en papel, hetero y autoevaluación, creatividad y mediación intercultural, y el análisis crítico. Para este fin se ha desarrollado un conjunto de actividades pedagógicas, cada una orientada de manera especial, si bien no exclusiva, a alguna de las citadas variables.

El objetivo específico consiste en identificar en este conjunto aquellas actividades que sugieren un replanteamiento del diseño pedagógico.

En relación con las actividades diseñadas se formulan las siguientes hipótesis:

1. Las actividades de traducción realizadas con NMT no garantizan una mejora del nivel lingüístico en alemán (en especial la comprensión lectora).
2. Un análisis eficiente de un texto generado por IA presupone un nivel avanzado al menos en las competencias de comprensión en lengua extranjera.
3. Traducir publicidad ayuda a desarrollar la creatividad y la mediación intercultural.

4. Las actividades de traducción diseñadas, en especial las orientadas a la hetero y autoevaluación, contribuyen al desarrollo de estrategias y técnicas de traducción humana y a discernir mejor las opciones propuestas por IA.

MÉTODO

La metodología empleada para este estudio de caso es analítico-descriptiva basada en la observación y comparación de datos objetivos, obtenidos en el segundo semestre del curso 2024/2025 en la asignatura de Traducción alemán-español, de cuarto curso, impartida en varios Grados filológicos de la Universidad de Oviedo. La muestra se obtiene de un volumen de 145 tareas de traducción, transcreación y revisión/evaluación generadas por 14 estudiantes que participaron en la evaluación continua.

Los trabajos realizados se basan en una progresión en cuanto a dificultad y complejidad de los textos originales y el tipo de tarea propuesto, y se enmarcan en unos módulos que cuentan siempre con una introducción teórica cada uno. A continuación, se recoge la tipología y temporalización durante el semestre (tabla 1):

Tabla 1. Tipología y temporalización de las actividades

Semana	Actividad	Modalidad de realización
4-5	Análisis de errores (A1)	Individual fuera del aula
7	Traducción de un texto divulgativo (A2)	Individual en el aula con diccionarios en papel
9-11	Revista de prensa (A3): comparación de dos traducciones automáticas generadas por IA, análisis, reflexión al respecto	Por parejas o en grupos de tres fuera del aula
9	Traducción de un anuncio publicitario y sus evaluaciones (A4)	Por parejas o en grupos de tres en el aula
12-14	Taller en el campus virtual: traducción de un texto especializado y evaluación (A5)	Por parejas preasignadas fuera del aula
2-14	Traducciones de textos trabajados en clase (A6)	Individual
13-15	Traducción y montaje de un texto audiovisual (TAV) (A7)	Individual, por parejas o en grupos de tres fuera del aula
18	Traducción de un texto literario como examen final (A8)	Individual en el aula con diccionarios en papel

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de datos, estas actividades se agrupan según los siguientes parámetros: sin IA, con IA y un grupo mixto, en el que ni se fomenta ni se prohíbe el uso de herramientas de IA. Este grupo se subdivide a su vez en actividades orientadas al desarrollo de los demás parámetros recogidos en la tabla 2, donde se indican, además, los instrumentos de valoración (indicadores).

Tabla 2. Grupos de actividades divididos según parámetros, el volumen de trabajos recibidos y los indicadores de valoración

Actividad	Parámetro	Nº de trabajos	Indicadores
A1 (con ejercicio previo)	Análisis crítico	13	Nota
A2, A8	Sin IA	28	Nota
A3	Con IA	6	Rúbrica
A4, A7	Creatividad, mediación intercultural, competencia digital	23	Rúbrica + nota
A5, A6	Hetero y autoevaluación	75	Rubrica + nota

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Análisis de errores (A1)

Se trata de un ejercicio sencillo para aprender qué es un error de traducción y para fomentar el análisis crítico, para lo cual se facilitó al alumnado un extracto de un folleto sobre el transporte metropolitano de Hannover en alemán y en su versión española publicada con errores que había que identificar y corregir (Gamero, 2010). Como tarea preparatoria se abrió una página en la plataforma EduPad.ch donde todo el grupo podía trabajar simultáneamente en una traducción y su evaluación por pares.

Como resultado se destaca que ningún participante suspendió, y la gran mayoría obtuvo calificaciones altas (notable 38,46%; sobresaliente 46,15%).

Traducciones realizadas sin IA (A2, A8)

El 28,57% del alumnado ha superado en la prueba final (A8, v. tabla 1) la calificación obtenida en el portfolio (compuesto por las actividades A1, A2, A3, A5 y A7). Estos mismos estudiantes ya habían aprobado, como mínimo con un notable, la traducción de un texto divulgativo (A2). Existe, pues, una relación significativa entre las dos pruebas de traducción, realizadas ambas en el aula con diccionarios en papel y, por otro lado, una incidencia menor de la esperada de las actividades del portfolio en el progreso en lengua alemana.

Traducciones realizadas con IA (A3)

Se pedía al estudiantado, dentro del módulo del texto periodístico, pasar un artículo de opinión de su elección por dos sistemas de NMT, para después elaborar un informe con el análisis y la reflexión sobre esas versiones generadas.

El 66,67 % de los trabajos está centrado primordialmente en la lengua meta, es decir, en las traducciones automáticas generadas, sin que estas se comparen, o se haga de manera puntual e insuficiente, con el original alemán, posiblemente por no comprender este en profundidad, como demuestra el análisis del tipo y la cantidad de errores no detectados (en especial los de falso sentido, p.ej., la traducción de “Signal-Chat” por “un chat de señales”), o simplemente por comodidad. El 70% de sus autores

obtiene resultados (muy) flojos en la prueba final (traducción sin herramientas digitales), es decir, cinco estudiantes suspenden y dos obtienen un resultado en torno al 5.

El 33,33% de los trabajos da fe de un análisis en profundidad de los textos generados por NMT, siempre a partir del original alemán, una buena comprensión de aspectos culturales y correcciones en la lengua meta acertadas. Todos sus autores superan la prueba final, el 75% de ellos con notas altas. Existe, pues, una correlación entre este trabajo y los resultados del examen final.

Traducción de anuncios publicitarios (A4)

Esta tarea está enfocada a las variables “creatividad” y “mediación intercultural”. Consistía en un trabajo grupal, realizado durante un seminario de dos horas, en que cada equipo traducía un anuncio publicitario y evaluaba otro, del que había formulado el llamado *briefing* o encargo. Se obtuvieron 6 productos finales y 8 evaluaciones.

Para evaluar estas dos variables en estos trabajos se ha diseñado una rúbrica de varios ítems para cada una de ellas. Con cada anuncio se podía alcanzar una puntuación máxima, determinada por el *briefing*, y basada en las evaluaciones, es decir que no todos los criterios de la rúbrica aplicaban en todos los casos. Para garantizar la comparabilidad de los resultados se eligió como indicador el porcentaje de cumplimiento de las variables.

Para el ítem “Creatividad” se estableció la siguiente rúbrica (tabla 3), teniendo en cuenta tanto el texto como la imagen en el nivel 1, y asignando un peso distinto a cada ítem del nivel 2:

Tabla 3. Rúbrica para valorar la variable “Creatividad” en la traducción de anuncios publicitarios

Ítem	Nivel 1	Nivel 2	Valor Σ
Creatividad	Texto	Correcto, pero plano y poco atractivo para el público meta	1
		Contiene un elemento innovador, con un máximo de 2 errores de traducción	1,5
		Contiene un elemento innovador, sin errores de traducción	2
		Contiene ≥ 2 elementos innovadores, con un máximo de 2 errores de traducción	2,5
		Contiene ≥ 2 elementos innovadores, sin errores de traducción	3
		Original/libre que recoge todas las connotaciones del mensaje	4
		Contiene elementos originales /innovadores que contradicen algún aspecto del encargo.	-1
		Se ha omitido texto.	-1

Tabla 3. Rúbrica para valorar la variable “Creatividad” en la traducción de anuncios publicitarios (continuación)

Ítem	Nivel 1	Nivel 2	Valor Σ
Creatividad	Diseño/imagen	Adecuado/a, se adopta el mismo del original según el encargo	1
		Tipografía adecuada	1
		Modificado/a en consonancia con el encargo: introducción de elementos creativos que refuerzan el mensaje (1,5 punto/ítem).	3
		Se introducen modificaciones que contravienen el encargo.	-1
Total			

Fuente: Elaboración propia

En la rúbrica para valorar la variable “Mediación intercultural” (tabla 4) se establecieron necesariamente otros ítems distintos en el nivel 2 como el tratamiento del lector meta, las representaciones culturales o el no respeto de un tabú en la cultura meta que restaba 2 puntos.

Tabla 4. Rúbrica para valorar la variable “Mediación intercultural” en la traducción de anuncios publicitarios

Ítem	Nivel 1	Nivel 2	Valor Σ
Mediación intercultural	Texto	Tratamiento del lector meta adecuado	1
		Registro/tono adecuado	1
		Traslación adecuada de representaciones culturales (humor, gustos, creencias, mitos, etc.)	2
		Explicita el nombre del producto o la marca cuando en la cultura meta este/a no se conoce o sugiere connotaciones distintas a las de la cultura de partida.	1
		Uso adecuado o creativo de extranjerismos	1
	Diseño/imagen	Rompe un tabú en la cultura meta	-2
		Representación de personas no discriminatoria, positiva	1
		Imagen contribuye a la acogida del producto en la cultura meta	1
		Representación de objetos que pueden herir sentimientos religiosos, culturales o de identificación con colectivos	-1
		Rompe un tabú en la cultura meta	-2
TOTAL			

Fuente: Elaboración propia

Como resultados se presentan los siguientes porcentajes de cumplimiento de la variable “Creatividad” (tabla 5):

Tabla 5. Grado de cumplimiento de la variable “Creatividad” en % de la actividad Traducción de anuncio publicitario

Anuncio	Grado de cumplimiento %
T1	
Ev.1	16,67
Ev.2	50,00
T2	68,75
T3	75,00
T4	0,00
T5*	
Ev.1	41,67
Ev.2	41,67
T6*	41,67

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *El equipo de traductoras/transcreadoras no aporta imagen.

La traducción/transcreación T1 recibió dos evaluaciones, la primera de ellas se efectuó con más profundidad, por lo que arroja un resultado más bajo que la segunda. Las T5 y T6 no llegan al 50% porque solo se pudo evaluar el texto, al no presentar las traductoras/transcreadoras la correspondiente imagen, que forma parte esencial del anuncio, aunque la valoración del texto es positiva. Llama la atención el 0% de la T4, que reproducimos a continuación (figura 1):

Figura 1. Ejemplo de un anuncio publicitario en alemán y su transcreación propuesta por el equipo T4



Las evaluadoras sí consideraban creativa la traducción, pero que contravenía el encargo y había alguna parte sin traducir. También criticaron que “la versión en lengua meta tiene una frase bastante larga (pasamos de tener que leer 2 palabras clave a 9). Esto es problemático porque quizá el lector no lea la publicidad entera si está pasando de largo caminando o con el coche, por lo tanto, el fin publicitario se pierde”.

En cuanto al grado de cumplimiento de la variable “Mediación intercultural” (tabla 6) se evidencian resultados mayormente positivos:

Tabla 6. Grado de cumplimiento de la variable “Mediación intercultural” en % de la actividad Traducción de anuncio publicitario

Anuncio	Grado de cumplimiento %
T1	
Ev.1	62,50
Ev.2	62,50
T2	50,00
T3	100,00
T4	0,00
T5*	
Ev.1	50,00
Ev.2	50,00
T6*	50,00

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *El equipo de traductoras/transcreadoras no aporta imagen.

No obstante, en los casos T4, T5 y T6 ocurre lo mismo que en la valoración de la creatividad: los equipos T5 y T6 no aportan la imagen, y el T4 no consigue puntos. Las evaluadoras de la transcreación T4 demuestran además su sensibilidad intercultural al estimar que “habría que tener en cuenta que a algunas personas esta imagen para vender alcohol les parezca desconsiderado o incluso una falta grave de respeto”.

Traducción audiovisual TAV (A7)

Si bien esta actividad también exige un cierto grado de creatividad y mediación intercultural, está enfocada además a la competencia digital por la aplicación de un *software* para la creación de subtítulos. Se trata de la subtitulación de cortos de *sketches* de Lorient, muy conocido en Alemania, con dificultades de traducción concretas como las diferencias culturales en el sentido del humor, el lenguaje oral e informal y las partículas modales. Como alternativa, el alumnado podía optar por un vídeo informativo para aprendices de alemán de Deutsche Welle.

Mientras que la competencia digital en general se valoró como aceptable o buena, la traducción de aspectos lingüísticos y culturales arroja resultados diferentes: en el caso de los cinco subtitulados de Lorient, cuatro calificaciones se sitúan entre el 3,5 y 6,5; tres de los cuatro vídeos de Deutsche Welle obtienen notas entre 7 y 9 (cuyos autores aprueban también el examen final). Sin embargo, uno de estos tres muestra una traducción muy buena para un texto escrito, con algunos tecnicismos, pero con subtítulos demasiado largos para leerlos cómodamente, que hacen pensar en una traducción automática (cf. Künzli, 2024).

Actividades de hetero y autoevaluación (A5, A6)

Se le pedía al estudiantado la entrega de cuatro textos definitivos de las traducciones trabajadas y debatidas con anterioridad en el aula, pero revisadas y corregidas por él mismo (A6). No se pusieron restricciones en cuanto a las herramientas utilizadas. Salvo en casos de “corta y pega” de un texto generado por NMT, un primer borrador (que también se enviaba al profesorado) y su posterior debate en el pleno siempre ayudan a meditar el detalle y mejorar el producto final. Como resultado de esta tarea se presentaron 61 textos definitivos en total, que se clasifican en la siguiente tabla (7).

Tabla 7. Traducción de textos tratados en el aula como parte de la participación activa: primeras versiones de los textos definitivos aportadas y no aportadas en números absolutos

Primeras versiones	Corregidas/ mejoradas después de los debates	Corregidas/ mejoradas en parte	No retocadas	Total
Entregadas	19	2	5	26
Elaboradas y expuestas en el aula	2	2	2	6
No se entregan				29
Total				61

Fuente: Elaboración propia

Al alumnado que no había entregado una primera versión de las traducciones finales le faltó ese paso intermedio de corrección y reflexión, y de afianzamiento de las estrategias de traducción. De hecho, su calidad es inferior a la de los textos que sí contaban con primera versión. Para valorarla se elaboró una rúbrica aplicada a cada uno de los dos grupos de texto por separado: uno, con una primera versión entregada o expuesta (32), el otro, sin dicha versión (29) (tabla 8).

Tabla 8. Calidad de los textos con la entrega o exposición de una primera versión y sin ella

Criterio	Con primera versión (%)	Sin primera versión (%)
Texto traducido con esmero, producto final muy logrado	37,50	24,14
Texto resultante aceptable, con pocos errores	37,50	31,03
Texto mejorable en varios aspectos (pragmáticos, culturales, etc.)	12,50	24,14
Texto debe rehacerse	12,50	20,69
Total	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia

Otro tipo de actividad destinado al desarrollo de estrategias y técnicas de traducción humana es el llamado taller llevado a cabo en un entorno de Moodle (A5), en que cada equipo encarga una traducción a otro y al final la revisa, a la vez que recibe

un encargo y es evaluado por el equipo que lo envía (en total, 7 traducciones y 7 evaluaciones). En este caso tampoco se impusieron restricciones en cuanto a recursos. Se destaca el papel de la heteroevaluación razonada (segunda parte de la tarea), motivada en el hecho de que cada equipo corrige la traducción de su propio encargo, lo que ayuda a discernir mejor las opciones propuestas por IA y a saber cuándo se pueden adoptar o, al contrario, cuándo es mejor rechazarlas. Si bien el resultado de las traducciones es muy bueno (el 85,71% obtiene una calificación ≥ 7), más significativo es que el 71,43% de las evaluaciones supera la nota recibida por la traducción.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se confirman todas las hipótesis planteadas inicialmente. Se observa una estrecha relación entre el éxito de las tareas realizadas sin herramientas de IA, y las que sí implicaban o podían implicar su uso. El alumnado que consigue calificaciones altas en las A2 y A8 (≥ 7 en ambas) no supera estas notas en el resto de las actividades (partiendo de la media), salvo una estudiante, que sin embargo solo lo hace por una décima. Se concluye que estos estudiantes no mejoraron su nivel lingüístico en lengua alemana, sino que ya partían de una buena base en la misma, fundamental para un uso provechoso de NMT, lo que confirma los resultados de Carré et al. (2022). En cuanto al análisis de textos generados por NMT, es igualmente importante un nivel avanzado en la lengua original, lo que evidencian los hallazgos de la A3. Los alumnos con resultados más flojos demuestran no haber comprendido bien el texto alemán, y obtienen calificaciones también bajas en la traducción final (A8). No reunirían, pues, los requisitos para aquellas actividades de posesición donde “el uso del texto fuente como referencia es clave cuando se trata de la salida de TA de baja calidad” (Sánchez Ramos y Rico Pérez, 2020, p.77).

Para poder contrarrestar los textos producidos por NMT, aparte de un buen nivel lingüístico y cultural en un par de lenguas -que se consigue, según Delorme Benites y Lehr (2021), respetando la progresión del aprendizaje según el MCERL-, se precisa afianzar estrategias y técnicas de traducción humana, p.ej. mediante ejercicios de hetero y autoevaluación, y de análisis crítico, como han demostrado los buenos resultados de estas actividades en la presente investigación (A1, A5, A6). La Comisión Europea (2025) admite esta necesidad al advertir sobre la herramienta eTranslation, usada por ella misma en su Web, y al afirmar que “[l]a calidad y la exactitud de la traducción automática pueden variar considerablemente de un texto a otro y entre los distintos pares de lenguas. La Comisión Europea no garantiza la exactitud ni se hace responsable de los posibles errores.”

La traducción/transcreación de anuncios publicitarios (A4), nada idónea para hacer un uso extenso de IA por las implicaciones culturales y los riesgos que suponen

los “matices semánticos, pragmáticos y semióticos, relacionados con el contexto” (Torrijos Caruda, 2022, p.38), sí ha conseguido impulsar la creatividad y desarrollar la mediación intercultural, un campo abierto para el traductor humano. En esta misma dirección apuntan los hallazgos de Kushmar et al. (2022) que constatan “a very high level (98%) of the learners’ spontaneity and creativity lack using AI in language learning” (p.262).

Sin embargo, los resultados de la TAV (A7) coinciden solo en parte con los de otros estudios (Talaván, 2020; Díaz Cintas y Wang, 2022; Fernández-Costales et al., 2023). Si bien este tipo de tarea ciertamente enfoca competencias lingüísticas e interculturales, las herramientas de IA (transcripción, traducción, subtítulos, doblaje) a libre disposición impulsan su uso y acortan notablemente el tiempo de ejecución (para la A7, el profesorado había calculado unas 2,5 horas de trabajo). De esta forma, podrían perderse oportunidades importantes de aprendizaje. Este cambio de paradigma sugiere un replanteamiento del diseño pedagógico, una redefinición de las competencias objeto de formación (*AI literacy*, posesición, etc.) y el establecimiento de un marco ético y legal, como reclaman muchos autores (ADE, 2024; Limburg et al., 2023).

Se concluye que un modelo mixto como un ensamblaje equilibrado de actividades pedagógicas constituye una alternativa novedosa para conseguir una progresión integral según los objetivos del aprendizaje. Para ello es imprescindible el trabajo lingüístico y cultural sin IA, que da soporte a la reflexión y el análisis, y hace más fructífero el trabajo con IA. Todos estos elementos están interrelacionados en mayor o menor medida (figura 2).

Figura 2. Ensamblaje de actividades de traducción pedagógicas alemán-español



Fuente: Elaboración propia

Las debilidades de este estudio residen en una muestra relativamente pequeña, como también son pequeños los grupos de estudiantes, y el margen de subjetividad a la hora de evaluar las pruebas y los productos aportados por los discentes. Como futura línea de investigación sería necesario ahondar en la didactización de la TAV, en “convivencia” con la IA, y maximizar sus efectos tanto sobre el aprendizaje de la lengua extranjera como sobre la propia actividad traductora profesional.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto-marco “Idiomas y Espacio Europeo de Educación Superior: escenario digital e intercultural” del grupo de investigación ALCE, Universidad de Oviedo.

REFERENCIAS

ADE – Asociación de Directoras y Directores de Escena de España (2024). *Manifiesto de la cultura ante la IA*. <https://adeteatro.com/por-el-respeto-de-los-derechos-fundamentales-de-los-y-las-profesionales-de-la-cultura-ante-la-irrupcion-de-la-inteligencia-artificial-generativa/>

Carré, A., Kenny, D., Rossi, C., Sánchez-Gijón, P., y Torres-Hostench, O. (2022). Machine translation for language learners. En D. Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (pp. 187–207). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6760024>

Comisión Europea (2025). *Uso de la traducción automática en la web Europa*. https://commission.europa.eu/languages-our-websites/use-machine-translation-europa_es

Delorme Benites, A., y Lehr, C. (2021). Neural machine translation and language teaching – Possible implications for the CEFR. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 114, 47–66. <https://doi.org/10.21256/zhaw-24716>

Díaz Cintas J., y Wang, C. (2022). The riches of hands-on subtitling in the foreign language classroom. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 32–47. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.550>

Fernández-Costales, A., Talaván, N., y Tinedo, A. J. (2023). Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX. *Comunicar*, 77, 21–32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE*, 29(2), Art. M5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

Gamero Pérez, S. (2010). *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas básicas*. Universidad Jaume I.

Heinsch, B. (2024). Lenguas extranjeras e inteligencia artificial. Adquisición de competencias comunicativas en alemán como Lengua Extranjera en la Educación Superior: Un caso práctico. En A. Barrientos-Báez, D. Caldevilla Domínguez, y J. Sierra Sánchez (Eds.), *Inteligencia artificial: ¿Amiga o enemiga?* (pp. 157–169). Peter Lang.

- Jolly, J. R., y Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14(1), 26–44. <https://doi.org/10.5070/L214151760>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Künzli, A. (2024). Untertitelung. En A. Künzli y K. Kaindl (Eds.), *Handbuch Audiovisuelle Translation: Arbeitsmittel für Wissenschaft, Studium, Praxis* (pp. 107–122). Frank y Timme.
- Kushmar, L. V., Vornachev, A. O., Korobova, I. O., y Kaida, N. O. (2022). Artificial intelligence in language learning: What are we afraid of? *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue 8*, 262–273. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.18>
- Lertola, J., y Talaván, N. (2022). Didactic audiovisual translation in teacher training. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 133–150. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.555>
- Limburg, A., Mundorf, M., Salden, P., y Weßels, D. (2022). Plagiarismus in Zeiten künstlicher Intelligenz. *Akademische Kultur und Wissenschaftsfreiheit angesichts der Digitalisierung von Lehren und Lernen*, 17(3), 91–106. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-03/06>
- O'Neill, E. M. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47–65. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2019.4002>
- Salden, P., y Leschke, J. (Eds.). (2023). *Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung*. Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.13154/294-9734>
- Sánchez Ramos, M. M. y Rico Pérez, C. (2020). *Traducción automática: Conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición*. Comares.
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 567–591). https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- Torrijos Caruda, C. (2022). Inteligencia artificial y traducción al español: Proyección, riesgos y responsabilidad. *puntoycoma*, 174, 31–40. https://op.europa.eu/webpub/dgt/puntoycoma/documents/pyc_174_es.pdf
- Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino, C., y Gabarrón Pérez, 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>

CAPÍTULO 20

LA RESTAURACIÓN PATRIMONIAL DE CARÁCTER HISTORICISTA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

GUILLERMO L. LÓPEZ MERINO
Graduado en Historia del Arte

INTRODUCCIÓN

La ciudad es un organismo “vivo” en constante evolución y, por ende, también lo es su Patrimonio. La apariencia de los edificios históricos nunca ha sido estática, pues ha sufrido cambios de carácter estético, funcional o ideológico a lo largo de los siglos. Dichas modificaciones no solo respondieron a fines de conservación, sino también a la necesidad de adaptarlos al presente y hacerlos útiles para la sociedad. Esta tensión, aparentemente irresoluble, ha generado desde hace tiempo un amplio debate entre los gestores de dicho patrimonio.

Nuestra actual conciencia patrimonial tiene su origen en el Romanticismo, movimiento cultural desarrollado a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Entonces, el Patrimonio arquitectónico, que siempre ha sido fundamental en la configuración de la identidad cultural de los pueblos, se convirtió en un instrumento político al servicio del poder para afianzar sus proyectos nacionalistas, en un contexto marcado por la ruptura con las tradiciones previas y un nuevo urbanismo derivado de la Revolución Industrial (Casado, 2009, pp.3-4).

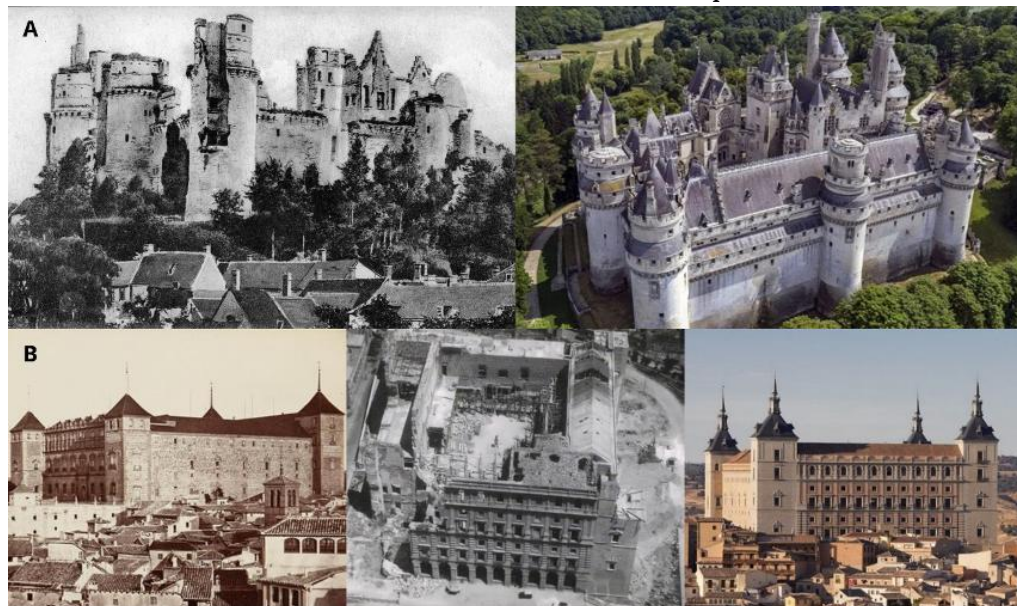
Como reacción a todo ello surgió una tendencia que buscaba rescatar y poner en valor el pasado. Se impulsaron entonces múltiples disposiciones legales destinadas a proteger el patrimonio antiguo, especialmente la arquitectura, a la par que se emprendían las primeras labores de restauración (Rivera, 2008, pp.12-13; Casado, 2009, p.2). Lo más habitual por aquel entonces era devolver los edificios a su forma original —o estado primigenio—, lo que en ocasiones implicaba reconstruir elementos desaparecidos o suprimir añadidos de valor.

Esta visión fue especialmente relevante en Francia, cuyo patrimonio había quedado devastado por los procesos revolucionarios. Su principal exponente fue el arquitecto Viollet-le-Duc, el cual dijo: “restaurar un edificio no es mantenerlo, arreglarlo o rehacerlo; sino restablecerlo en un estado completo que quizás no haya existido nunca”. Es decir, alcanzar la “unidad de estilo” en los edificios restaurados, pero sin tener en cuenta la veracidad histórica del resultado. Por este motivo a dicha metodología se la conoció como “restauración estilística”, la cual trajo consigo una oleada de “reconstrucciones de fantasía” por toda Europa (Figura 1a) (Le-Duc, 1995, p.16).

Las teorías que vinieron luego no fueron más que intentos por conciliar la restauración estilística con la postura antirrestauradora, encontrando un término medio entre el respeto al valor histórico-documental del edificio y su carácter estético. A pesar del viraje conservacionista de principios del siglo XX, la I y II Guerra Mundial mantuvieron con vida la tendencia violetiana, al resultar de gran utilidad para recuperar el patrimonio desaparecido durante los conflictos armados (Rivera, 1997, p.132-143; Mirambell, 2016, p.122-130).

España siguió una senda parecida. En el XIX las guerras, los cambios de gobierno y las desamortizaciones trajeron consigo una enorme inestabilidad, hasta que algunos eruditos formados en Francia introdujeron los ideales románticos. A principios del siglo XX las ideas conservacionistas comenzaron a calar, teniendo su reflejo en la Ley de 13 de mayo de 1933; sin embargo, en la práctica la “restauración estilística” siguió estando presente. Poco después la Dictadura Franquista revitalizó esta metodología para recomponer los monumentos dañados durante la Guerra Civil, al tiempo que ofrecía una imagen idealizada y costumbrista del país con fines turísticos y propagandísticos (Figura 1b) (Ordieres, 1995, pp.156-157; Rivera, 2008, p.152).

Figura 1. Dos ejemplos de “restauración estilística”: Castillo de Pierrefonds antes y después de la intervención de Viollet le-Duc en el siglo XIX y reconstrucción del Alcázar de Toledo tras la Guerra Civil española



Fuente: Museo Universidad de Navarra, Pinterest, Flickr.com y Wikipedia

Actualmente el conocimiento sobre cómo se transmite al público este tipo de restauraciones es limitado, surgiendo la necesidad de proyectos educativos que unan investigación académica y divulgación patrimonial. A pesar de que gran parte de la imagen monumental del país se debe a este periodo, la mayoría de *freetours* —o guías de cualquier otra clase— que vemos en nuestras ciudades, se suelen centrar en sus principales edificios históricos, algunos detalles estilísticos y quizás anécdotas que puedan llamar la atención; sin profundizar demasiado sobre el proceso restaurador de los mismos, salvo breves menciones.

Uniendo estos dos campos de estudio, la restauración patrimonial estilística —o historicista— y la difusión patrimonial, hemos querido elaborar un proyecto didáctico que permita al alumnado conseguir distintos objetivos: por un lado, documentar y analizar la “realidad restaurada” de nuestras ciudades históricas, evaluar cómo se transmite esta información a pie de calle y, finalmente, desarrollar competencias de investigación documental, análisis crítico y difusión del patrimonio.

MÉTODO

El proyecto didáctico que plantearemos a continuación está pensado para su desarrollo en asignaturas relacionadas con la restauración o gestión patrimonial de carreras universitarias como Historia del Arte, Arquitectura, Restauración, Gestión Patrimonial o Turismo, con 6 créditos ECTS —4.5 de clases teóricas y 1.5 de prácticas—. El trabajo será grupal, asignando a cada grupo un monumento significativo de la ciudad, para así garantizar su realización durante un cuatrimestre académico y fomentar la cooperación. En cuanto a la metodología, combinará distintos recursos que pasaremos a explicar.

El alumnado comenzará con una búsqueda bibliográfica, que podrá reforzar luego con la investigación documental en instituciones archivísticas, siendo una excelente oportunidad para introducir al estudiante en este tipo de procesos. La prensa histórica también puede ayudar a reconstruir la historia de muchos inmuebles, permitiendo conocer su estado antes de las distintas restauraciones. Para ello también se pueden usar dibujos, grabados y fotografías históricas, debiendo consultar en fondos de distinta naturaleza: archivos municipales o provinciales, páginas webs, grupos de fotografía aficionada o incluso archivos personales.

Y, por último, el análisis de los propios edificios, que son el objeto principal de nuestro proyecto, a través de su contemplación directa y fotografiado.

Una vez recopilada con éxito la información, los estudiantes deberán confrontarla con los discursos transmitidos por los guías turísticos. Es conveniente que primero hagan un listado de las empresas que se dedican a ello, para lo cual podrán acudir a internet, ya que es común que tengan páginas web; o directamente localizar a los guías en los entornos monumentales.

Para cotejar la información podrán seguir distintas estrategias, como la realización de formularios online dirigidos a los guías —mediante la plataforma Google Forms, por ejemplo—, con preguntas sobre la restauración de los edificios. Sería conveniente que primero plantearan cuestiones genéricas para discernir el grado de conocimiento que los encuestados tienen sobre algunos conceptos clave, como por ejemplo el de "restauración estilística". El resto de las preguntas servirán para comprobar si los guías dan a conocer determinadas restauraciones o, por el contrario, omiten dicha información.

Sería interesante que los estudiantes complementaran los cuestionarios con cierto trabajo de campo, es decir, asistiendo personalmente a algunas de las rutas ofertadas por la calle. De esta manera podrán documentar y conocer de primera mano los discursos que se plantean.

En cuanto al desarrollo temporal del proyecto didáctico, podemos esbozar su planificación durante un cuatrimestre académico. Durante la primera semana se organizarán los grupos y se repartirá a cada uno un monumento de la ciudad. La selección podrá hacerla el profesor o el propio alumnado, pero en este caso la decisión quedará abalada por el docente. A partir de la segunda semana comenzará el trabajo con la revisión bibliográfica, que se extenderá durante 4 o 5 semanas. A la vez puede iniciarse la visita a los edificios, así como la búsqueda de documentación de archivo y de material fotográfico.

Una vez finalizada esta parte fundamental del proceso, el alumno estará en condiciones de comenzar, a partir de la 6ª semana, el análisis de los discursos turísticos. Durante 1 semana puede elaborar el listado de empresas dedicadas a ello, así como preparar el cuestionario que enviará a los guías. Para contactar con ellos puede abordarlos por la calle o comunicarse directamente con las empresas a través de sus páginas web. A partir de la semana siguiente podrá asistir a algunas de las rutas seleccionadas y enviar el cuestionario para ir recopilando respuestas durante varias semanas. En torno a la semana 9 estará en condiciones de confrontar toda la información con los discursos turísticos, presentando los resultados redactados.

Todo ello contará con la supervisión y tutorización del profesorado siempre que el alumnado lo estime oportuno. En las reuniones solicitadas se les orientará acerca del proceso de investigación en archivos y la recopilación de material fotográfico, así como la correcta elaboración y aplicación de los cuestionarios. Además, se reservarán un par de clases prácticas para hacer un seguimiento del trabajo y avanzar su contenido con la tutela del profesor.

Como forma de ilustrar tanto el proceso como las posibilidades del proyecto didáctico, hemos aplicado la propuesta en Córdoba, cuyo caso conocemos en profundidad. Esta ciudad posee un extraordinario valor histórico-artístico, con un patrimonio avalado por la UNESCO —Mezquita-Catedral en 1984, Centro histórico en

1994 y Madinat al-Zahra en 2018—en el que la metodología estilística ha estado siempre presente en mayor o menor medida.

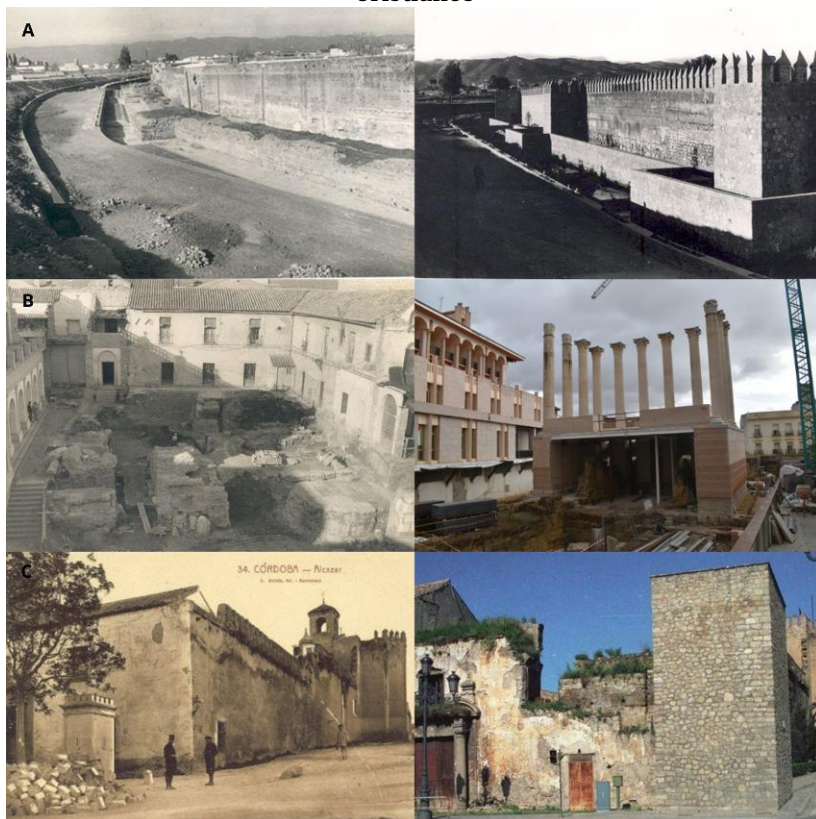
El recinto amurallado es uno de sus elementos más pintorescos. Éste cobija parte del caso antiguo y, en concreto, los barrios de la Judería y San basilio, dos de los más turísticos de la ciudad. Sin embargo, su milagrosa supervivencia es fruto de una profunda reconstrucción. La Puerta del Puente, por ejemplo, fue aislada de la muralla en 1928, repitiendo en su lado norte el diseño de la fachada sur —cuyo diseño data del siglo XVI—, lo que generó una simetría inexistente en origen (Martín, 1990, p.268).

A principios de los años cincuenta, durante la alcaldía de Antonio Cruz Conde —1951-1962—, tanto el recinto murario de la Huerta del Alcázar como la Puerta de Sevilla fueron reconstruidos para servir de telón de fondo a la nueva avenida del Corregidor. Para ello utilizaron técnicas y materiales similares a lo conservado, lo que hace verdaderamente difícil su distinción (Figura 2a). En los años sesenta se hizo lo mismo con la Puerta de Almodóvar y la muralla anexa, ya que daba acceso al barrio de la Judería y el entorno de la Catedral. En ambos casos el nivel de arrasamiento era absoluto, por lo que los arquitectos José Rebollo y Félix Hernández tuvieron que reconstruir torres, muros, barbacana y foso prácticamente desde cero (Primo, 2005, p.11; Márquez, 2007, pp.43-44; Rueda, 2016, pp.295-297).

El Templo Romano de la C/Claudio Marcelo ofrece una problemática similar. Para poner en valor los restos hubo que destruir las antiguas Casas Consistoriales que ocupaban el solar. A mediados del siglo XX el arquitecto Félix Hernández comenzó la reconstrucción del templo, si bien la mayoría de los restos originales no quedaron reintegrados. Las últimas restauraciones han querido destacar los trabajos de Hernández haciendo visitable el monumento, pero la obra contemporánea ha terminado por camuflar su imagen antigua (Figura 2b) (Gutiérrez, 2015, p.351-361).

El Alcázar de los Reyes Cristianos es otro de los edificios más destacados del patrimonio cordobés. Su recuperación durante la alcaldía de Antonio Cruz Conde corrió a cargo del arquitecto municipal Víctor Escribano, que fue restaurando muros, patios y estancias más significativas. En el Patio Morisco, por ejemplo, recuperó la antigua estructura cruciforme y abrió sus galerías cegadas; y en la antigua Capilla de la Inquisición adornó sus paredes con mosaicos localizados en la Plaza de la Corredera. También eliminó los edificios adosados a las fachadas norte y sur, dejando a la vista los accesos originales y reponiendo su almenado (Escribano, 1972: 74; Márquez, 2007: 36-49; Caro y Chacón, 2009, p.100; Rueda, 2016, p.282-285). Por su parte, José Rebollo transformó la antigua Huerta del Alcázar en unos jardines anexos de tradición andalusí, intentando dotar al edificio de un espacio ajardinado a la altura de los Reales Alcázares de Sevilla o El Generalife. Por último, la Torre de la Paloma, arruinada a finales del siglo XIX, fue reconstruida por Carlos Luca de Tena en los años ochenta (Figura 2c) (Escribano, 1972, pp.66-69; Murillo y Chacón, 2014, p.167).

Figura 2. El antes y el después de la muralla de la Huerta del Alcázar, el Templo Romano de la Calle Claudio Marcelo y la Torre de la Paloma del Alcázar de los Reyes Cristianos



Fuente: Archivo Municipal de Córdoba y fotografías propias

En cuanto al monumento más conocido de la ciudad, la Mezquita-Catedral, es un excelente muestrario de distintos estilos y criterios restauradores. A principios del siglo XIX Patricio Furriel y Nicolás Duroni restauraron los mosaicos del mihrab y la capilla del sabat. La actuación fue extraordinariamente respetuosa para la época, diferenciando visualmente las dovelas añadidas con teselas de cristales pintados (Herrero, 2017, p.51).

A principios del siglo XX el arquitecto Ricardo Velázquez Bosco eliminó las bóvedas barrocas de la maqsura, reconstruyó varios frentes de la Capilla de Villaviciosa e hizo lo propio con las portadas exteriores de la fachada oriental y occidental. En ellas se aprecia claramente la metodología violetiana: consolidar lo existente y completar lo desaparecido —aun cuando hubiera que inventarlo—, como ocurrió en las galerías superiores de la fachada oriental (Figura 3a) (Ordieres, 1995, pp.194-198; Nieto, 1998, p.207-265; Herrero, 2015, pp.73-76). En los años setenta el

arquitecto Víctor Caballero Ungría sustituyó más cubiertas, esta vez en la mezquita fundacional y la ampliación de Abd al-Rahman II (Figura 3b); y en los ochenta Gabriel Ruiz Cabrero reabrió la galería norte del Patio de los Naranjos, que había sido cerrada en el siglo XVII (Nieto, 1998, pp.576-577; Mauleón, 2013, p.86; Herrero, 2015, p.229).

En cuanto al yacimiento arqueológico de Madinat al-Zahra, si bien se encuentra a las afueras de la ciudad, ha conseguido convertirse en otro de sus principales atractivos monumentales. En 1911 Ricardo Velázquez Bosco inició las excavaciones sacando a la luz los restos de la Dar al-Mulk y el salón basilical superior. En los años veinte comenzaron las labores de reconstrucción, limitadas a algunos tramos de la muralla norte, que fueron recreados con sillares procedentes de las excavaciones (Vallejo, 2010, pp.19-30).

El espacio más conocido de todo el conjunto es el “Salón Rico”, descubierto en 1944 por Félix Hernández. Este arquitecto comenzó a reconstruirlo para proteger los pocos restos decorativos conservados in situ, así como devolver otras piezas a su emplazamiento original; sin embargo, finalmente todo fue reedificado. Para las cubiertas se inspiró en la disposición interior y exterior de la Mezquita de Córdoba, reestableciendo arbitrariamente la altura de sus naves. En cuanto a los capiteles que faltaban y otros elementos, se completaron con copias de mármol o vaciados de cemento (Vallejo, 1995, pp.21-28; 2010, p.40). Las obras continuaron con Rafael Manzano entre 1975 y 1982, y siguen en la actualidad (Figura 3c) (Vallejo, 1995, pp.37-38).

Figura 3. Restauración de las portadas exteriores de la Mezquita-Catedral, reconstrucción de las techumbres planas de la mezquita fundacional y reconstrucción del “Salón Rico” de Madinat al-Zahra



Fuente: Academia Colecciones; Herrero, 2017: 238; Vallejo, 2010: 42 y fotografías propias

Por último, el trazado del casco antiguo también ha sufrido una serie de reformas para generar rincones costumbristas y pintorescos aprovechando las particularidades del urbanismo islámico. Así ocurrió, por ejemplo, en 1955 con la Calleja de la Hoguera, creada a partir de la unión de dos adarves y la expropiación del patio interior de una vivienda particular. También se originó artificialmente el Callejón de la Luna, para lo cual hubo que abrir una nueva puerta en la muralla de la Huerta del Rey (Márquez, 2007, pp.55-57).

Partiendo de este escenario, el alumnado deberá aplicar la metodología expuesta anteriormente. En primer lugar, la revisión bibliográfica: en Córdoba existe cierto vacío respecto a la restauración de sus principales monumentos, salvo casos concretos, como las investigaciones de Sebastián Herrero sobre la Mezquita-Catedral o los de Carmen Chacón para el Alcázar de los Reyes Cristianos. No obstante, se puede optar por otros estudios de carácter general que también hablan sobre las intervenciones restauradoras. Por citar algunos autores, M.^a Isabel Gutiérrez Deza y el templo romano; Antonio Vallejo y Madinat al-Zahra; Francisco García Verdugo, Francisco Acosta y Cristina Martín para el urbanismo cordobés; o Francisco Solano Márquez y Juan José Primo Jurado sobre la figura de Antonio Cruz Conde, entre otros muchos.

Sobre la prensa histórica podemos destacar periódicos locales como el Diario de Córdoba, publicado desde mediados del siglo XIX, y otros ya desaparecidos como El Defensor de Córdoba o el diario La Voz. Del mismo modo podrán consultar revistas históricas como el Boletín de la Real Academia de Córdoba, que incluye artículos de los principales investigadores del siglo XX —algunos, destacados miembros de la Comisión de Monumentos y las Reales Academias—, como Rafael Castejón, Samuel de los Santos Gener o Enrique Romero de Torres.

En cuanto a la revisión documental y archivística, el Archivo Municipal recoge numerosos proyectos de restauración a cargo del Ayuntamiento, con información muy valiosa acerca del alcance de las obras, los materiales, las técnicas y, por supuesto, planimetrías y dibujos.

Con relación a la fotografía histórica, contamos con suficiente material, la mayoría localizado en la fototeca del Archivo Municipal de Córdoba, con posibilidad de consulta telemática. La mayor parte de las fotografías fueron realizadas por viajeros románticos como Luis Leon Masson, Charles Clifford o Jean Laurent, pero también por autores locales como Rafael Seán, Rafael Garzón o Ladislao Rodríguez e hijo, que documentaron el proceso de restauración de muchos edificios y rincones de la ciudad.

En cuanto a la difusión patrimonial, en el caso de Córdoba existen numerosas empresas que se dedican a mostrar y explicar el patrimonio a pie de calle. Entre ellas, por citar algunas, Arte en Córdoba, Free Tour Cultural, Woow Córdoba, Amedina

Córdoba, Córdoba a Pie, Paseando por Europa, Oway Tours, Wetour Córdoba, Córdoba EcoExperience, Incentifor, Eventour Córdoba, entre otras.

El siguiente paso es confrontar la información recopilada con lo transmitido en las visitas guiadas. En el caso de Córdoba hicimos como prueba un breve cuestionario dirigido a 20 guías que trabajaban para las citadas empresas o por cuenta propia. En primer lugar, planteamos una breve aproximación conceptual. El 95% de los encuestados estaban familiarizados o conocían el significado de algunos términos relacionados con nuestra investigación, como por ejemplo el de “restauración estilística”.

También preguntamos sobre Ricardo Velázquez Bosco y sus trabajos en la Mezquita-Catedral; la terminación de la cara norte de la Puerta del Puente; la reconstrucción del lienzo murario de la Puerta de Almodóvar; la creación de las callejas de la Luna y de la Hoguera; o la reconstrucción del templo romano de la calle Claudio Marcelo. La gran mayoría, por encima del 90%, afirmó que solían incluir esta información en sus discursos, y que, además, le resultaba de enorme interés al visitante.

No obstante, ya hemos advertido que convendría complementar estos resultados asistiendo personalmente a algunas de las visitas guiadas, para así comprobar la veracidad de los datos recopilados y la profundidad de los discursos. En el caso de Córdoba podemos citar dos ejemplos un tanto contradictorios. Por un lado, el templo romano de la calle Claudio Marcelo, que abrió al público el 19 de junio de 2025, permitiendo acceder al recinto y caminar entre sus columnas (Figura 4a).

Desde el día 26 las visitas grupales continuaron con reserva previa y organizadas por la empresa Incentifor (Pérez, 2025; Diario de Córdoba, 2025). El guía responsable suele establecer un amplio contexto de la Córdoba romana, así como algunos detalles sobre la construcción, historia y descubrimiento del templo; sin embargo, los aspectos relacionados con su reconstrucción son escasos, mencionando únicamente que sólo tres de sus capiteles son originales. Nada cuenta, sin embargo, sobre las motivaciones, promotores o responsables de la obra, a pesar de que el edificio es más del siglo XX que de época romana.

Como contrapartida tenemos las visitas grupales que desde hace algunos meses se vienen realizando en el “Salón Rico” de Madinat al-Zahra (ABC de Córdoba, 2025; Chaparro, 2025). Se trata de un “abierto por obras”, un modelo de visita en el que las labores arqueológicas o, en este caso de restauración, se convierten en el eje principal del discurso (Figura 4b). Los encargados de la visita se centran en las obras que acometieron Félix Hernández o Rafael Manzano, así como en las técnicas de recomposición del placado decorativo y otros detalles relacionados, para que el espectador comprenda perfectamente que lo que está viendo es fruto de una reconstrucción.

Figura 4. Templo romano de la Calle Claudio Marcelo y “Salón Rico” de Madinat al-Zahra, dos monumentos que existen gracias a su reconstrucción, pero con dos maneras muy diversas de tratar su difusión



Fuente: ABC de Córdoba y Museos de Andalucía

RESULTADOS

Los resultados de la investigación quedarán reflejados en un trabajo por escrito, cuya extensión rondará las 15-20 páginas. En cuanto a su evaluación, se tendrán en cuenta distintos parámetros. En primer lugar, la comprensión del objeto de estudio; es decir, la capacidad del alumnado para distinguir una “restauración estilística” de otro tipo de intervenciones. Tener claro este punto es fundamental para el éxito del proyecto, pues de ello dependerá el resto del trabajo.

Se valorará también el dominio de los recursos utilizados, ya sea el material archivístico, la bibliografía o las herramientas TICs destinadas a la búsqueda de documentación y elaboración de encuestas. Asimismo, se apreciará la calidad y diversidad de la documentación y bibliografía consultada, así como la profundidad y utilidad del trabajo de campo. También se prestará especial atención a la capacidad reflexiva y crítica del alumnado para identificar omisiones o sesgos en la difusión del patrimonio seleccionado. Por último, se deberá incluir una discusión final con propuestas y recomendaciones, orientadas a mejorar las estrategias de comunicación con base en la evidencia investigada.

Por otro lado, cada grupo preparará una presentación oral que sintetice de manera crítica los hallazgos, la cual tendrá que exponer en clase durante 10-15 minutos. En cuanto a la rúbrica de evaluación, proponemos asignar un 80% al trabajo escrito y un 20% a la presentación oral, si bien el profesorado es libre de variar estos porcentajes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La consolidada imagen de nuestros conjuntos históricos es fruto de su dilatada historia, la cual debería ser transmitida a los “consumidores” de dicho patrimonio con la máxima honestidad posible. En ocasiones la “restauración estilística” o “historicista” ha sido parte fundamental en dicha evolución, hasta el punto de ser la responsable del estado actual de buena parte de nuestros monumentos.

La propuesta didáctica que hemos presentado no pretende enjuiciar la labor de los profesionales que se dedican a la difusión de este patrimonio, sino únicamente plantear una actividad que permita al alumnado descubrir y comprender la “realidad restaurada” de los edificios históricos que le rodean, poner en relevancia este aspecto secundario o más desconocido de la historia y evaluar su difusión pública.

Esta realidad a veces no es cómoda de tratar, pues supone decepcionar en cierto sentido al visitante. Y es que, demostrar que el patrimonio no es tan genuino o antiguo como se pensaba, puede destruir la imagen idealizada que el espectador tiene sobre él. Por contra, estamos convencidos de que esta información debe transmitirse, ya que puede convertirse en una excelente herramienta didáctica que nos ayude a generar conocimiento y a enriquecer los discursos utilizados para difundir nuestro patrimonio. Esperamos, por tanto, que este trabajo contribuya a ello.

REFERENCIAS

- ABC de Córdoba. (2025, 8 de mayo). *Vuelven las visitas guiadas al Salón Rico de Medina Azahara: Así puedes reservar un pase*. ABC de Córdoba. <https://www.abc.es/espana/andalucia/cordoba/vuelven-visitas-guiadas-salon-rico-medina-azahara-20250508115036-nts.html>
- Caro, P., & Chacón, M. C. (Dir.). (2009). *Estudio histórico-arqueológico. Plan especial de la actuación urbanística AU2 Alcázar-Caballerizas Reales*. Ayuntamiento de Córdoba.
- Casado, I. (2009). Breve historia del concepto de patrimonio histórico: Del monumento al territorio. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 6. <https://www.eumed.net/rev/cccs/06/icg.htm>
- Chaparro, L. (2025, 8 de mayo). *¿Quieres conocer el Salón Rico de Medina Azahara? Regresa el programa de visitas*. El Día de Córdoba. https://www.eldiadicordoba.es/cordoba/visitas-salon-rico-medina-azahara_0_2003890789.html
- Escribano, V. (1972). *Estudio histórico-artístico del Alcázar de los Reyes Cristianos de Córdoba*. Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.
- Gutiérrez, M. I. (2015). *Análisis de un centro de culto imperial de la Córdoba romana: El conjunto arquitectónico de la Calle Claudio Marcelo* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Herrero, S. (2015). *Teoría y práctica de la restauración de la Mezquita-Catedral de Córdoba durante el siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid].
- Herrero, S. (2017). *De lo original a lo auténtico: La restauración de la Mezquita-Catedral de Córdoba durante el siglo XX*. Cabildo Catedral de Córdoba.

Le-Duc, V. (1995). Restauración (del *Diccionario razonado de arquitectura*). *Cuaderno de Notas*, 4, 15–36.

Márquez, F. S. (2007). *La Córdoba de Antonio Cruz Conde: El alcalde que cambió la ciudad*. Almuzara.

Martín, C. (1990). *Córdoba en el siglo XIX: Modernización de una trama histórica*. Gerencia de Urbanismo de Córdoba.

Mauleón, L. (2013). El ADN de la Mezquita de Córdoba: Genotipo, fenotipo y clonación. *Cuaderno de Notas*, 14, 67–98.

Mirambell, M. (2016). *Criterios y teorías de la conservación y la restauración del patrimonio artístico a lo largo de la historia*. Jas.

Murillo, J. F., & Chacón, C. (2014). *Propuesta de restauración y puesta en valor turística de la Torre de la Inquisición en el Alcázar de Córdoba*. Servicio de Proyectos de la Gerencia Municipal de Urbanismo de Córdoba.

Nieto, M. (1998). *La Catedral de Córdoba*. Obra Social y Cultural CajaSur.

Ordieres, I. (1995). *Historia de la restauración monumental en España (1835–1936)*. Ministerio de Cultura.

Pérez, A. (2025, 12 de junio). *El Templo Romano abrirá las visitas al público la próxima semana*. El Día de Córdoba. https://www.eldiadecordoba.es/cordoba/templo-romano-visitas-publico-proxima-semana_0_2004129526.html

Primo, J. J. (2005). *Antonio Cruz Conde y Córdoba: Memoria de una gestión pública (1951–1967)*. Ayuntamiento de Córdoba.

Rivera, J. (1997). Restauración arquitectónica desde los orígenes hasta nuestros días: Conceptos, teoría e historia. En C. Aymat (Ed.), *Teoría e historia de la restauración* (pp. 103–169). Munilla-Lería.

Rivera, J. (2008). *De varia restauratione: Teoría e historia de la restauración arquitectónica*. Abada Editores.

Rueda, F. J. (2016). La arqueología en Córdoba en la época de Antonio Cruz Conde (1951–1962). *Anahgramas*, 3, 272–307.

Vallejo, A. (1995). El Salón de Abd al-Rahman III: Problemática de una restauración. En A. Vallejo (Dir.), *El Salón de Abd al-Rahman III. Catálogo de la exposición (Córdoba, 1995)* (pp. 9–40). Consejería de Cultura.

Vallejo, A. (2010). *La ciudad califal de Madinat al-Zahra: Arqueología de su arquitectura*. Almuzara.

CAPÍTULO 21

TECNOLOGÍA DE FABRICACIÓN DIGITAL (3D) JUNTO A ENERGÍA MICROONDAS COMO IMPLEMENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE MICROFUSIÓN ARTÍSTICA

PACO MORENO CANDEL
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El arte ha estado siempre estrechamente vinculado a la tecnología, desde las primeras técnicas de representación de la imagen, hasta la edad del bronce, así como durante el período de los movimientos artísticos del siglo XX y el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, del emergió el arte contemporáneo. Sin embargo, existen problemas con la adaptación curricular de las enseñanzas artísticas, en métodos tradicionales, dejándolos desactualizados, en comparación con el mundo profesional (Rusell y Zembyllas, 2017).

Además, las ventajas que ofrece el progreso tecnológico, a menudo utilizado con entusiasmo por los artistas y los estudiantes, son ineludibles. La expresión artística contemporánea, como otros muchos ámbitos de la sociedad, está impregnada de la tecnología, la cual promueve el crecimiento individual, fomenta la colaboración y el compromiso entre iguales. Pues, con la implementación de nuevas tecnologías el proceso creativo se puede explorar más profundamente (Geroimenko, 2020).

Algunas de las nuevas tecnologías que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje en la enseñanza en fundición artística superior son: el modelado digital 3D (Micallef, 2015), o la utilización de tecnología sostenible y de fácil acceso como ha demostrado ser la energía microondas para la producción térmica requerida en la fundición (Albaladejo et al., 2016). Ya que, concretamente, ambas aportaciones tecnológicas contribuyen a una rápida exploración durante el proceso creativo. Pudiendo ampliar el margen de error durante el mismo en composición a los métodos tradicionales.

Algunas investigaciones muestran que el uso de la tecnología es un aspecto útil para preparar a los estudiantes para el siglo XXI (University of the Arts London, 2025). Además, su uso aumenta la confianza en el aprendizaje y alivia la frustración del estudiante de arte (Lemon, 2015). Pues, el uso de la tecnología en la educación ha generado transformaciones profundas en la enseñanza y el aprendizaje (Geroimenko, 2020), también en el campo de la educación artística (Knoller, 2019). Un claro ejemplo, lo protagonizan el acceso a los medios digitales, al software libre, a los teléfonos inteligentes y a otras herramientas que amplían los lenguajes expresivos y acercan la educación artística a las prácticas culturales contemporáneas (Díaz, 2024).

Además, el arte, como campo en constante transformación, requiere que estudiantes y profesorado posean dominio técnico, sensibilidad estética y capacidad crítica frente a nuevos medios de producción y difusión cultural (Santaella, 2003). No obstante, es importante remarcar que la enseñanza de la fundición artística implica algunas restricciones debido a aspectos relacionados con la seguridad, como son las emisiones de agentes nocivos producidas por las ceras de modelar comúnmente empleadas en la técnica convencional (Corredor, 1997). Sumado a ello, se encuentran elevados costes de mantenimiento de equipos y de producción para los centros de enseñanza superior, así como, posteriormente para futuros profesionales (Moscardó, 2015). Lo cual implica que en numerosas ocasiones las instituciones opten por no impartir esta disciplina, o si se hace, el alumnado lo acaba considerando algo complicado y, en tanto que poco repetible.

Por otro motivos anteriores, la implementación de técnicas de innovación que emplean nuevas tecnologías para la simplificación del proceso de fundición suponen una doble ventaja en cuanto a la educación y la reducción de gases, tiempos, costes e infraestructura. No obstante, como ya se avanzaba, todavía no se aplican en los currículos de las disciplinas artísticas. Por lo tanto, se hace necesario realizar investigación de manera intensa, así como formalizar la implementación y contextualización tecnológica para aplicarlo en consecuencia en el ámbito educativo particular.

Este proyecto de innovación docente presenta un estudio basado en los principios de la educación en ciencia, tecnología, ingeniería crítica, resolución de problemas, colaboración, comunicación y creatividad (Perignat et al., 2019).

De un lado, el modelado digital facilita la experimentación durante la creación (Díaz, 2024). Por otro, la tecnología microondas posibilita la producción térmica sin infraestructuras especializadas como pueden ser los hornos cerámicos.

La microfusión artística por MW (microondas) es un método innovador ya verificado dentro del ámbito de los talleres docentes y de aprendizaje (Moreno, 2022). Sin embargo, la combinación e implementación de ambas tecnologías puede supone una retroalimentación muy alta, a la vez que constituir una aportación inédita. Además, su implementación implica retos de enseñanza transversal, lo que a su vez, permite a los estudiantes resolver problemas que requieren el manejo de nuevas áreas técnicas, una realidad necesaria tanto en la investigación como en el ámbito profesional (Plaza, 2015). Es necesario tener en cuenta que el alumnado de Bellas Artes debe, especialmente, desarrollar capacidades y aptitudes de investigación, no solo enfocadas a la creación, sino también a los procedimientos técnicos para materializar sus ideas y proyectos para, con ello rendirlos más económicos y sostenibles. Cabe mencionar que, la transversalidad de estos conocimientos fomenta la continuidad hacia estudios de 2º y 3º ciclo universitarios, mejora la autonomía del

estudiante y desarrolla su capacidad de innovar creando futuros profesionales emprendedores y reflexivos.

Pese al enfoque orientado al aprendizaje y la educación mencionados con anterioridad, el proyecto tiene presente evaluar las cualidades y posibilidades técnicas de compaginar estas dos tecnologías con los requerimientos de la técnica de microfusión tradicional a la cual se pretenden hacer la implementación de tecnologías y procedimientos, por implementar el uso de PLA como material de impresión para, posteriormente, ser procesado térmicamente con energía MW.

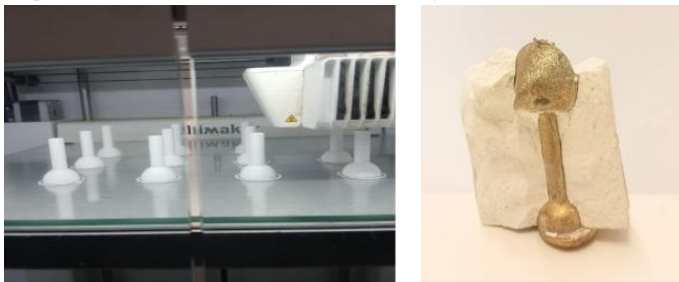
MÉTODO

El análisis educativo fue por medio de un seminario que integrara conocimientos transversales. Concretamente, el estudio se lleva a cabo con estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, preferiblemente, que hayan cursado o, lo estén haciendo, la asignatura de Fundición y Creación Escultórica, impartida como materia optativa para estudiantes de 3º y 4º curso de los grados de Bellas Artes, Diseño y/o Conservación y Restauración.

La formación comienza con la presentación teórica del tema y la planificación de las actividades. Posteriormente, se distribuye un cuestionario previo a la formación para analizar el perfil de la muestra, sus conocimientos y sus intereses.

Los contenidos teóricos y prácticos del seminario se imparte durante diez días, con sesiones de una duración de tres horas diarias. Durante las dos primeras sesiones, se lleva a cabo formaciones teórico-prácticas presentando la información necesaria sobre el modelado digital con diferentes softwares como por ejemplo: ZBRUHS, Cinema 3D y Sculptrix. Teniendo en cuenta que, alguno de ellos sea de software libre y otros sean suministrados por la universidad. Las actividades se acompañan con varias demostraciones con la intención de permitir al estudiantado visualizar los pasos para la expresión y creación, facilitando los comandos para el manejo de los programas como, por ejemplo: modelado, duplicado, construcción poligonal y generación de texturas.

Figura 1. Modelos de impresión 3D y Fundición en latón



Posteriormente, se continua la formación ofreciendo horas independientes al alumnado. Para que puedan expresándose libremente, sin limitaciones formales. En este momento se dará total libertad de creación artística. Es decir, los estudiantes modelaran libremente formas (digitales) para su posterior materialización de proyecto de fundición.

Finalizados los modelos originales, se selecciona el que se quiere producir en metal fundido. Para lo cual, se imprime en PLA con una impresora FDM Ultimaker.

Las sesiones posteriores se dedican a la fabricación de moldes refractarios para los modelos impresos (véase Tabla 1 donde se resumen los pasos de la técnica). Posteriormente se aplicará el procesamiento térmico por MW y lleva a cabo la recopilación de datos técnicos rellenando en unas fichas preparadas previamente para que las disponga el alumnado participante en este seminario.

Con respecto a los indicadores de calidad estipulados para la eficacia de la técnica son: las temperaturas alcanzadas por los moldes dentro del microondas; el porcentaje de PLA removido por derretimiento, y finalmente la calidad de registro superficial del producto metálico obtenido mediante una comparación fotográfica. Los instrumentos de análisis son un mediador térmico infrarrojo, una balanza digital de precisión y la propia colada del metal fundido.

Tabla 1. Comparativa del procedimiento convencional con la innovación

Proceso	<i>Convencional</i>	<i>Innovación</i>
Creación modelo original	Modelado con materiales indirectos o con cera (puede implicar la realización de un molde previo al refractario).	Modelado digital (permite realizar muchos archivos de prueba, no obstante, requiere tener impresora 3D)
Preparación molde refractario, mezcla se realiza con un 38 a 40% de agua.	El tiempo de secado recomendado es de 1 a 2 horas, dependiendo del tamaño.	El tiempo de espera fue de 1 hora.
Inicio del proceso térmico: Vaciado del molde.	Se coloca en el horno eléctrico durante 8 horas, normalmente se recoge el 50% de la cera.	Se introduce en MW sobre la bandeja recolectora, y después de 45 min de exposición, se retira la bandeja y el PVC para introducir el molde caliente en la mufla de MW.
Fin del proceso: Cocción.	No requiere manipulación hasta pasadas 8 horas.	Se introduce la mufla en el MW y se aplica 2 horas de cocción.
Colada del metal fundido en el molde.	Abrir el horno y desmoldar.	Se abre el horno MW, se retira la mufla MW abriendo solo la carcasa superior.

Para finalizar, un segundo cuestionario se pasa a los estudiantes para evaluar los conocimientos adquiridos, la experiencia y su perspectiva frente a la innovación experimentada.

Los cuestionarios empleados en este proyecto se han confeccionado según la escala de Likert, cuyos resultados permiten, no solo comparar el conocimiento previo

y el adquirido, si no analizar la intersección entre ambas tecnologías, así como la metodología aplicada durante el seminario. Además, estos cuestionarios buscan conocer parámetros que facilitaran la incorporación de nuevas tecnologías en la disciplina, así como la importancia de conocimientos transversales estudiados como son: el modelado digital, los conocimientos físico-químicos inherentes en la fundición y de la ingeniería del funcionamiento microondas.

Tabla 2. Cuestionario Likert para el alumnado participante en el seminario antes de su inicio

Preguntas previas a iniciar el seminario.	contestar (de 1 a 5)
He hecho una escultura de fundición anteriormente.	
He usado programas de modelado digital.	
Sé cómo funcionan los hornos de fundición de metales o he visto uno en funcionamiento.	
Conozco y he trabajado figuras artísticas de latón.	
Conozco el proceso de microfusión artística con revestimientos refractarios para joyería.	
He usado un microondas doméstico anteriormente.	
Sé cómo funciona un microondas doméstico.	
He usado programas de microondas anteriormente.	
Tengo un buen conocimiento del funcionamiento del microondas.	
Me interesa trabajar en el campo de la escultura.	
Me interesa trabajar en el campo de la fundición artística.	

Tabla 3. Cuestionario Likert para el alumnado tras realizar el seminario

Preguntas tras finalizar el seminario.	contestar (de 1 a 5)
Pude completar toda la actividad sin mayores problemas.	
Me resultó fácil y dinámico aplicar los conocimientos transversales intrínsecos del seminario.	
Me resultó fácil aprender el modelado digital.	
Me resultó fácil aprender la fundición artística.	
Me resultó fácil usar el microondas.	
Me pareció muy interesante el uso del microondas.	
Creo que es importante introducir nuevas tecnologías en la creación artística.	
Creo que es importante incluir las tecnologías de microondas en los cursos de escultura.	
Creo que el uso de las nuevas tecnologías me permite ampliar mi acceso a la creación escultórica.	
Tengo la intención de seguir utilizando nuevas tecnologías para mis creaciones artísticas.	
Me parece interesante poder fusionar técnicas tradicionales como la fundición artística y el microondas.	
Me gustaría realizar un curso que ofrezca nuevas tecnologías.	

Además, la metodología de los cuestionarios *Linkert* analiza los niveles de acuerdo, satisfacción o frecuencia con diferentes afirmaciones, pues se organizan las respuestas por gradientes. El uso de este tipo de cuestionario además permite transformar las percepciones subjetivas en datos cuantificables, lo que facilita tanto la interpretación estadística como las comparaciones entre diferentes grupos o momentos de la investigación. Por ejemplo: se utilizaron frases del tipo: "totalmente en desacuerdo" o "totalmente de acuerdo". Además, esta herramienta permite identificar tendencias, patrones de respuesta y posibles discrepancias, proporcionando una base sólida para debatir el impacto de las prácticas pedagógicas y la participación del alumnado en el proceso educativo. Según Chyung, Roberts, Swanson y Hankinson (2017), la correcta aplicación de la escala Likert requiere prestar atención a aspectos como la definición del número de puntos y la inclusión, o no, de un punto neutral, aspectos que se han tenido en cuenta en la configuración de los cuestionarios presentados. Pues, estas decisiones influyen directamente en la calidad de los datos obtenidos y la precisión de las posibles interpretaciones de la información presentada por la muestra, lo que a su vez refuerza la importancia de un diseño de cuestionario basado en criterios metodológicos sólidos.

DISCUSIÓN/RESULTADOS

Una vez finalizada la investigación, se espera que el conocimiento y la difusión de la técnica de innovación llevada a cabo pueda implementarse en más centros, compensando las limitaciones para resolver los aspectos que normalmente plantea la enseñanza de la fundición tradicional. Se espera, además, que la innovación realizada mejore la motivación de los estudiantes para aprender técnicas artísticas convencionales como es la fundición artística, así como que la experiencia se pueda extrapolar a otras ramas del conocimiento de las Bellas Artes.

De la comparación entre los resultados de los cuestionarios, tanto de los conocimientos previos como adquiridos se tratan de establecer parámetros de evaluación de la incorporación técnica y académica de nuevos métodos a este tipo de asignaturas.

CONCLUSIONES

Entre las ventajas más destacables de la implementación descrita con antelación se encuentra que: de un lado modelar no solo permite minimizar las emisiones nocivas desprendidas por las ceras, aumentando sustancialmente la seguridad de las personas que están operando, sino que además permite hacer y deshacer con más facilidad que modelando con cera. Dado que esta no permite tanta posibilidad de cambiar. Pues una vez acabados los prototipos modelados puedes conservar y descartar el modelo imprimir en PLA. Como se mencionó, con tecnologías digitales,

los procesos creativos se aceleran de manera significativa. Así pues, con esta propuesta se puede combinar las tecnologías de bajo coste, sostenibles y más creativas que las convencionales técnicas.

De otro lado, el empleo de energía MW en lugar de fuentes de energía MW convencionales como pueden ser eléctricas o de gas muestra muchas ventajas. Actualmente, la energía MW es muy utilizada para diferentes tratamientos térmicos en la industria, tanto en el secado, como en el sinterizado de materiales. Por esta razón, se hace necesario actualizar los procesos tradiciones escultóricos, como es el caso de la fundición artística, para adaptarse al uso de las tecnologías ya empleadas profesionalmente, situando la enseñanza de la disciplina en su realidad social, punto clave y compromiso universitario.

Por otro lado, la tecnología de fabricación digital, a nivel técnico ofrece más precisión respecto a las densidades. Lo cual se traduce en un sustancial: ahorro de material y una eficacia técnica mayor en la circulación del metal fundido dentro de los moldes refractarios. Esto es debido a que, en la técnica de fundición, la regularidad en las paredes internas generadas por los moldes o, lo que es lo mismo las secciones de los modelos primitivos, facilita que el metal fundido “estrangulamientos” ni contracciones regulares en su enfriamiento.

Con la consecución de todos los aspectos se puede haber explorado la implementación del modelado digital y la tecnología MW (microondas) en consecuencia. Determinar si, las complejidades formales creadas de manera aleatoria y, por lo tanto, impredecibles por la muestra, que realiza el seminario, supone un análisis exhaustivo de la implementación tecnología a la prestación de la técnica tradicional evaluación su calidad. Estudiar su viabilidad y calidad de aprendizaje supone a su vez un desafío en la enseñanza y el aprendizaje, tanto para docentes como para el estudiantado.

Como futuros trabajos de investigación, evaluar la contribución a la económica, la seguridad y el impacto ambiental en los talleres docentes representa una pregunta que es necesario resolver.

De los resultados de los cuestionarios, como se adelantaba, se pretende comparar los conocimientos previos y adquiridos sobre esta tecnología transversal enseñada, así como de la metodología de innovación aplicada. Las encuestas también tratan de establecer parámetros que evalúan la incorporación técnica y académica de nuevos métodos y tecnologías a este tipo de asignaturas, así como la importancia de la innovación en el aprendizaje de las técnicas artísticas estudios oficiales.

Es necesario tener presente que, actualmente, la energía MW es muy utilizada para diferentes tratamientos térmicos en la industria, tanto en el secado, como en el sinterizado de materiales. Por esta razón, se hace necesario actualizar los procesos tradiciones escultóricos, como es el caso de la fundición artística, para adaptarse al

uso de las tecnologías ya empleadas profesionalmente, poniendo la enseñanza de la disciplina acorde a su realidad social, punto clave y compromiso de los estudios universitarios.

Habiendo conseguido todo ello se facilitaría la accesibilidad de las técnicas que requieren infraestructuras complejas en la enseñanza presencial.

REFERENCIAS

Albaladejo González, J. C., Del Pino, S., y Pérez Conesa, I. (2016). Fundición artística: descere por microondas. *Fundidores*, (226), 19 - 21.

Avrahami, Y. (2018). Community-based artistic foundry projects in Israel: Bridging tradition and technology. *International Journal of Education through Art*, 14(3), 305–320.

Chyung, S. Y., Roberts, K., Swanson, I., y Hankinson, A. (2017). Evidence-based survey design: The use of a midpoint on the Likert scale. *Performance Improvement*, 56(10), 15–23. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>

Corredor Martínez, J. A. (1997). Técnicas de fundición artística. *Universidad de Granada*, 214.

Geroimenko, V. (2020). *Augmented Reality in Education: a New Technology for Teaching and Learning*. Faculty of Informatics and Computere Science. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42156-4>.

Knoller, N. (2019). Creative coding in schools: Integrating art and computer science. *Media Arts Journal*, 12(2), 45–59.

Lemon, N. (2015). *Revolutionizing Arts Education in K-12 Classrooms through Technological Integration*. La Trobe University. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8271-9>.

Moreno, F. (2022). *Procesado térmico de moldes refractarios para fundición artística mediante tecnología microondas*. Universidad de La Laguna.

Perignat, E. y Katz-Buonincontro, J. (2019). A systematic literature review of STEAM education in the last decade. *Journal of STEAM Education and Research*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2158244019841601>

Santaella, L. (2003). *Posthuman cultures and arts: from media culture to cyberculture*. Paulus.

University of the Arts London (2025). *Foundry Futures: Reimagining sustainable casting in art education*. <https://www.arts.ac.uk>.

CAPÍTULO 22

OPINIONES E IMPRESIONES SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE ANDALUZ EN SECUNDARIA BAJO LA METODOLOGÍA AICLE DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

DAVID GARCÍA RODRÍGUEZ-IZQUIERDO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Aunque desde una perspectiva lingüística todas las lenguas deberían ser igual de relevantes, el inglés se ha consolidado como el idioma extranjero más extendido en la actualidad (Graddol, 2000: 3). Este fenómeno se relaciona con procesos como la globalización, la diversidad cultural, el desarrollo y la construcción de identidad, lo que ha llevado al inglés a ocupar un lugar destacado en la sociedad, incluso con un reconocimiento oficial (Crystal, 1997: 3-4). Por ello, se le considera una auténtica Lingua Franca [Lengua vehicular entre hablantes de diferentes lenguas y culturas]. La globalización y la apertura de fronteras han generado nuevas demandas comunicativas, entre ellas la necesidad de aprender idiomas para facilitar el entendimiento entre personas de diferentes países. En lo que respecta al conocimiento de idiomas en España, especialmente del inglés, los datos del Eurobarómetro 385 de 2012 revelan que este idioma sigue siendo una asignatura pendiente en el país. Según dicho informe, que ya cuenta con más de una década, España ocupa una de las posiciones más bajas entre los 27 países evaluados en cuanto a la capacidad para mantener conversaciones en inglés de forma natural y fluida, situándose en el penúltimo lugar. Aunque el estudio realizado por Jakub Marian [Mapa dónde se refleja el porcentaje de ciudadanos que son capaces de mantener una conversación en inglés de forma fluida. Toda la información refleja los resultados del Eurobarómetro 385. (<https://jakubmarian.com/map-of-the-percentage-of-people-speaking-english-in-the-eu-by-country/>)]. señala que los países con lenguas romances son los que presentan mayores dificultades, esto no hace más que evidenciar el reto lingüístico al que se enfrenta España. Al profundizar en el informe, se observa que los bajos resultados podrían estar estrechamente vinculados con la competencia oral, una habilidad clave —y podríamos decir imprescindible— tanto para la comunicación efectiva como para la comprensión de otros hablantes y sus culturas.

El desarrollo de una competencia comunicativa auténtica constituye un objetivo fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como subraya Fernández

Molero (2010). No obstante, esta competencia debe complementarse con una dimensión intercultural que permita afrontar los desafíos de las sociedades contemporáneas, marcadas por la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, Salaberri (2007: 61) propone que el verdadero propósito del aprendizaje de idiomas debe orientarse hacia la formación de hablantes con una perspectiva intercultural, favoreciendo la adopción de enfoques pedagógicos más prácticos y centrados en la comunicación.

En Andalucía, esta visión se materializó institucionalmente con la implementación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en 2005. Desde entonces, 60 centros de la provincia de Cádiz se han integrado en la red de centros bilingües, aplicando la metodología AICLE con objetivos comunes a lo largo de dos décadas.

Con el objetivo de evaluar la política de educación bilingüe en Andalucía, la Consejería de Educación encargó en 2009 un estudio dirigido por Francisco Lorenzo desde la Universidad Pablo de Olavide, titulado Bilingüismo y educación: Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. Este informe se considera el análisis más relevante sobre el modelo bilingüe en la región, junto con otras contribuciones destacadas como la de Lorenzo et al. (2011).

Con estos datos, este estudio tiene como objetivo recoger y analizar empíricamente las opiniones de estudiantes del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Cádiz que recibieron educación bilingüe en secundaria y en bachillerato. Gracias a su madurez lingüística y cognitiva, los 108 participantes — procedentes de diversos centros plurilingües de la provincia de Cádiz — aportan datos relevantes sobre la metodología AICLE.

El análisis se centra en los beneficios, carencias e impresiones que el alumnado tiene sobre su formación bilingüe, así como en los factores que influyen en el éxito de dicha metodología: el uso del idioma vehicular (L2), el papel del profesorado y las estrategias didácticas empleadas. La diversidad de la muestra fortalece la validez y el alcance de los resultados obtenidos.

Bilingüismo educativo

Desde los años 80, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido prioritaria en el sistema educativo español, aunque con resultados limitados. La Ley Orgánica 9/1992 otorgó autonomía lingüística a las comunidades, y la Ley Orgánica de Educación 2/2006 consolidó esta competencia, promoviendo la enseñanza bilingüe desde Primaria hasta Bachillerato. Las comunidades se clasifican en monolingües, con currículo en español, y bilingües, donde se incorpora la lengua cooficial (Baleares, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia).

El convenio MEC–British Council (1996) marcó un hito al introducir un modelo bilingüe en centros públicos, basado en currículo integrado y apoyado por auxiliares

nativos (Buzo, 2011; Cano, 2013). Este modelo se articula mediante la metodología AICLE, que busca mejorar la competencia lingüística, comunicativa e intercultural, sin aspirar al bilingüismo pleno (Navés y Muñoz, 2000; Navés, 2009).

Aunque los programas integrados no han alcanzado las expectativas iniciales (Dalton-Puffer, 2007; Lorenzo et al., 2009; Cenoz, 2015), ofrecen beneficios socioculturales y se acercan al bilingüismo funcional (García, 2009). El aprendizaje lingüístico supera al dominio de contenidos, y la exposición a la lengua meta es limitada, lejos de una inmersión real (Marsh, 2013), lo que refuerza la necesidad de mejorar la competencia multilingüe.

AICLE en Andalucía

AICLE (CLIL en inglés) es un enfoque educativo desarrollado por David Marsh en 1994 en Finlandia, en colaboración con la European Platform for Dutch Education. Su objetivo es integrar el aprendizaje de contenidos de asignaturas no lingüísticas con el uso de una lengua extranjera como medio de instrucción (Marsh, 1994). Esta metodología no separa la enseñanza del idioma y del contenido, sino que los fusiona de manera innovadora (Coyle et al., 2010).

Figura 1. Práctica CLIL (Cano, 2013)



En 2005 como ya hemos comentado, Andalucía lanzó el Plan de Fomento del Plurilingüismo con 141 millones de euros, lo que permitió crear 400 centros bilingües, incorporar 600 auxiliares nativos y formar a 50.000 docentes (Lorenzo, 2010; Parlamento de Andalucía, 2005). Este impulso formalizó los programas AICLE, que pasaron de 26 centros en 1998 a más de 694 en 2010, siendo el 90 % inglés-español.

Según Méndez García (2014), los programas AICLE en Andalucía imparten al menos tres asignaturas bilingües, combinan español con inglés, francés o alemán, y requieren coordinación docente. Aunque el modelo es parcial, los estudiantes muestran alta motivación y baja tasa de abandono (Frigols Martín, 2008) lo que conlleva beneficios avalados por diversos estudios internacionales y nacionales (Pérez Cañado, 2016) que destacan beneficios cognitivos, lingüísticos y laborales. AICLE promueve la diversidad, mejora la resolución de problemas, fortalece la competencia comunicativa y prepara para entornos profesionales (Pavón y Ellison, 2013).

De esta misma forma, el profesorado también se beneficia en innovación y desarrollo profesional (Coyle et al., 2010). No obstante, persisten retos como formación insuficiente, presión profesional, exposición limitada, inseguridad lingüística y desigualdad de recursos (Muñoz, 2002; Pavón y Gaustad, 2013; Barrios, 2010).

MÉTODO

La presente iniciativa se dirige al estudiantado del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Cádiz. Tal como se ha señalado previamente, se trata de un colectivo numeroso (N=108), matriculados en las asignaturas de Inglés Instrumental I, II III y IV, siendo materias del primer semestre y segundo semestre del primer y segundo año respectivamente. Estas asignaturas contemplan dos sesiones semanales —una de carácter teórico y otra de índole práctica— que suman un total de cuatro horas lectivas. Dado que la propuesta implica la cumplimentación de un cuestionario, los recursos técnicos requeridos resultan evidentes: ordenador, tablet o dispositivo portátil, así como acceso a internet.

Durante el curso 2024–2025 se diseñó y validó un cuestionario —con la colaboración de expertos en AICLE— dirigido al alumnado de primer y segundo curso del Grado en Estudios Ingleses. Su objetivo fue recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos sobre las percepciones del alumnado respecto a la educación bilingüe recibida en ESO y Bachillerato, así como el uso del inglés en el aula bilingüe. El instrumento incluye 10 preguntas, tipo de escala de Likert y abiertas, que abordan aspectos personales, experiencias educativas y prácticas lingüísticas en contextos bilingües (véase tabla 1).

El estudio examina la percepción del alumnado del Grado en Estudios Ingleses sobre la educación bilingüe recibida en etapas previas y su proyección futura, destacando el valor del enfoque AICLE (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Se identifican áreas de mejora vinculadas a la formación docente y al papel en el aula de los tres perfiles docentes: profesorado de lengua extranjera (AL), profesorado de contenido (ANL) y auxiliares de conversación. Gracias a su madurez cognitiva, el alumnado universitario ofrece una valoración crítica que puede coincidir o contrastar con lo recogido en la literatura especializada (Lorenzo et al., 2011).

Tabla 1. Cuestionario sobre la educación bilingüe y el uso del inglés en el aula

-
1. ¿Qué te ha parecido la educación bilingüe que has recibido?
(Muy interesante, no ha estado mal, pero esperaba más, poco interesante, nada interesante).
 2. ¿Podrías explicar con tus propias palabras por qué o por qué no es importante aprender otras asignaturas en inglés?
 3. ¿Podrías explicar con tus propias palabras qué ventajas o desventajas han supuesto para ti haber recibido formación bilingüe?
 4. ¿Crees que la educación bilingüe te ayudará en otros estudios que realices?
(Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).
 5. Gracias al formar parte de un programa bilingüe mi inglés ha mejorado notablemente.
(Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).
 6. Entiendo o aprendo mejor las asignaturas que estudio gracias al programa bilingüe.
(Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).
 7. Gracias a la educación bilingüe que he recibido podré sacarme la acreditación B2.
(Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).
 8. Creo que me ayudará formarme mejor académicamente con vistas al futuro.
(Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).
 9. ¿Qué te ha gustado más y menos del programa bilingüe?
 10. Con tus propias palabras explica qué aspectos habría que mejorar para que se fomentara más hablar en inglés en tus clases bilingüe.
-

RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan en esta sección, y siguen un patrón de interpretación mixto, es decir, un estudio cuantitativo y cualitativo. Dicho estudio consta de cuestiones sobre las impresiones de la educación bilingüe recibida y uso del inglés en el aula. Para interpretar mejor los datos obtenidos, vamos a diferenciar los datos cuantitativos de los cualitativos, siguiendo el modelo mixto. Ambos tipos de datos han sido interpretados con diferentes tipos de software tales como SPSS, Nvivo, Excel, entre otros.

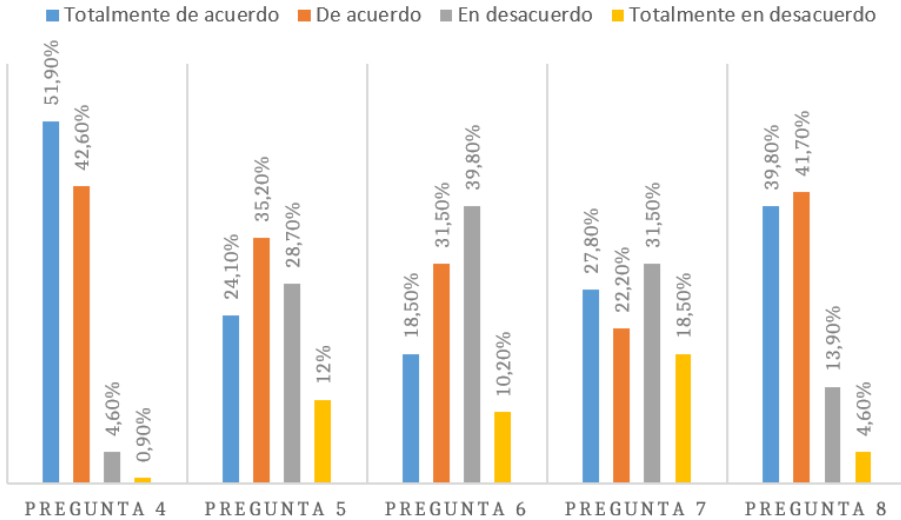
Antes de comenzar a analizar ambos tipos de datos, tenemos que contextualizar nuestro estudio: edad y sexo de los informantes, tipo de centro de procedencia, años de experiencia en el plan bilingüe.

El perfil de la muestra refleja que el 92,6% del alumnado entrevistado proviene de centros públicos, frente a privados o concertados que representan el 7,4%. En cuanto a la distribución por niveles instrumentales, se observa una representación equilibrada, con mayor concentración en los niveles I y II, con casi 70% y 20% respectivamente, correspondiendo al primer año en la educación terciaria. La variable sexo muestra una marcada mayoría femenina representada por un 72%, 25% de hombres y 3% que representa la opción “otros”. La edad de los participantes se concentra principalmente entre los 17 y 20 años (70%), seguida del grupo de 20 a 30 años (25%). Finalmente, la experiencia en educación bilingüe se sitúa mayoritariamente en torno a los cuatro años (50%), con un 31% que acumula menos

de tres años y un 19% con trayectorias más prolongadas. Estos datos permiten contextualizar el análisis posterior en una población joven, predominantemente femenina y con experiencia intermedia en programas bilingües.

En el siguiente gráfico, podremos ver los resultados de las cuestiones de índole cuantitativa (cuestiones 4, 5, 6, 7 y 8) dónde se pretende dilucidar la opinión del alumnado sobre el uso del inglés en el aula además de contar con datos cuantitativos relacionados con las impresiones sobre la educación bilingüe recibida.

Figura 2. Resultados sobre las percepciones sobre la educación bilingüe y uso del inglés

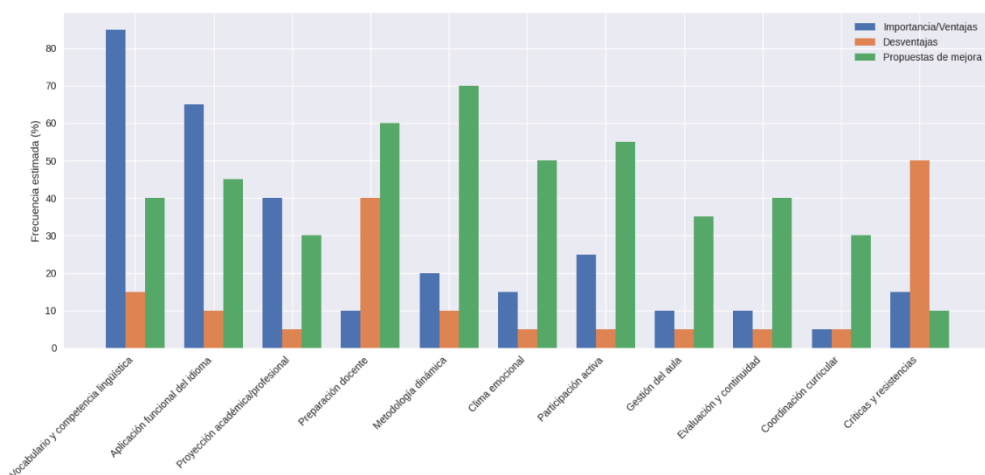


En cuanto a la primera pregunta cuantitativa, “¿Qué te ha parecido la educación bilingüe que has recibido?”, la mayoría de los estudiantes (52,6%) considera que la educación bilingüe no cumplió sus expectativas. Solo un 21,3% la valora como muy interesante, mientras que un 26% la percibe como poco o nada interesante, reflejando una experiencia general más crítica que entusiasta. Sin embargo, el factor instrumental de la educación bilingüe tiene una valoración positiva entre las personas encuestadas, como podemos comprobar en las preguntas 8 y 4 respectivamente: “Me ayudará a formarme mejor académicamente con vistas al futuro” y “¿Crees que la educación bilingüe te ayudará en otros estudios?”, hay una mayoría clara de respuestas positivas (“De acuerdo”), por tanto, el estudiantado reconoce el valor académico y profesional del inglés, aunque la experiencia pasada no haya sido óptima. Ahora bien, las preguntas, 5 y 6, que están relacionadas con el rendimiento académico: “Gracias al formar parte de un programa bilingüe mi inglés ha mejorado notablemente” y “Entiendo o aprendo mejor las asignaturas que estudio gracias al

programa bilingüe”, las respuestas están más divididas, con una presencia más significativa de “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. Por ello, considero que la educación bilingüe ha influido directamente en su rendimiento académico y es percibido como limitado por muchos estudiantes. En relación a la pregunta 7, según los datos obtenidos y reflejados en la Figura 2, podemos comprobar que al alumnado no ve como una gran oportunidad la educación bilingüe para poderse acreditar en el nivel mínimo MCERL B2, dando un valor no tan positivo a la educación bilingüe para la acreditación lingüística, puesto que las respuestas son mixtas, poniendo en duda, la eficacia del programa para alcanzar certificaciones oficiales.

Así, se planteó las siguientes tres preguntas cualitativas: ¿podrías explicar con tus propias palabras por qué o por qué no es importante aprender otras asignaturas en inglés?, ¿podrías explicar con tus propias palabras qué ventajas o desventajas han supuesto para ti haber recibido formación bilingüe?, y una tercera ¿qué te ha gustado más y menos del programa bilingüe? Los resultados que nos arrojaron estas tres cuestiones abiertas son bastante reveladores como podemos comprobar en la figura 3. Para mostrar mejor los resultados de las mismas, se va a hacer divisiones por categorías una vez que se han analizado todos los datos cualitativos.

Figura 3. Ejes temáticos de la formación bilingüe recibida



La figura 3 muestra las respuestas del alumnado en torno a tres dimensiones clave: la importancia de aprender asignaturas en inglés, las ventajas y desventajas de la formación bilingüe, y los aspectos más y menos valorados del programa. Los resultados permiten identificar patrones temáticos significativos que orientan la mejora de los programas AICLE.

Valoraciones positivas: utilidad lingüística, profesional y cultural

La mayoría de los participantes (75 %) destaca el vocabulario y conocimiento adquirido como principal beneficio, seguido por un 60 % que valora la aplicación laboral futura y un 50 % que menciona los proyectos socioculturales/interculturales. Estas respuestas reflejan una percepción instrumental y cultural del bilingüismo, en línea con el modelo de las “4Cs” propuesto por Coyle, Hood y Marsh (2010), que integra contenido, comunicación, cognición y cultura.

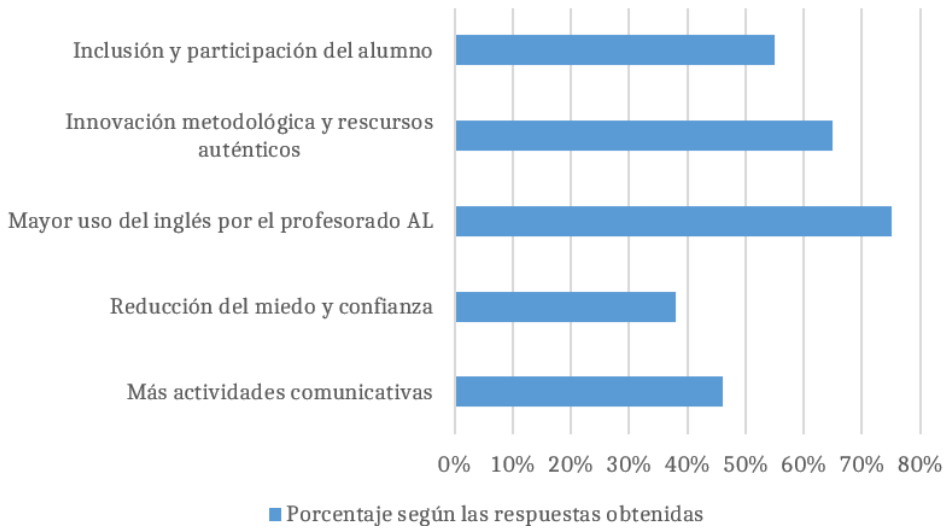
Críticas y desventajas: barreras metodológicas y lingüísticas

Un 45 % de los estudiantes señala dificultades en las clases impartidas en inglés, lo que sugiere una carga cognitiva elevada y problemas de accesibilidad lingüística. Un 35 % menciona la evaluación y el aprendizaje como fuente de tensión, y un 30 % apunta a la gestión del aula. Estas críticas coinciden con lo señalado por Dalton-Puffer (2007), quien advierte que la competencia lingüística del profesorado no garantiza una enseñanza eficaz si no se acompaña de estrategias discursivas adaptadas. Llinares, Morton y Whittaker (2012) subrayan que la evaluación en AICLE debe considerar tanto el contenido como el desarrollo lingüístico, evitando penalizaciones injustas.

Propuestas de mejora: formación docente y participación activa

El tema más citado en esta categoría es la metodología de enseñanza (50 %), seguido por la participación activa (40 %) y la retroalimentación docente (35 %). Estas respuestas reflejan una demanda de clases más dinámicas, comprensibles y colaborativas. El alumnado reclama mayor implicación en el proceso de aprendizaje y una retroalimentación más personalizada. Por este motivo, es muy destacable que los datos que la figura 3 nos revela, ya que, si bien el alumnado valora positivamente la formación bilingüe por sus beneficios lingüísticos, profesionales y culturales, también identifica barreras metodológicas y deficiencias en la actuación docente. La crítica más recurrente se dirige a la formación del profesorado, especialmente en lo relativo a la metodología AICLE, la evaluación adaptada y la interacción pedagógica. Estos hallazgos deben ser considerados en los planes institucionales de mejora y en las políticas de desarrollo profesional docente.

Para terminar el cuestionario y teniendo en cuenta que una de las grandes ventajas de la educación bilingüe es ser más competente oralmente, como ya se mencionó en la introducción, planteamos esta pregunta cualitativa: Con tus propias palabras explica qué aspectos habría que mejorar para que se fomentara más hablar en inglés en tus clases bilingüe. Para ver mejor los resultados, planteamos la siguiente figura:

Figura 4. Aspectos de mejoras en la educación bilingüe percibidos por el alumnado

Las respuestas evidencian una preocupación generalizada por mejorar la competencia oral en inglés dentro del aula bilingüe. Los estudiantes reclaman más actividades comunicativas, como debates, presentaciones, trabajos en grupo o dinámicas interactivas, que favorezcan la fluidez y reduzcan el miedo al error. La vergüenza, el miedo a equivocarse y la falta de práctica emergen como barreras recurrentes, por lo que se propone trabajar en grupos reducidos, fomentar un clima de confianza y normalizar el error como parte natural del proceso de aprendizaje. Estas percepciones refuerzan la importancia de crear contextos auténticos y seguros que promuevan la participación, en consonancia con lo planteado por Tapia y Vega (2024).

De esta forma y según las personas encuestadas, los principales ámbitos de mejora recaen en el mayor uso del inglés en el aula por parte del profesorado AL (75%) y la innovación metodológica mediante recursos auténticos (65%), seguidos de la inclusión y participación del alumnado (55%), la realización de actividades comunicativas (46%) y la reducción del miedo y aumento de la confianza lingüística (38%). Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa y la práctica docente en entornos AICLE, aspectos que coinciden con lo señalado por Coyle et al. (2010) respecto a la integración equilibrada de lengua y contenido. Asimismo, la demanda de metodologías más activas y participativas respalda lo planteado por Dalton-Puffer (2007), quién subraya el papel clave del profesorado en la creación de contextos de aprendizaje significativos y motivadores.

En conjunto, los hallazgos apuntan hacia una transformación metodológica que priorice la interacción oral, la diversidad de recursos y la inclusión de todo el

alumnado, tal como destaca López Rueda (2024) en sus estudios sobre el desarrollo de la expresión oral en contextos universitarios AICLE.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El análisis de las opiniones y la percepción del alumnado universitario sobre su experiencia en el programa bilingüe durante la etapa de secundaria revela un desajuste significativo entre las expectativas iniciales y la experiencia real vivida. Aunque, los discentes reconocen el valor del inglés como herramienta para el desarrollo académico y profesional, los resultados reflejan una implementación parcial y desigual del enfoque AICLE/CLIL, donde el inglés no siempre se empleó como vehículo de aprendizaje de contenidos (Coyle et al., 2010; Lasagabaster y Fernández-Costales, 2024).

Este “desajuste” entre los objetivos teóricos y la práctica observada coincide con las conclusiones de la tesis doctoral de García Rodríguez-Izquierdo (2025), quien señala que los materiales empleados en el aula no son auténticos, no fomentan la oralidad y recurren con frecuencia a la L1, limitando la exposición real al inglés. Además, este autor destaca la ausencia de materiales diseñados específicamente para AICLE, lo que obliga al profesorado a adaptar recursos de forma improvisada, comprometiendo la calidad metodológica si no se cuenta con formación sólida en el enfoque (García Rodríguez-Izquierdo, 2025). Esta situación concuerda con la percepción del alumnado de este estudio, que identifica un uso escaso del inglés y una falta de dinamismo e interés en las prácticas bilingües.

Los datos obtenidos revelan que la integración entre contenido y lengua ha sido insuficiente, y que el enfoque se ha aplicado con una orientación más formal que comunicativa, centrada en la gramática y la traducción, en detrimento de la interacción y el desarrollo de destrezas orales (Dalton-Puffer, 2007; Lorenzo et al., 2011). La escasa mejora percibida en la competencia lingüística y la falta de oportunidades para la comunicación espontánea sugieren que los principios del modelo 4C's —contenido, comunicación, cognición y cultura— (Coyle et al., 2010) no se han aplicado de manera equilibrada.

En cuanto a la dimensión motivacional y emocional del alumnado, también se comprueba. Las categorías “poco interesante” o “nada interesante” reflejan una desconexión entre la metodología y las necesidades del alumnado, en línea con lo expuesto por Mehisto et al. (2008), quienes destacan la relevancia de crear contextos afectivos y comunicativos auténticos para el éxito del CLIL.

Desde el punto de vista teórico, los resultados de este estudio respaldan la necesidad de reforzar la competencia comunicativa integral (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980), promoviendo la oralidad significativa y la interacción social como ejes del aprendizaje. Asimismo, de acuerdo con la hipótesis de la interdependencia

lingüística (Cummins, 1979, 2000), la transferencia efectiva de destrezas entre lenguas exige una base sólida y una progresión coherente, aspectos que se ven comprometidos cuando la enseñanza bilingüe carece de planificación coordinada o de recursos adaptados.

En consecuencia, se constata que el éxito del programa bilingüe no depende exclusivamente de la exposición al inglés, sino de la calidad metodológica, la coherencia curricular y la formación docente. Tal y como subrayan Banegas (2013) y Dafouz y Guerrini (2009), una formación lingüística y pedagógica específica del profesorado es condición indispensable para una implementación efectiva de AICLE.

En síntesis, los resultados del presente estudio, junto con las aportaciones de García Rodríguez-Izquierdo (2025), evidencian que la educación bilingüe en secundaria requiere una revisión profunda de sus materiales, metodologías y estrategias comunicativas. Solo mediante el diseño de tareas auténticas, el fomento de la oralidad y la creación de entornos motivadores será posible avanzar hacia una educación bilingüe más coherente, significativa y alineada con los principios fundacionales del enfoque AICLE: aprender en y a través de la lengua (Coyle et al., 2010).

REFERENCIAS

- Banegas, D. L. (2013). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 354–367.
- Barrios, E. (2010). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos multilingües: Retos y propuestas metodológicas. *Revista de Educación*, 352, 119–142.
- Buzo Sánchez, I. (2011). *La enseñanza de la Geografía en Secciones Bilingües*. V Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía, Málaga, España.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cano, W. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dafouz, E. y Guerrini, M. (Eds.). (2009). *CLIL across educational levels: Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Richmond Publishing.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins.

Fernández Molero, J. F. (2010). *Evaluación de la competencia comunicativa en lengua extranjera*. I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, 27–29 de enero, Andalucía, España.

Fernández, A. y Johnson, M. (2016). Teacher training and authenticity in CLIL practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 856–865.

Frigols Martín, M. J. (2008). CLIL implementation in Spain: An approach to different models. En C. M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 221–232). Libreria Editrice Cafoscarina

García Rodríguez-Izquierdo, D. (2025). *Influencia de la formación idiomática en la práctica docente de tipo oral del profesorado de centros bilingües de inglés de educación secundaria en la provincia de Cádiz* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz].

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Graddol, D. (1997, 2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. British Council.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42.

Lasagabaster, D. y Fernández-Costales, A. (2024). *Bilingual education in Spain: Achievements and challenges*. Multilingual Matters

López Rueda, M. (2024). La evaluación en AICLE: ¿la asignatura pendiente en la educación bilingüe? Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 403, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442.

Lorenzo, F., Trujillo, F., y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas* (Vol. 9). Síntesis.

Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational innovation for the 21st century iGeneration*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.

Méndez García, M. C. (2014). A case study on teachers' insights into their students' language and cognition development through the Andalusian CLIL programme. *Porta Linguarum*, 22, 239–256.

Muñoz, C. (2002). Revisión de los estudios sobre la edad y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula* (pp. 11–26). Graó.

Navés, T. (2009). *Comparative table of the "criteris d'avaluació" for the 2007 secondary education (ESO) language curriculum in Catalonia*. Universitat de Barcelona.

Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar la lengua meta para aprender: Una propuesta de trabajo para el aula basada en el enfoque AICLE. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula* (pp. 197–219). Graó.

Pavón, V. y Ellison, M. (2013). Examining teachers' roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65–78.

Pavón, V. y Gaustad, M. (2013). Designing bilingual programmes for higher education in Spain: Organisational decisions and methodological implications. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 4–11.

Pérez Cañado, M. L. (2016). Evaluating CLIL programmes: Instrument design and validation. *Pulso*, 39, 49–67.

Salaberri Ramiro, M. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural. *Opiniones*, 61–76.

Tapia, L. y Vega, M. (2024). El impacto del Aprendizaje Integrado de Contenidos Lingüísticos (AICLE) en la capacidad de expresión oral en el aula de EFL de secundaria. *Revista Religación*, 9(40).

CAPÍTULO 23

APROXIMACIÓN A LA PERFORMATIVIDAD Y EL DESEO DE LAS MUJERES EN *SUEÑO EN EL PABELLÓN ROJO*

XIAO WANG
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Sueño en el Pabellón Rojo, obra cumbre de Cao Xueqin durante la dinastía Qing, constituye una de las cuatro grandes novelas clásicas de la literatura china. Reconocida como una auténtica enciclopedia de la sociedad imperial china, trasciende su valor literario para ofrecer un microcosmos sociocultural de excepcional complejidad. Si bien la narración se centra en el auge y ocaso del linaje Jia, es particularmente notable por su profundidad psicológica en la caracterización de personajes femeninos y por su aguda representación de los mecanismos de poder y género de su época.

Con el propósito de analizar cómo la novela representa, reproduce y potencialmente subvierte las construcciones normativas de género en la China feudal, este estudio adopta un enfoque interdisciplinario sustentado en la teoría de la performatividad de género de Judith Butler. Para ello, se propone un análisis que permita: en primer lugar, revelar las estrategias mediante las cuales las mujeres negociaban su agencia dentro de los marcos restrictivos del sistema patriarcal; en segundo lugar, analizar la intersección entre el deseo individual y los mecanismos disciplinarios; y finalmente explorar cómo estas representaciones literarias iluminan la persistencia histórica de estructuras de género.

La investigación se estructura en tres secciones principales que articulan base teórico, análisis contextual y reinterpretación textual desde la perspectiva de la performatividad, lo que permitirá no solo una relectura innovadora del clásico, sino también una contribución significativa a los estudios de género aplicados a la literatura clásica china, campo que permanece relativamente inexplorado.

Como artefacto cultural fundacional, *Sueño en el Pabellón Rojo* ofrece una ventana privilegiada para examinar la construcción social del género en la China premoderna, siendo particularmente pertinente su estudio en el contexto contemporáneo donde las estructuras discursivas tradicionales continúan informando las dinámicas de género actuales. De este modo, al descifrar los códigos culturales encapsulados en esta obra maestra, este trabajo aspira no solo a enriquecer la comprensión académica del texto, sino también a establecer un diálogo crítico entre el pasado feudal y las problemáticas de género del presente.

LA PERFORMATIVIDAD DE GÉNERO DE JUDITH BUTLER

La teoría de la performatividad de género de Judith Butler postula una reestructuración radical de la ontología tradicional puesto que afirma que el género no es un hecho natural preexistente, sino un efecto de prácticas discursivas y performativas repetitivas dentro de un marco normativo. En consecuencia, en *El Género en Disputa*, Butler deconstruye la noción del género como una categoría estable, binaria y de auténtica interioridad, ya que sostiene que su aparente naturalidad es, en realidad, el efecto retroactivo de su repetición constante bajo normas coercitivas y su posterior naturalización (Butler, 2007). Por lo tanto, el género debe entenderse no como una identidad estática, sino como un proceso dinámico que se genera continuamente dentro de la matriz de poder disciplinario.

Para construir este modelo, Butler sintetiza diversos recursos filosóficos, partiendo de la teoría de los actos de habla de J. L. Austin a fin de concebir el género como un acto performativo que produce y consolida la realidad que nombra mediante su ejecución. Asimismo, incorpora la noción foucaultiana de la productividad del poder, subrayando cómo las normas reguladoras moldean los cuerpos, haciendo que incorporen y reproduzcan patrones específicos a través de su acción repetitiva. De ello se deduce que:

El género es una construcción que reiteradamente disimula su génesis; el acuerdo colectivo tácito de actuar, crear y garantizar géneros diferenciados y polares como ficciones culturales queda disimulado por la credibilidad de esas producciones y por las sanciones que acompañan al hecho de no creer en ellas; la construcción nos «obliga» a creer en su necesidad y naturalidad (Butler, 2007, p. 272).

Posteriormente, en *Cuerpos que Importan*, Butler introduce los conceptos derrideanos de citacionalidad e iterabilidad, enfatizando que “la performatividad debe entenderse, no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p. 18). No obstante, si bien la performatividad está restringida por marcos normativos, Butler señala su potencial subversivo, ya que la naturaleza iterativa de la citación conlleva inevitablemente la posibilidad de desviación, mala lectura y reinterpretación, desestabilizando la solidez de la norma misma (Butler, 2002). De este modo, la performatividad impone normas al tiempo que abre espacios de agencia para su resignificación y transformación.

Más adelante, en *Deshacer el Género*, Butler extiende la performatividad al ámbito intersubjetivo, argumentando que “el género propio no se «hace» en soledad. Siempre se está «haciendo» con o para otro, aunque el otro sea sólo imaginario” (Butler, 2006, p. 13). En resumen, la teoría de la performatividad de género socava el esencialismo, revelando que la identidad de género es un efecto provisional construido a través de prácticas corporales citacionales, repetitivas y normativas, por

lo que no solo provee una herramienta analítica crucial para los estudios de género, sino que también abre vías para reflexionar sobre la política identitaria, la resistencia y la agencia.

IDEOLOGÍAS TRADICIONALES DE GÉNERO Y LAS NORMAS DE LAS MUJERES EN CHINA

La ideología tradicional de género en la China feudal se estructura en un orden patriarcal que subordinaba integralmente a la mujer, puesto que este sistema se internalizaba mediante normas éticas, instituciones y prácticas cotidianas que naturalizaban roles prescriptivos, reproduciéndose así en la psicología cultural. Para analizar este fenómeno, se examinan sus fundamentos éticos, restricciones institucionales, desposesión de agencia en el ámbito matrimonial y familiar, así como la disciplina corporal-moral que configuraba la subordinación femenina.

Fundamentos éticos y construcción cultural del orden de género

Ante todo, el orden de género se erigía sobre la dualidad yin-yang y la distinción entre lo interno (nei) y lo externo (wai), según formulaba el 《周易》 *Zhōu Yì* (Libro de los Cambios): “女正位乎内，男正位乎外” (“La mujer ocupa, en el interior, el puesto de la rectitud. Y el hombre, ocupa, también al exterior, el puesto de la rectitud”) (Elorduy, 1983, p. 181). Posteriormente, Ban Zhao en la dinastía Han elaboró esta división espacial en su 《女诫》 *Nǚ Jiè* (Lecciones para las Mujeres): “阴阳殊性，男女异行。阳以刚为德，阴以柔为用” (Las naturalezas yin-yang son distintas; el yang toma la fortaleza como virtud, el yin la flexibilidad como función). De este modo, los hombres se asignaban al wai/yang para gobernar el estado, mientras que las mujeres quedaban confinadas al nei/yin para administrar el hogar, limitándose así a roles subordinados como hijas, esposas y madres. Este principio se veía reforzado por 《礼记》 *Lǐ Jì* (Clásico de los Ritos), donde se establecía “男不言内，女不言外” (Hombres no se ocupan de lo interno, ni mujeres de lo externo), delimitando así sociopolíticamente la exclusión femenina de la esfera pública y legitimando su subordinación simbólica.

Sistema normativo y la subordinación institucional de la mujer

En el plano normativo, el sistema de subordinación femenina se sustentaba en tres mecanismos sinérgicos: ética ritual, ordenamiento jurídico y costumbres sociales, formando con ello un entramado infranqueable. Por una parte, la ética ritual se regía por el principio de “三从四德” *sān cóng sì dé* (tres obediencias y cuatro virtudes), que establecía la dependencia vitalicia de la mujer hacia figuras masculinas sucesivas,

según recogía la tradición: “Tres obediencias: En la familia se obedece al padre, al casarse se obedece al marido, a la muerte del marido se obedece al hijo” (Fisac, 1997, p.18). Paralelamente, las “cuatro conductas morales: la virtud en la mujer, el hablar correcto de la mujer, el aspecto correcto de la mujer, el buen hacer de la mujer” (Fisac, 1997, pp. 49-50) sometían el cuerpo y comportamiento femenino a una estandarización normativa, adoctrinando con ello moral, lenguaje, cuerpo y prácticas para servir a la familia.

En el ámbito jurídico, se reforzaba esta jerarquía de género con penas diferenciadas, como muestra la regulación de la violencia conyugal: durante las dinastías Tang y Song, las agresiones maritales se atenuaban dos grados respecto a las ordinarias, acentuándose esta discriminación en las dinastías Ming y Qing, cuando solo se penalizaban lesiones graves como fractura de diente, dedo o costilla por denuncia personal, naturalizando con ello la autoridad marital. (Qu, 2010) Además, las costumbres socioculturales tales como el vendaje de pies, el confinamiento en aposentos y la formación en labores domésticas ejercían un control mediante la regulación espacial, corporal y técnica. (Ke, 2025) Estas prácticas no solo ataban físicamente a las mujeres, sino que propiciaban la internalización psíquica del orden de género, asegurando así su reproducción generacional.

La objetivación de la mujer en el sistema matrimonial y familiar

La reproducción del orden de género encontraba su sustrato institucional en el ámbito matrimonial y familiar, donde la mujer experimentaba una profunda objetivación, convirtiéndose en un instrumento para la consolidación de alianzas y la perpetuación del linaje. Según *Lǐ Jì*, el matrimonio era un modo de “合两姓之好” (alianza entre dos linajes). Bajo el principio “父母之命，媒妁之言” (decisión parental e intermediación de casamenteros), se negaba autonomía a la mujer, especialmente en las élites donde el matrimonio servía a alianzas políticas. Tras el matrimonio, la mujer se integraba al linaje marital, lo que le debilitaba sus redes de apoyo y dependencia económica, acentuando con ello su vulnerabilidad y sujeción patriarcal.

El cuerpo, la moral y la disolución de la subjetividad femenina

El control se extendía, previsiblemente, al cuerpo femenino, regulado por la moral ritual y cánones estéticos. Un paradigma de esta dominación corporal fue el vendaje de pies, que, consolidado desde la dinastía Song y erigido durante los periodos Ming y Qing en símbolo de estatus, representaba la belleza y virtud femenina idealizada (Deng et al., 2011). Ideológicamente, axiomas como “女子无才便是德” (la falta de talento en una mujer es una virtud) restringían la educación liberal, limitándola a aposentos para formación moral mediante textos canónicos tales como *Nǚ Jièyǎn* 《列女传》 *Liè nǚ Zhuàn* (Biografías de Mujeres Ejemplares) para modelar “贤

妻良母” (esposas virtuosas, madres ejemplares) (Ke, 2025). De este modo, al inscribir las normas en el cuerpo y la conciencia, se disolvía la subjetividad femenina, reprimiendo toda agencia y autodeterminación.

En síntesis, la ideología tradicional de género producía una subordinación sistemática mediante fundamentos éticos, restricciones institucionales, objetivación matrimonial y disciplina corporal-moral. Estos elementos, integrados en niveles institucional, discursivo y práctico, naturalizaban las jerarquías de género, constituyéndolas como verdades sociales incuestionables. En este marco, la transgresión de dicho orden simbólico conllevaba para la mujer la pérdida de los recursos fundamentales para su supervivencia social, abocándola inevitablemente a un destino trágico.

ESTUDIO DE CASO DE ESPOSA Y CONCUBINAS DE JIA LIAN: WANG XIFENG, YOU ERJIE Y QIUTONG

Las dinámicas matrimoniales en *Sueño en el Pabellón Rojo* ilustran el poder generizado del sistema monógamo con concubinato, donde las interacciones entre Jia Lian, Wang Xifeng, You Erjie (la segunda hermana You) y Qitong demuestran cómo cada mujer despliega estrategias performativas diferenciadas para expresar deseo y negociar supervivencia dentro del rígido orden confuciano. A través de la teoría de Judith Butler —que concibe la identidad como actuación repetitiva en marcos normativos— podemos observar cómo sus acciones reflejan tanto el disciplinamiento patriarcal como las tácticas de adaptación y resistencia de los sujetos subordinados, constituyendo así esta red relacional un campo ideal para examinar la construcción del género en la sociedad feudal.

Wang Xifeng: la transgresión de género y la disyuntiva performativa de la “esposa virtuosa”

La transgresión de género en el campo de poder

La presentación inicial de Wang Xifeng como esposa principal de Jia Lian, sobrina de la Dama Wang por Leng Zixing en el capítulo II presagia su conflicto futuro:

Desde que se casó se ha visto desplazado por su esposa, una mujer a la que todos elogian. Dicen que es muy guapo y elocuente, y tan astuta y llena de recursos que no hay hombre a su alrededor que se le puede comparar (Cao, 1988, p. 73).

sugiriendo con ello una transgresión de los límites de género al situarla por encima de la competencia masculina. Posteriormente, en el capítulo III, su entrada teatral riendo a carcajadas cuando recibe a Lin Daiyu subvierte el decoro confuciano, hecho que se refleja en la calificación de Daiyu como “persona tan ruidosa y petulante” y en el epíteto de “pimiento picante” que le otorga la Anciana Dama. Como mujer

“educada desde niña como un muchacho” (Cao, 1988, p. 85), sus rasgos violan abiertamente las normas del “hablar correcto de la mujer”.

En el ámbito administrativo, sus talentos son ampliamente reconocidos, como evidencia el elogio de la esposa de Zhou Rui ante la Abuela Liu:

A pesar de su juventud lo maneja todo mejor que cualquier otra persona. Además, se ha convertido en una belleza. ¡Hábil es una palabra muy corta para describirla! Ah, y hablando no se le puede comprar la elocuencia de diez hombres (Cao, 1988, p. 162).

Esta aptitud culmina en el capítulo XIII, cuando Jia Zhen le encarga los funerales de Qin Keqing argumentando:

Desde muy niña la prima Xifeng ha demostrado conocer estos asuntos, y desde su matrimonio ha adquirido experiencia en los asuntos de la otra casa. Vengo pensado en esto desde hace varios días, y no hay nadie tan competente como ella (Cao, 1988, p. 285).

Tras identificar los problemas de la Mansión Ning e implementar reformas, Xifeng gestiona ambas mansiones impresionando a todos, quedando reflejada la paradoja en el elogio: “Diez mil hombres no pueden gobernar un estado; y qué bien administra la casa una sola mujer” (Cao, 1988, p. 287), donde una feminidad que excede lo masculino se mantiene confinada al espacio doméstico.

La paradoja performativa de la “esposa virtuosa” en el campo matrimonial

En contraste, en el ámbito matrimonial, Xifeng debe performar la “esposa virtuosa” frente a las infidelidades de Jia Lian, las cuales revelan el privilegio masculino.

En el capítulo XXI, durante la enfermedad de su hija, Jia Lian, quien debía guardar abstinencia, fornicaba con la Señorita Duo (mujer del sirviente Duo Gusano Fangoso), al volver, el mechón de cabello hallado por Pinger (doncella personal de Xifeng), provoca la queja de la esposa:

El día menos pensado, cuando pierda la paciencia, le voy a dar una buena paliza a esa perra avinagrada. A ver si se entera de quién manda aquí. Me espía como si yo fuera un ladrón. ... Tarde o temprano os ajustaré las cuentas. (Cao, 1988, p. 452)

exponiendo con ello el resentimiento patriarcal ante cualquier control femenino.

El episodio más significativo ocurre en el Capítulo XLIV, cuando Jia Lian aprovecha el banquete de cumpleaños de Xifeng para mantener un encuentro íntimo con la esposa de Bao Er, un detalle que hace eco de la trama anterior, instrumentalizando a mujeres de bajos estratos por parte del aristócrata. La conversación interceptada por Xifeng resulta particularmente cruel:

Oyó una voz de mujer que decía alegremente:

—¡Cómo no se ha muerto ya esa endiablada esposa tuya!

Y la voz de Jia Lian respondiendo:

—¿Y si se muere, qué? Me casaría con otra que resultaría igualmente mala.

—Cuando ella muera puede casarse con Pinger. Sería una esposa más dócil.

—En los últimos tiempos no me deja tocar ni a Pinger —se lamentó Jia Lian—. La misma Pinger lo lamenta, pero no se atreve a quejarse. ¡Qué destino el mío, tener como mujer a un gato montés! (Cao, 1988, pp. 75-76).

La esposa enfurecida montó en cólera, pero fue perseguida con espada por Jia Lian hasta el banquete, y las mujeres mayores naturalizan esto reconviniéndola “No lo tomes tan en serio”, “Es algo inevitable. A todos los jóvenes, al salir de la infancia, les pasa igual.” (Cao, 1988, p. 79). Este episodio evidencia la hegemonía patriarcal internalizada, mientras que la reconciliación, mediada por la piedad filial a la Anciana Dama, es obediencia formal sin arrepentimiento.

La operación refinada de las estrategias performativas

El dilema y la performatividad de Wang Xifeng

Al descubrir la “nueva segunda señora” (Cao, 1988, p. 649), Xifeng adopta una performance calculada. En el capítulo LXVIII, amuebla aposentos para You Erjie y, fingiendo virtud, la persuade con discursos emotivos:

Cualquier otra hubiera montado en cólera al descubrir que su esposo se había casado en secreto, pero yo, en cambio, lo consideré una bendición... hoy he venido a suplicarte que te mudes y vivas conmigo como una igual, compartiéndolo todo, sirviendo a nuestros suegros y aconsejando juntas a nuestro esposo, compartiendo penas y alegrías íntimas como verdaderas hermanas, unidas como hueso y carne (Cao, 1988, pp. 661-662).

En el matrimonio secreto entre Jia Lian y You Erjie, una serie de actuaciones de Xifeng como este resulta tan eficaz que le gana elogios por su aparente virtuosa benevolencia.

La entrada de Qitong, segunda concubina de Jia Lian, lleva esta puesta en escena a su clímax. Aunque “aún no había terminado de arrancarse una espina que tenía clavada en el corazón cuando ya sentía un nuevo dolor.” (Cao, 1988, p. 687), Xifeng mantiene la fachada de la “esposa virtuosa”. Instala a Qitong en su aposento y, cuando esta muestra descontenta por la atención que Jia Lian presta a You Erjie, Xifeng la aconseja estratégicamente: “Eres joven e inexperta. Ahora es ella la segunda señora, y la favorita de señor. Incluso yo tengo que ceder; sin embargo, sigues enfrentándote a ella. Estás buscando tu propia muerte.” (Cao, 1988, p. 690), manipulando así las rivalidades mientras mantiene su imagen intacta. Esta táctica revela cómo las mujeres compiten por migajas de poder masculino.

La disciplina internalizada y el deseo construido de You Erjie

You Erjie complica aún más la relación entre Jia Lian y Xifeng. Como media hermana de Youshi (la joven Señora You), es presentada en el capítulo LXIII durante el funeral de Jia Jing, y muestra vulnerabilidad a los avances de Jia Lian, quien “ingenió mil maneras de transmitir su deseo, mientras les lanzaba miradas llenas de intención.” (Cao, 1988, p. 582) A instancias de Jia Zhen y Jia Rong, Jia Lian llega a comprar una casa en el Pasaje de las Ramas Floridas para tomarla secretamente como segunda esposa. No solo ordena a los sirvientes que la llamen «señora», sino que también la traslada todos sus ahorros privados acumulados, prometiéndole que en cuanto Xifeng muera, la llevará a la mansión como esposa principal. Esta ilusión la hace creer haber hallado refugio vitalicio.

En esta relación, You Erjie manifiesta una profunda internalización de la disciplina patriarcal. Su anterior compromiso con Zhang Hua la hace sentirse moralmente “manchada”. Su autocondena: “Soy bien parecida, pero tengo mala fama. Quizás hubiera sido mejor no ser tan bella.” (Cao, 1988, p. 602) constituye una expresión vívida del doble estándar moral que la sociedad imponía sobre las mujeres. Tras entrar en la Familia Jia, la performatividad de You Erjie acentúa el carácter coercitivo de las normas de género. Frente a la negligencia servil, su actitud de “Mejor será que no arme ningún escándalo. Es natural que algunas sirvientas carezcan de sensatez. Habrá problemas si las denuncio, y solo conseguiré que la gente me culpe a mí.” (Cao, 1988, p. 666) muestra cómo el individuo, a través de la autodisciplina, busca mantener la coherencia performativa.

En esencia, You Erjie encarna la construcción social del deseo femenino. Desde su alegría por ser “mejor parecida y más querida por los sirvientes” (Cao, 1988, p. 611) que Xifeng, hasta su deseo de ingresar a la Mansión Jia, sus aspiraciones se alineaban perfectamente con las expectativas normativas sociales. Internaliza el principio de “al casarse se obedece al marido”, declarando: “Yo seré tuya viva o muerta. Casada como estoy contigo, dependeré de ti toda mi vida.” (Cao, 1988, p. 602). Ante los maltratos, los acepta como retribución: “Pero mi nombre ya está manchado, hermana... Si merezco mi actual destino, ¿por qué añadir el crimen a mis faltas? Me limitaré a soportarlo todo.” (Cao, 1988, p. 691).

Esta internalización culmina trágicamente cuando, tras perder al hijo que esperaba, solo desea “una muerte más limpia” (Cao, 1988, p. 696). Resulta profundamente simbólico que incluso al morir, “se apresuró a ponerse unas ropas elegantes y a colocarse sus abalorios y se echó sobre el kang” (Cao, 1988, p. 696), preservando hasta el final una apariencia ordenada. Esta última performatividad destaca cómo las normas penetran el cuerpo, ni la muerte libera. Su destino de concubina ilusionada a suicida expone la crueldad de la dependencia femenina.

La performatividad en los márgenes de la estructura de poder de Qiutong

Como sirvienta de Jia She concedida a Jia Lian en el capítulo LXIX como recompensa, Qiutong posee una significación singular pues es a la vez objeto materializado de intercambio entre patriarcas y extensión de la autoridad senior en el matrimonio de la generación joven. Esta condición le confiere un margen performativo distinto al de una concubina convencional, como explicita el texto: “Qiutong, al ser un regalo del padre de Jia Lian se sentía superior a las demás, incluidas Xifeng y Pinger” (Cao, 1988, p. 688).

Rechaza explícitamente la virtud comprensiva al declarar: “Señora, es usted demasiado suave y débil; yo no soy tan tolerante... Pues bien, tal vez usted sea de mente amplia, pero yo no permito que llenen mis ojos de arena. Me enfrentaré a esa puta, ¡y entonces veremos!” (Cao, 1988, p. 690) Su conducta de “adular a los superiores y pisotear a los inferiores” desarrollado durante su etapa servil, es una estrategia de alianza con el poder hegemónico mediante la cual los grupos marginados buscaban asegurar su supervivencia. Qiutong aplica esta lógica a las dinámicas conyugales como cuando calumnia a You Erjie ante la Anciana Dama:

Anda causando problemas, quejándose y lloriqueando todo el santo día sin ningún motivo; además nos maldice a la señora y a mí a nuestras espaldas. Espera que ambas moramos pronto para poder vivir a solas con el segundo señor y hacer lo que le venga en gana. (Cao, 1988, p. 690)

mostrando la lealtad destinada a consolidar su propia posición mediante la identificación con el centro de autoridad.

Cabe destacar que su posición singular la convierte en instrumento ideal para la estrategia de Xifeng de “matar con espada prestada” a You Erjie. La “esposa virtuosa” mantiene su imagen gracias a la agencia transgresora de Qiutong, quien, amparada en su condición de obsequio patriarcal, no sentía necesidad de mostrar deferencia hacia las otras mujeres. Dentro de la ética feudal que preconizaba “贤妻美妾” (buscar virtud en la esposa principal y belleza en las concubinas), Qiutong sabe que su valor reside primordialmente en la capacidad de complacer al marido y perpetuar el linaje. En lugar de emular la performatividad de la “mujer virtuosa”, se concentra en competir por el favor de Jia Lian, considerando a You Erjie como una amenaza directa. Estas pugnas entre mujeres, lejos de ser meras manifestaciones de defectos de carácter, representan la consecuencia estructural de la alienación que el sistema patriarcal impone sobre las mujeres, obligándolas a competir por espacios de supervivencia dentro de los límites del orden matrimonial feudal.

CONCLUSIONES

El análisis de las interacciones entre Wang Xifeng, You Erjie y Qiu Tong en *Sueño en el Pabellón Rojo* desvela la arquitectura patriarcal del sistema matrimonial feudal chino, donde la estructura de esposa principal y concubinas operaba como mecanismo de distribución del poder más allá del ámbito doméstico. Este marco institucional, sustentado en una rígida división de roles, asignaba a las mujeres posiciones estructurales que exigían la ejecución continua de identidades predefinidas, utilizando un discurso moral internalizado como tecnología de control social. Conceptos como “esposa virtuosa” o “mujer celosa” funcionaban así como dispositivos de autodisciplina que regulaban la conducta femenina.

Desde la perspectiva de la performatividad de género, estas identidades se revelan como constructos performativos que articulaban simultáneamente la adaptación coercitiva a normas opresivas y el ejercicio de agencia en espacios restringidos. En este caso, Wang Xifeng consolidaba poder mediante la performatividad de “virtud”, You Erjie buscaba aceptación mediante la performatividad de “modestia”, y Qiu Tong reclamaba beneficio mediante la performatividad de “arrogancia”. Estas prácticas performativas giraban inevitablemente en torno al núcleo patriarcal encarnado en Jia Lian, quien no era solo objeto del deseo femenino, sino el símbolo y dispensador del poder.

La incorporación de este enfoque en el ámbito educativo posee una doble significación. En el plano teórico, impulsa la investigación de *Sueño en el Pabellón Rojo* desde la descripción fenoménica hacia el análisis estructural, estableciendo un puente metodológico entre la lectura cercana y la crítica cultural. En la práctica docente, genera un paradigma innovador que supera los enfoques tradicionales centrados en la tragedia amorosa y la decadencia familiar, articulando el texto clásico con cuestiones contemporáneas como la construcción del género.

En este sentido, este tipo de aproximación fomenta una recepción activa que trasciende la narrativa superficial, guiando al alumnado hacia la investigación profunda de los factores institucionales subyacentes a las acciones de los personajes. Al analizar las complejas motivaciones y estrategias de supervivencia implícitas en dichas acciones, los estudiantes desarrollarían un pensamiento crítico y, simultáneamente, cultivarían una sensibilidad hacia las injusticias estructurales tanto históricas como actuales. Esta vía investigativa y pedagógica que integra el análisis literario con la conciencia social no solo revitaliza el texto clásico, sino que facilita que se encuentre en el canon literario un espacio de reflexión identitaria, actualizando así el potencial transformador de la educación humanística.

REFERENCIAS

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (A. Bixio, Trad.). Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* (P. Soley-Beltran, Trad.). Editorial Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Editorial Paidós.
- Cao, X. (autor) y Anónimo (continuador). (2019). *Honglou meng [Sueño en el Pabellón Rojo]*. People's Literature Publishing House.
- Cao, X. y Gao, E. (1988). *Sueño en el Pabellón Rojo* (Z. Zhenjiang y J. A. García Sánchez, Trans.). Editorial Universidad de Granada.
- Ch'u, T.-T. (1961). *Law and society in traditional China*. Mouton & Co.
- Deng, X., Wang, Z., y You, J. (Eds.). (2011). *Zhongguo funü shi duben [Historia de las mujeres chinas: Libro de lectura]*. Peking University Press.
- Fisac Badell, T. (1997). *El otro sexo del dragón: Mujeres, literatura y sociedad en China*. Narcea.
- Ke, L. (2025). *Ming ruo zhao shuang: Honglou meng li de falü shehui yu nüxing [Como la escarcha matutina: Ley, sociedad y mujeres en Honglou meng]*. Guangxi Normal University Press.
- Qu, T. (2010). *Zhongguo falü yu Zhongguo shehui [El derecho chino y la sociedad china]*. The Commercial Press.
- Yi Jing. (1983). *Libro de los cambios* (C. Elorduy, Trad.). Editorial Trotta.

CAPÍTULO 24

PROYECTO COOPERATIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA INVERSA (ESPAÑOL-INGLÉS): LA LITERATURA MADRILEÑISTA DE RAMÓN DE MESONERO ROMANOS (1803-1882)

FRANCISCO GODOY TENA
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La traducción especializada inversa (español-inglés), y más concretamente dentro de la literatura madrileña, se encuentra en la actualidad muy poco investigada y con importantes carencias dentro del ámbito de la traducción literaria inversa. Si a esto añadimos que la literatura madrileña (y madrileñista) se extiende a lo largo de varios siglos, fundamentalmente desde el siglo XVIII, la ausencia de estudios de traducción en este ámbito es evidente.

La literatura costumbrista madrileña aparece reflejada en algunos estudios, como en Robledo (1994) y la literatura culta y popular en la Comunidad de Madrid, obra a la que añadimos a otros investigadores, como Cantero (2007), Huertas (2010), Buron-Brun (2013), Jovanovic (2016), Harty (2020), entre otros. Son, por tanto, diversos los estudios del costumbrismo madrileño a los que se añade esta investigación, enfocada al ámbito de la traducción, sin estudios previos en este campo costumbrista madrileño.

Con el objeto de corregir esta carencia, el presente proyecto, centra su patrón investigador en el estudio de la literatura madrileña, y más concretamente dentro del campo de la traducción, en esta investigación acotada al siglo XIX y, más concretamente, en el cronista de la Villa de Madrid, Ramón de Mesonero Romanos (1803-1882). Su figura es clave del “costumbrismo madrileño” del siglo XIX, clave para la comprensión de las costumbres madrileñas de todo el siglo XIX.

El cronista madrileño Mesonero Romanos, fundamental en la literatura y esencial para el conocimiento del Madrid del siglo XIX, es la base de algunas investigaciones, aunque nunca enfocada al ámbito de la traducción. En lo referente a las investigaciones literarias, podemos citar a Farías y Salvarani (2023), Olmos (2024), así como mención de sus inmejorables crónicas, como en Uría (2024) o Zaragoza (2024).

La presente investigación centra su observación en el autor, poco conocido en la actualidad, pero que jugó un papel fundamental en el desarrollo y la memoria de Madrid, su ciudad natal. Este estudio no se limita únicamente a su contexto histórico

y cultural, sino que da un paso más al abordar la traducción inversa (del español al inglés) de fragmentos extraídos de tres de sus obras literarias más sobresalientes.

Los objetivos del proyecto están claramente definidos: trabajar con documentos históricos de gran relevancia en las clases de traducción inversa, dar a conocer la figura de Mesonero, clave en la historia del Madrid del siglo XIX y unificar este proyecto multidisciplinar para futuras investigaciones de índole traductológica.

La amplitud de este proyecto y su viabilidad en clases universitarias de traducción radican en que pueden aplicarse a clases de traducción (semi)especializadas en las que el equipo discente puede debatir en clase sobre diferentes propuestas de traducción. Igualmente, dado su carácter multidisciplinar, este proyecto puede aplicarse en clases universitarias de otros grados, enriqueciendo el conocimiento del alumnado.

MÉTODO

La metodología del presente estudio se basa en el análisis de 3 obras madrileñas del escritor madrileño Ramón de Mesonero Romanos, trabajos fundamentales y claves en el estudio e investigación de Madrid, su historia y su cultura a lo largo del siglo XIX: *Mis ratos perdidos* o ligero bosquejo de Madrid, *Escenas y panoramas matritenses* y *el antiguo Madrid*. Se han elegido tres fragmentos de sus obras costumbristas, respetando ortotipográficamente lo reflejado en los documentos del siglo XIX del corpus.

La presente investigación se centra en una propuesta de proyecto cooperativo para alumnos de Traducción e Interpretación en asignaturas de traducción inversa especializada (español-inglés). Para ello contamos con tres de las obras culmen del autor matritense, claves para la literatura madrileña (y madrileñista) a lo largo de todo el siglo XIX.

El proyecto consta de varias partes, todas ellas enfocadas al conocimiento de la obra madrileña de Mesonero, así como la traducción de varios fragmentos al inglés. Dicho proyecto se dirige a varios objetivos a tener en cuenta en asignaturas de traducción: por una parte, la posibilidad de traducir fragmentos de 3 obras magistrales de la literatura madrileña y española del siglo XIX. Las tres obras muestran un estilo depurado y rico en sus detalles, siendo un proyecto atractivo, a la vez que complejo, en el aula universitaria de traducción.

Por otro lado, conocer la figura de Mesonero, pieza clave en el Madrid decimonónico y una lectura fundamental para el conocimiento social, cultural e histórico de Madrid. Su figura, desconocida por el público, fue clave en el desarrollo de la ciudad, reflejado en la minuciosidad de las explicaciones geográficas, históricas y sociales de la capital española.

Como tercer punto, el proyecto revela la literatura madrileñista, clave dentro de su contexto literario español y universal. Para ello tomamos las obras de Mesonero como claros ejemplos de un movimiento cultural y literario denostado y claramente desconocido por el público, tanto madrileño como español.

El corpus de 3 obras del autor hace que su adecuación al alumnado debe ser el esfuerzo inicial del equipo docente. Con más de dos siglos de distancia temporal entre el autor madrileño y el alumnado, las diferencias sociales, culturales, lingüísticas e históricas entre ambos extremos es notable. Sin embargo, este hecho es enriquecedor para el extremo estudiantil, quien puede aportar su mirada crítica del documento desde una perspectiva del siglo XXI. Al mismo tiempo, dado el calado cultural y las obras maestras con las que contará el proyecto, el alumnado conocerá su relevancia, incorporando estos documentos en su bagaje cultural como profesionales dentro del mundo de la traducción.

La planificación del proyecto se basa en cuatro grandes bloques:

- Parte I. Ramón de Mesonero Romanos. Biografía y contexto sociocultural en el Madrid del siglo XIX.

- Parte II. Preguntas específicas de cada obra.

- Parte III. Traducción y comentarios de traducción de cada fragmento.

La planificación de las cuatro partes es lineal, iniciándose en la parte biográfica del autor, así como enmarcarlo en el siglo XIX. Dada su longevidad (caso ochenta años de vida), podemos constatar, sin lugar a duda, que la consulta de su obra ayuda a comprender todo el Madrid decimonónico.

La división del grupo tiene que ser apropiado. En una clase con un alumnado de 30 personas se pueden hacer 6 grupos de 5 miembros, 2 grupos por fragmento. Con el fin de evitar duplicidad de respuestas, las tres primeras preguntas del proyecto contarán con 2 pares de preguntas para que ambos equipos puedan interactuar en clase y facilitar el intercambio de ideas de todo el grupo.

RESULTADOS

Parte I. Ramón de Mesonero Romanos. Biografía y contexto sociocultural

La primera parte del proyecto cooperativo se centra en la biografía del autor. Con el objeto de potenciar el carácter cooperativo del proyecto, es necesario establecer unas pautas de trabajo grupal en donde prima la cooperación, la labor investigadora y el conocimiento ulterior del autor y su obra, dentro del contexto madrileño (y madrileñista) que nos ocupa.

Las preguntas iniciales serían las siguientes:

- Biografía básica de Ramón de Mesonero Romanos.

- Contexto social, cultural e histórico de Madrid y España entre los años 1800 y 1880.

- El papel de Mesonero Romanos en el Madrid decimonónico.

En este punto el equipo docente que guíe el proceso de traducción del fragmento establece un breve marco sociocultural e histórico en la figura de Ramón de Mesonero Romanos. Nacido en Madrid en 1803, fue testigo de la invasión napoleónica de España y el levantamiento del pueblo madrileño en mayo de 1808, un hito histórico en España y, fundamentalmente, en Madrid, en donde cada 2 de mayo se celebra el triunfo de la libertad de los madrileños siguiendo tal alzamiento.

Asimismo, la minuciosidad de cada descripción del autor y su lucha por Madrid y mantener su memoria a sus futuros ciudadanos, hizo que pasara a formar parte de una de las figuras más sobresalientes del denominado “costumbrismo madrileño” en todo el siglo XIX. Concejal de Madrid en la segunda mitad del siglo XIX, fue Cronista Oficial de la Villa desde 1864 y creador de la Biblioteca Municipal Matritense en 1876.

La lectura de sus obras es fundamental para conocer su ciudad natal, Madrid. Gracias a esta breve descripción podemos conocer el contexto de las obras que se traducirán en el aula universitaria.

Parte II. Preguntas específicas de cada obra

El proyecto, claramente de lo más general a lo más específico de las obras, se dirige a los puntos más determinados de las obras que componen nuestro corpus. Las preguntas previas a la traducción son las siguientes:

- Resumen de la obra.
- Enfoque histórico y cultural de la obra en la vida del autor.

Todas estas cuestiones iniciales sientan las bases de las traducciones, una vez explicada la biografía y el contexto sociohistórico del autor.

Parte III. Traducción y comentarios de la traducción

Análisis de corpus y resultados

A continuación, pasamos al análisis de las tres obras del escritor y cronista madrileño, expuestas de manera cronológica.

Fragmento 1. Mis ratos perdidos. Ligero bosquejo de Madrid (1820-1821). Págs. 8-9

El primer fragmento que analizamos proviene de la obra *Mis ratos perdidos. Ligero bosquejo de Madrid*, publicada por el autor madrileño con apenas 18 años. Nos encontramos con una de sus primeras obras de gran calado y en la que Madrid comienza a ser protagonista de la narración.

El proyecto parte de un texto, previamente elegido, en el que el alumnado va a realizar su análisis previo partiendo de unas cuestiones previas que deben analizar, generales y específicas de la obra que estemos traduciendo en ese momento. A

continuación, exponemos el texto original del documento madrileño y su propuesta de traducción al inglés:

Tabla 1. Propuesta de traducción. Texto 1

Fragmento Origen de la Obra Madrileña	Propuesta Meta de la Obra al Inglés
Las cinco de la tarde sería, cuando pasando por la puerta del Café [La Fontana de Oro] , vi entrar más gente que lo regular, pícome algún tanto la curiosidad, y teniendo en la mano el medio de satisfacerla, me metí en el tropel; entré ó me entraron, de modo que sin hacer ningun esfuerzo de mi parte, me hallé en medio del salón en el que se celebraban las sesiones. (...) subió á la tribuna un orador(...) sucedió á este, otro no tan vehemente (...) Dividiose entonces la concurrencia (...) ya no fue posible oír mas que los gritos, las patadas &c.	It struck five sharp when, as I was walking past the door of the [La Fontana de Oro] Café, I saw more people than usual stepping in. I became curious, and as my curiosity got the better of me, I squizzed in the horde. I entered, or they did it for me, so I found myself, with no effort, in the middle of the hall where the meetings were held. (...) up to a stand came an orator (...) another one, less vehement, followed this (...) Then, the audience had a division (...) and it was not possible to hear a thing, but cries, kicks, and so forth...

Problemática en el fragmento

Problemática cultural en el fragmento

El primero de los temas que los grupos deben tratar en el debate de traducción, parte fundamental del proyecto cooperativo, se centra en el contexto cultural del documento. Gracias al marco cultural realizado al inicio del proyecto de cooperación, el alumnado conoce aspectos culturales a considerar antes de su propuesta de traducción, fin del proyecto cooperativo.

El fragmento que nos ocupa menciona “La Fontana de Oro”, foco cultural del momento y protagonista de muchos escritos, entre los que sobresale la obra homónima de Galdós, publicada en 1870. El grupo encargado de la traducción puede argumentar la importancia del lugar, dentro del texto literario que traducen.

Problemática traductológica en el fragmento

Dentro del ámbito de la traducción, este extracto recoge aspectos léxicos que invitan a su debate traductológico. Este es el caso de las expresiones idiomáticas, como “pícome algún tanto la curiosidad”, “me metí en el tropel” o “sin esfuerzo me hallé en medio...”.

Gracias a estas expresiones fraseológicas, el proyecto cooperativo facilita tanto la comprensión como las diferentes opciones que todo el grupo aporta en el debate cooperativo. En el análisis del extracto encontramos léxico como “tropel” o el término “orador”. Este caso plantea problemas a efectos léxicos y estilísticos, al optar por “orador”, término de origen latino y más formal que “speaker”, mostrando la oratoria del personaje descrito por Mesonero y, al mismo tiempo, el tono elevado de la obra del cronista madrileño.

Por ello, es conveniente que el equipo docente guíe y establezca patrones de traducción más allá de una mera traducción de la lengua origen a la lengua meta. El nivel estilístico, en este documento, ayuda a que el alumnado pueda desarrollar, en un contexto cooperativo, un vocabulario acorde con su formación en traducción.

Técnicas de traducción apropiadas para su traducción

Último apartado en el que el grupo discente analice, de forma coordinada, el fragmento de Mesonero. Sin embargo, a pesar de ser la última fase de este texto, es fundamental para la formación del grupo. Tras haber estudiado las técnicas de traducción, el debate en el grupo puede unificar varios aspectos ya mencionados: la responsabilidad individual y grupal de la traducción, el proceso de debate para la traducción y, finalmente, el consenso en una propuesta común.

Dentro de las técnicas de traducción del texto podemos mencionar algunos ejemplos:

- Amplificación: la explicación de “La Fontana de Oro” es evidente, por medio de notas al pie. Este caso dependerá del cliente, ya que será más frecuente en una traducción literaria o en una práctica de traducción en clase, mientras que en otro contexto menos divulgador podría obviarse. No obstante, su explicación es más que necesaria y se aconseja en prácticamente la totalidad de clientes.

- Equivalencia acuñada: frecuente en elementos combinatorios o en fraseología que pueda contar con su equivalente en la lengua meta inglesa.

- Inversión sintáctica: forma evidente de enfatizar parte del discurso del texto. Es el caso de “subió un orador”, haciendo que la fuerza descriptiva de Mesonero se plasme en la lengua meta.

Como conclusión del texto y su traducción, el equipo docente concluye con la puesta en común de su propuesta de traducción y una comparativa con las aportadas por los grupos que, de manera conjunta, aporta a la clase.

Fragmento 2. Escenas y Tipos Matritenses (1835-1851; 1881). Págs. 172-173

La segunda obra es una recopilación de numerosos escritos del autor entre los años 1835 y 1851, publicándose unificado en el título de este estudio en 1881.

El fragmento recoge un momento costumbrista madrileño, también recogido en la primera obra de nuestro corpus, la verbena de San Isidro. Nuevamente el alumnado de traducción se enfrenta a un texto plagado de sucesos y términos locales que dificultan la traducción al inglés. Gracias a la labor cooperativa del alumnado podemos establecer patrones de traducción que permitan reflejar la minuciosidad de la descripción del cronista madrileño.

Tabla 2. Propuesta de traducción. Texto 2

Fragmento Origen de la Obra Madrileña	Propuesta Meta de la Obra al Inglés
Mi fantasía corría libremente por el espacio que media entre el principio y el fin del paseo, y por todas partes era testigo de una animación, de un movimiento imposible de describir; nuevas y nuevas gente cubrían el camino; multitud de coches de colleras corrían precipitadamente entre los ligeros calesines (...) La danza improvisada de las manolas y los majos (...) los puestos humeantes de buñuelos y el continuo paso de carruajes hacía cada momento más interrumpida la carrera, y esta dificultad iba creciendo según la mayor proximidad a la ermita.	My fantasy was flying freely in the air that was between the beginning and end of my stroll, as I witnessed everywhere of the amusement, a hard-to-describe movement. New people and unknown faces filled the way. Loads of carriages, like the coches de colleras, flew past between the calesines, similar to buggies (...). Unrehearsed dance of manolas and majos (...) smokey stands of Spanish sweet fritters, called buñuelos, and the ongoing carriages driven every moment that interrupted the race, and this difficulty increased, as we closely approach the chapel.

*Problemática en el fragmento**Problemática cultural en el fragmento*

Nuevamente, eje fundamental en el proyecto cooperativo del grupo. Este texto, breve pero complejo de Mesonero, nos plantea varios problemas que los proyectos de cooperación en el aula universitaria. La terminología referente a los tipos de carruajes, como “coches de colleras” o “calesines”, complican, para un público de siglos posteriores, su equivalencia, más aún si consideramos la población meta en lengua inglesa, cuya equivalencia total es poco probable.

A esto se une la problemática en el contexto histórico y cultural del texto. Ya tratado al inicio del proyecto, el trabajo en equipo establece un nuevo problema con la traducción de los conceptos “manola” y “majos”. Claramente contamos con un léxico madrileño, cultural y muy local que el autor, gran conocedor de la ciudad y su cultura, refleja en toda su obra.

En este caso, la total ausencia de un equivalente en la lengua meta hace necesario que se establezca un debate en el que se considera cómo realizar la traducción de ambos términos y que pasaremos a mencionarlo más adelante.

Problemática traductológica en el fragmento

A los términos madrileños, sin traducción equivalente en la lengua meta, como “majos”, “manola” o “buñuelo” (éste último con cierta equivalencia en inglés), podemos mencionar una adaptación aproximada en la lengua meta en la última parte del texto. La traducción literal de esa parte del texto puede acarrear falta de naturalidad en la versión inglesa.

Es en este punto en el que el trabajo en equipo, una vez más, puede facilitar las explicaciones adicionales que el texto meta necesita para su comprensión total en la lengua meta.

Técnicas de traducción apropiadas para su traducción

Dentro de las técnicas de traducción del texto podemos mencionar algunos ejemplos:

- Amplificación: nuevamente, los términos culturales que necesitan una explicación detallada.

- Traducción descriptiva: junto con amplificación. El caso de “buñuelo”, en el que el concepto se puede reflejar en el texto meta por la traducción descriptiva.

Este segundo fragmento puede trabajarse con el otro texto a modo de complemento, pero siempre enfatizando las diferencias entre ambos casos.

Fragmento 3. El antiguo Madrid (1861). Págs. 225-226

El tercer fragmento proviene de su obra el antiguo Madrid, por el que detalla la evolución de la historia, cultura y geografía madrileña a lo largo de los siglos. A continuación, exponemos el tercer extracto para su análisis por parte del alumnado.

Tabla 3. Propuesta de traducción. Texto 3

Fragmento Origen de la Obra Madrileña	Propuesta Meta de la Obra al Inglés
Pero vino un día, un día terrible y señalado en los fastos modernos de Madrid, el 2 de mayo de 1808, en que este pueblo se alzó heróico contra el osado conquistador de Europa. Aquel memorable día recibió la Puerta del Sol su bautismo de sangre, aquel día sirvió de teatro á uno de los cruentos episodios de su tragedia. Vióse en él la desigual lucha de los vecinos de Madrid, indefensos, arrojados y temerarios, con el cuerpo de caballería francesa denominado los Mamelucos, por el traje oriental que vestían; vióse allí a chisperos del Barquillo y Maravillas, á las manolas del Lavapiés, acometer cuerpo á cuerpo, armados de sus navajas, (...) mientras que otros desde los balcones de las casas, desde las esquinas de las calles, disparaban contra los mamelucos las pistolas y escopetas (...).	But then came a day, terrible and marked in Madrid's modern fasti, on the day 2nd May 1808, when this people rose heroically against the audacious conqueror of Europe. On that indelible day, the Puerta del Sol endured a baptism of blood, a day when it became the stage of one of the bloodshed events of its tragedy. The people of Madrid, in an unequal fight, defenceless, brave and temerarious, against the French cavalry, the Mamelukes (Mamelucos in Spanish), named after their eastern military suit they wore. There came Chisperos from Barquillo and Maravillas, Manolas from Lavapiés, fighting hand to hand, armed with knives, (...) as others shootted, from their home balconies and street corners, the Mamelukes with guns and shotguns (...).

Problemática cultural en el fragmento

La contienda entre el pueblo madrileño y el ejército francés los días 2 y 3 de mayo de 1808 es pieza clave en la gran mayoría de los escritos costumbristas madrileños. Con apenas 5 años, Mesonero establece eventos históricos a considerar. Del mismo modo, terminología cultural como “manola” o “chispero”, dificulta una propuesta meta por parte de todos los miembros de los grupos.

Problemática traductológica en el fragmento

Del mismo modo que en los otros dos textos, se observa una problemática en lo referente a su nivel estilístico que, unido a sus conceptos culturales, deben considerarse por parte del proyecto cooperativo del aula.

Técnicas de traducción apropiadas para su traducción

Podemos resumir algunas técnicas, ya vistas en los otros dos fragmentos:

- Amplificación: notas a pie para explicaciones culturales o descripción geográfica para el lector meta.

- Equivalencia acuñada: expresiones o conceptos cultos (como el uso literario de “audacious”, por ejemplo).

RESULTADOS

De acuerdo con los tres fragmentos trabajados, podemos constatar varias competencias que se potencian por medio del trabajo cooperativo de la clase:

Competencia traductológica

Nos hallamos con la competencia fundamental dentro del aula de traducción que debe potenciarse entre el alumnado. Para ello el equipo docente debe poner en evidencia la necesidad de un conocimiento previo de las herramientas que los profesionales de la traducción empleamos para nuestra labor.

La explicación de las técnicas de traducción, empleadas por Hurtado Albir (2011), pueden sentar las bases de su trabajo con los textos. De igual modo, el equipo docente necesita acotar técnicas más específicas para estos documentos, explicando la importancia de las técnicas y su aplicación en estos tres documentos del corpus analizado.

Competencia crítica

La madurez del alumnado juega otro papel clave en la formación universitaria de traducción. El aula invertida, en donde el grupo discente cobra importancia y formula visiones críticas del contenido, se refuerza con la crítica constructiva que emana de la cooperación entre todos los miembros del grupo.

El nivel de los textos del corpus, de una calidad magistral, hace que se propicie un debate para poder establecer una traducción que refleje, lo más posible, ese aspecto tan evidente en las obras de Mesonero. La crítica es fundamental para el grupo de traducción que aborde los textos del corpus, haciendo que esta característica, clave en las traducciones especializadas y, concretamente, en las literarias inversas que nos ocupan, forjen el carácter traductor del estudiantado.

Competencia cooperativa

En esta crítica del documento y las opciones de traducción que surgen en los diferentes grupos hacen que la competencia cooperativa del aula inversa sea vital en clase. La planificación, la responsabilidad individual y grupal y la cooperación entre los miembros, tanto del grupo como del aula, hace que este aspecto de innovación docente sea capital en el aula de traducción.

Competencia histórico y cultural

Finalmente, y no por ello menos importante, la competencia histórico y cultural de las obras. Íntimamente ligada a todas las anteriores, la competencia histórica y cultural de las tres obras madrileñas analizadas recopila a todas las anteriores. El aspecto crítico del alumnado en su traducción, así como su visión crítica de las obras, hacen que aflore la importancia de estos tres libros dentro de un marco histórico y social del Madrid del siglo XIX.

El alumnado descubre la importancia de su trabajo de investigación y cooperación en el aula para abrir estas obras, desgraciadamente poco conocidas por el lector madrileño y español, no solo a nivel nacional sino a un ámbito internacional, que sepa apreciar, del mismo modo que la población más cercada, la importancia de estas obras. Una necesidad cultural que haga que el autor merezca su reconocimiento tanto en Madrid, su ciudad natal y a la que profesó gran devoción, como en el resto del mundo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados que nos aporta este estudio son varios. Por un lado, la importancia del trabajo cooperativo que se evidencia en este proyecto de traducción inversa. La cooperación en una clase de traducción inversa constituye una labor enriquecedora para el alumnado. Gracias a esta investigación en el campo de la traducción inversa (español-inglés), los discentes pueden debatir, en un ámbito universitario, posibles opciones del texto origen dentro de un ámbito sociocultural e histórico previamente trabajado.

A esto se une la necesidad de tener en cuenta autores no conocidos previamente por el alumnado de traducción. Este es el caso de Ramón de Mesonero Romanos, un autor madrileño de gran prestigio, Concejal del Ayuntamiento de Madrid en la segunda mitad del siglo XIX y Cronista Oficial de la Villa desde 1864. Sus obras y labor sobre la capital de España fueron fundamental para conocer el Madrid de todo el siglo XIX y saber, de primera mano, los detalles minuciosos de la ciudad a lo largo de toda su historia.

El total desconocimiento del autor ha hecho necesario su estudio y las propuestas de traducción de tres de sus obras madrileñas más célebres, cuya inmejorable

redacción, minuciosidad y precisión en sus comentarios, unidos a la descripción del costumbrismo madrileño de todo el siglo XIX hacen que este escritor madrileño deba ser pieza clave en una traducción literaria especializada inversa (español-inglés).

El proyecto innovador de cooperación establece un contexto en el que estudiar al autor y algunas de sus obras que nos ocupan. A esto se une la importancia de establecer una responsabilidad entre el alumnado universitario para establecer pautas de traducción en el grupo. La planificación, el consenso y la responsabilidad en el ámbito universitario son fundamentales que se unen a los específicamente académicos.

La independencia universitaria es otro de los factores a tener en cuenta en este proyecto cooperativo, muy fructífero en las aulas de traducción. Por medio del guion que se facilita al inicio del estudio, el alumnado establece un proceso de traducción de acuerdo con su ritmo de trabajo, bajo supervisión del equipo docente.

La preparación de un guion primigenio que cuente con preguntas que inviten a la reflexión del alumnado es clave para el funcionamiento de la cooperación en el aula. El alumnado puede adquirir, gracias a esta reflexión crítica y en cooperación con el conjunto del aula, diversas competencias, ya observadas en el estudio, y que puede ampliarse a otras obras y autores/as:

- Competencia traductológica: la traducción como centro de su aprendizaje.
- Competencia crítica: la madurez en su concepción del documento traducible.
- Competencia cooperativa: la cooperación como fundamento del trabajo.
- Competencia histórico-cultural: el enmarque del documento dentro de su contexto histórico y cultural.

Esta investigación se inicia a investigaciones ulteriores que quieren sacar a la luz a nuevas obras dentro de la literatura (costumbrista) madrileña que durante décadas han aportado conocimiento a futuras generaciones de tiempos pasados, pero que continúan en pleno siglo XXI, como las verbenas de san Isidro o las fiestas del 2 de Mayo, explicadas al detalle, tanto por Mesonero como por otros autores como Antonio Casero, o reflejados eternamente en las pinturas de Goya, por citar solo dos ejemplos.

Finalizamos con una tabla que resume algunos aspectos a considerar:

Tabla 4. Resumen de obras

Mis ratos perdidos. Ligeró bosquejo de Madrid (1820-1821)	Escenas y Tipos Matritenses (1835-1851; 1881)	El antiguo Madrid (1861)
Términos culturales. Nivel elevado.	Términos culturales. Conceptos populares.	Términos culturales. Nivel elevado.
Uso de ampliificación para la explicación de eventos sociales de principios de siglo.	Uso de ampliificación para la explicación de acontecimientos populares.	Uso de ampliificación para explicaciones de eventos históricos.
Uso de cultismos (origen latino).	Se mantiene el término origen.	

REFERENCIAS

Buron-Brun, B. D. (2013). *El Madrid costumbrista de Francisco Umbral*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Cantero, V. (2007). La singularidad del costumbrismo dramático de Narciso Serra: ¡Don Tomás! (1858) o el inicio de la alta comedia postromántica. *Cuadernos para Investigación de la Literatura Hispánica*, 32, 251-270.

De Mesonero Romanos, R. (1984). *Mis ratos perdidos o ligero bosquejo de Madrid*. Méndez Editores.

De Mesonero Romanos, R. (2010). *El antiguo Madrid*. Alymar Ediciones.

De Mesonero Romanos, R. (2012). *Escenas y tipos matritenses*. Cátedra.

Farías, L. A. y Salvarani, S. (2023). El artículo de costumbres español como origen de la crónica modernista: un estudio sobre textos de Mariano José de Larra y Ramón de Mesonero Romanos. *Synergie Chili*, 19, 57-81.

Harty, C. (2020). Un caso de ocultación de autoría en la literatura costumbrista durante el reinado de Carlos IV: la serie en torno a las ferias de Madrid (1791-1796). *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, 30, 707-742.

Huertas Vázquez, E. L. (2011). El costumbrismo complaciente y el costumbrismo doliente: Larra y Mesonero Romanos. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 50, 375-405.

Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología*. Cátedra.

Jovanovic, S. (2016). *El costumbrismo en la narrativa de Wenceslao Ayguals de Izco. La realidad urbana madrileña* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Olmos, V. (2024). *Historia del Ateneo de Madrid: Doscientos años de cultura*. Editorial Almuzara.

Robledo, E. T. (1994). Literatura culta y popular en la Comunidad de Madrid. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 6, 229-262.

Uría, C. (2024). El suplicio de Manuel Godoy: venganza comunitaria y reactivación del poder popular (17, 18 y 19 de marzo de 1808). *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea*, 44(49), 529-557.

Zaragoza, I. (2024). Madrid es noticia. La Hemeroteca Municipal de Madrid: Un relato para la historia y la vida de la ciudad. En *Discursos de ingreso en el Instituto de Estudios Madrileños* (pp. 251-304). Instituto de Estudios Madrileños.

CAPÍTULO 25

SABORES DE LA LENGUA: INNOVACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN EL ESTUDIO COMPARADO DE LA FRASEOLOGÍA GASTRONÓMICA CHINO-ESPAÑOLA

FAN YU

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La alimentación ha configurado históricamente las sociedades y sus identidades culturales, influyendo en los sistemas agrícolas y en los patrones de consumo. En España, la transición nutricional refleja un cambio en la importancia de alimentos básicos como el pan, las patatas o los lácteos (Cussó y Garrabou, 2007; Collantes, 2014; Valero et al., 2018). En China, la civilización agrícola basada en cereales y leguminosas —especialmente el arroz y la soja— ha marcado la vida económica y simbólica del país (Li, 2010; Liang, 2007; Yan, 2015; Zhao, 2006; Zhou, 2010).

La fraseología relacionada con la comida es una vía de acceso privilegiada para observar estas diferencias culturales y su representación lingüística. Los repertorios y diccionarios fraseológicos y paremiográficos permiten documentar cómo los productos alimentarios se convierten en referentes metafóricos y pragmáticos (Seco et al., 2017; Correas, 1924; Wen, 2015). Asimismo, los diccionarios normativos y recursos digitales como el DLE o 汉典 muestran variaciones interculturales en el uso y significado de estas unidades (Real Academia Española, s.f.; Handian, 2004).

Este enfoque resulta especialmente relevante en la enseñanza y traducción entre chino y español, donde la búsqueda de equivalencias exige reconocer el peso cultural de los referentes gastronómicos, particularmente en contextos formativos de nivel intermedio-avanzado de chino como lengua extranjera.

MÉTODO

El estudio adopta un diseño comparado cualitativo-cuantitativo con apoyo de humanidades digitales, aplicado en el marco docente de clases de chino de nivel intermedio-avanzado —particularmente en asignaturas de Léxico, Fraseología o Cultura para alumnado bilingüe chino-español—, donde se integra el análisis de unidades fraseológicas como actividad formativa.

Se trabaja con un corpus bilingüe (chino-español) compilado a partir de repertorios y diccionarios normativos y paremiográficos (DRAE/DLE, CVC, DFD, DGS, Correas; ZDIC/汉典, DCY, GDP, Cihai) y bibliografía histórico-alimentaria (MAPA, Segura, Collantes, Valero Gaspar; Zhao, Zhou, Sun, Yan, etc.). Las unidades

fraseológicas (UFs) se seleccionan por fijación formal, motivación culinaria explícita y trazabilidad cultural.

Cada UF se anota en una planilla única con los siguientes campos: glosa literal, sentido idiomático, campo léxico alimentario (básicos; cárnicos/marinos; frutas/hortalizas; lácteos/soja), mecanismo figurativo, función pragmática, polaridad, ámbito cultural y tipo de equivalencia (total, parcial, funcional o sin correlato con paráfrasis).

El análisis combina una lectura contrastiva con clasificación temática y observación semántico-pragmática, estableciendo correspondencias metafóricas y funcionales (p. ej., pan y arroz; lácteos y soja) y privilegiando las equivalencias funcionales para evitar sesgos euro/etnocéntricos. La calidad se asegura mediante doble anotación y consenso. La aportación innovadora del estudio reside en la integración metodológica (corpus abierto, visualización de patrones, protocolo replicable) y en su transferibilidad a la docencia, la traducción y la mediación cultural.

RESULTADOS

Alimentos básicos y fraseología

El sector primario tiene un fuerte vínculo con el medio ambiente natural, por lo tanto, los ingredientes de comida accesibles varían con el cambio del entorno geográfico y meteorológico.

China posee un vasto territorio donde los hábitos alimenticios de cada región difieren entre sí por este motivo. En la parte sur de China predomina el monzón de verano cargado de abundantes lluvias, que es adecuado para el cultivo del arroz, por lo que se ha formado el hábito dietético de arroz como el alimento básico en esta zona. De forma opuesta, el clima del norte igualmente influido por el monzón resulta ser gélido y seco con lluvias escasas, por lo que es más adecuado para el cultivo de trigo y sorgo, los cuales se han convertido en materia prima de los principales alimentos básicos para los norteños (Zhao, 2006, pp.30-59).

Generalmente, el 水稻 (shuǐ dào) “arroz”, el 小麦 (xiǎo mài) “trigo” y 玉米 (yù mǐ) “maíz” predominan como alimentos básicos en la dieta china, mientras que el 高粱 (gāo liáng) “sorgo”, 菽 (shū) “legumbres”, 黍 (shǔ) “mijo común” y 粟 (sù) “mijo menor” se ubican en una posición alimentaria complementaria (Ibíd, pp.28-70). A lo largo de la historia, emanaron varios modismos de estos términos agronómicos:

鱼米之乡 (yú mǐ zhī xiāng)

Tierra en que abundan arroz y peces. (Diccionario de chino [ZDIC])

生米煮成熟饭 (shēng mǐ zhǔ chéng shú fàn)

El arroz está cocido → lo hecho no se puede cambiar. (ZDIC)

五谷丰登 (wǔ gǔ bù fēn)

Los cinco tipos de granos son maduros y abundantes → época de alimentos abundantes. (ZDIC)

沧海一粟 (cāng hǎi yī sù)

Un grano de mijo menor en el mar → alude a la insignificancia o nimiedad. (ZDIC)

僧多粥少 (sēng duō zhōu shǎo)

Muchos monjes, pero pocas gachas de arroz → la demanda supera la oferta. (ZDIC)

画饼充饥 (huà bǐng chōng jī)

Pintar tortas para quitar el hambre → consolarse con ilusiones. (ZDIC)

En España también se consumen arroz y trigo, sin embargo, el arroz se emplea en escasos platos como la paella y el arroz con leche, mientras que la harina de trigo es el ingrediente principal para la elaboración del pan, y este, junto con las patatas y legumbres, conforman los componentes básicos de la dieta durante la primera fase de la transición nutricional para la población europea occidental (Segura, 2007, p.77) .

En Evolución de los balances de cereales en España, el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación [MAPA] (2021) muestra el consumo interior de los cereales, el maíz, el trigo y la cebada son los cereales de mayor consumo, seguidos por el centeno, la avena y el sorgo. Las siguientes son unas UF's pertinentes:

A pan duro, diente agudo. (Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes [CVC])

Se recomienda esforzarse para superar todos los obstáculos.

A buen hambre no hay pan duro. (CVC)

Con buen pan y buen vino, no te faltarán amigos. (CVC)

ni patata (DRAE)

Nada.

Una cosa es predicar, y otra dar trigo. (CVC)

No es lo mismo dar consejos teóricos que llevarlos a la práctica, lo último es más difícil.

A burro muerto, la cebada al rabo. (CVC)

Productos cárnicos y mariscos en la fraseología

La cultura china se basa principalmente en la de la etnia Han originada en las cuencas del río Amarillo (Li, 2010, pp.5-6) y del río Yangtze (Xie, 1997, p.170), donde la ganadería está subordinada a agricultura. A diferencia de la cría masiva en España de ganado bovino, porcino y ovino, la producción cárnica de China se basa mayoritariamente en la cría de cerdos y pollos destinados al autoconsumo, los cuales se ubican normalmente en pocilgas y gallineros delante o detrás de la casa. Además, su alimentación proviene mayormente de productos agrícolas tales como granos

vanos, salvado y hojas de verdura (Yan, 2015, p.14). De hecho, aunque el pueblo chino también cría ganado vacuno, la utilidad principal de este queda relegada a arar la tierra.

En cuanto a la pesca, en la historia china se remonta a la recolección de moluscos y la captura de peces sin herramienta durante la era Paleolítica; desarrollándose más la pesca y la acuicultura durante la sociedad feudal (Zhang, 1994, p.36).

Las siguientes son UFs que contienen las especies acuáticas o terrestres consumidas más comúnmente en China:

人怕出名猪怕壮 (rén pà chū míng zhū pà zhuàng)

La gente tiene miedo de ser famosa y los cerdos tienen miedo de ser robustos → la fama presagia problemas a los hombres. (Gran diccionario de proverbios [GDP])

挂羊头卖狗肉 (guà yáng tóu mài gǒu ròu)

Colgar la cabeza de cabra, pero vender carne de perro → metáfora empleada para referirse al hecho de ocultar las malas acciones haciéndolas ver como buenas; sinónimo en español: dar gato por liebre. (ZDIC)

手无缚鸡之力 (shǒu wú fù jī zhī lì)

Las manos no tienen fuerza ni para amarrar un pollo → alude a la debilidad del cuerpo. (ZDIC)

割鸡焉用牛刀 (shā jī yān yòng niú dāo)

¿Por qué se utiliza un cuchillo que sirve para matar bueyes para matar un pollo? → Para despachar pequeños asuntos, no hace falta acudir a grandes talentos. (ZDIC)
elecciones para el autobeneficio. (ZDIC)

鱼与熊掌不可兼得 (yú yǔ xióng zhǎng bù kě jiān dé)

No se puede conseguir el pez y la pata de oso simultáneamente → alude a que uno no puede obtener todo lo que se quiere. (ZDIC)

大鱼大肉 (dà yú dà ròu)

Generosas cantidades de carne y pescado → comida lujosa. (ZDIC)

鱼有鱼路, 虾有虾路 (yú yǒu yú lù, xiā yǒu xiā lù)

Los peces tienen caminos para peces, los camarones tienen caminos para camarones → se refiere a que cada persona tiene su manera para ganarse la vida. (GDP)

En España las principales especies de ganado son el bovino, ovino, caprino y porcino. En cuanto al ganado de menor tamaño, cabe mencionar aves y conejos (Valle Buenestado, 2001, p.394).

Durante los años cincuenta la ganadería española se expandió notablemente, así mismo se integraron en el mismo espacio nuevas técnicas agrícolas y prácticas

ganaderas, elevando de este modo el aprovechamiento de recursos del terreno. En la época moderna, con incorporación de máquinas en las prácticas agrícolas, la explotación de la industria pecuaria gira en torno a la producción de carne, leche y huevos (Valle Buenestado, 2001, pp.395-397). A base de la extensiva ganadería, se producen cuantiosos productos cárnicos, entre los cuales son populares el jamón ibérico, la morcilla, el tocino y el chorizo.

En cuanto a los mariscos, debido a que España posee extensas zonas litorales y fluviales, la explotación de recursos acuícolas cuenta con una extensa historia de gran importancia en este país. Lois González (2001) afirma que, en la Edad Media y la Edad Moderna, entre los puertos y los grandes centros urbanos litorales y del interior se establecieron redes de conexión estables destinadas a comercializar “sardinas, bacalao y bocartes en salazón, pulpo y congrio ahumados, ostras, truchas y bonito en escabeche o con algún aliño” (p.425).

A lo largo de la historia, el consumo de productos cárnicos y mariscos se ha reflejado en las UF, a continuación se presentan unos ejemplos:

dar gato por liebre (Diccionario de la lengua española [DRAE])

Engañar dando algo con menos calidad a la mercancía previamente acordada.

Carnero, comer de caballero. (CVC)

Afirma la calidad de la carne de carnero.

A quien no mata puerco, no le dan morcilla (CVC)

Alude al esfuerzo inevitable para lograr cierto beneficio o sustento. Sinónimo: el que no trabaja, no come.

Hay más días que longanizas. (CVC)

Recomienda ser planificado en el gasto cotidiano; actualmente se emplea para recomendar no angustiarse y esperar la situación más propicia para actuar porque lo que sobra son días.

Amigo, viejo; tocino y vino, añejos. (CVC)

Alude que con el tiempo se mejoran el tocino, el vino y la amistad.

aburrirse alguien como una ostra (DRAE)

Aburrirse extremadamente.

pescadilla que se muerde su cola (DFD)

Argumentación defectuosa que vuelve al punto de partida sin probar nada.

Frutas y hortalizas en la fraseología

Entre las variedades de hortalizas y frutas existentes en China, los productos autóctonos son pocos mientras que la mayoría son exóticos.

En las dinastías Shang (1600 - 1046 a. C.) y Zhou (1046 - 221 a. C.), en las huertas aparecieron los primeros cultivos de hortalizas, que fueron 韭 (jiǔ) “ajo cebollino”, 芸 (yún) “colza”, 瓜 (guā) “melón” y 瓠 (hù) “calabaza de botella” (Sun, 2014, p.236).

La apertura de la Ruta de la Seda en la dinastía Han (206 a. C. - 220 d. C.) aumentó el intercambio de agricultura entre China y los países de las 西域 (Xiyù) “Regiones del Oeste”, desde donde se introdujeron alimentos como la 西瓜 (xī guā) “sandía”, 黄瓜 (huáng guā) “pepino”, 蚕豆 (cán dòu) “haba”, 青葱 (qīng cōng) “cebollita”, 芝麻 (zhī ma) “sésamo”, 葡萄 (pú táo) “uva”, 苜蓿 (mù xu) “trébol”, etc. (Zhou, 2010, p.11).

En el 四民月令 (sì mín yuè lìng) “Reglamento de cada mes para las cuatro ocupaciones” de la dinastía Han Oriental (25 - 220 d. C.), 崔寔 (Cuī Shí) registra una gran cantidad de hortalizas y frutas y su forma de cultivarlas; según él, 竹笋 (zhú sǔn) “bambú”, 莲藕 (lián ǒu) “raíz de loto”, 莼菜 (chún cài) “escudo de agua”, 白菜 (bái cài) “col china”, 芥菜 (jiè cài) “bolsa de pastor”, 栗子 (lì zi) “castaña” ya se habían introducido en la dieta china en esa dinastía (Ibíd, p.10).

Durante la dinastía Míng (1368 - 1644 d. C.) hubo un auge de intercambios entre China y más regiones o países extranjeros, y varios cultivos como el maíz, la batata y la patata fueron introducidos a la alimentación china (Ibíd, p.28).

A continuación se exponen unas UF's relacionadas:

雨后春笋 (yǔ hòu chūn sǔn)

Brotos de bambú después de una lluvia de primavera → metáfora para expresar el surgimiento en masa de cosas nuevas. (DCY)

萍水相逢 (píng shuǐ xiāng féng)

(Dos desconocidos) se encuentran como las lentejas de agua juntadas por el agua → encuentro de personas por pura casualidad. (Diccionario de chengyu [DCY])

藕断丝连 (ǒu duàn sī lián)

La raíz de loto está quebrada pero sus fibras permanecen unidas → una relación aparentemente rota pero en realidad unida. (ZDIC)

火中取栗 (huǒ zhōng qǔ lì)

Sacar castañas del fuego → metáfora empleada para referirse a situaciones en que un tercero asume sufrir riesgos en beneficio de otro. (ZDIC)

瓜田李下 (guā tián lǐ xià)

En un melonar o debajo de un ciruelo → encontrarse en situaciones sospechosas. (DCY)

Basada en las condiciones climatológicas, geográficas y socioeconómicas de España, se conforma una dieta peculiar de frutas y hortalizas en el país.

En el Informe del consumo de alimentación España 2020, el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación [MAPA] (2021) enumera nueve variedades en la categoría de frutas frescas, que son naranjas, mandarinas, melocotones, manzanas, peras, melones, sandías, plátanos y fresas (pp.222-250).

En cuanto a la categoría de hortalizas frescas, el mismo informe cita tomates, pimiento, calabacín, cebolla, lechuga, escarola, endivia y setas (Ibíd, pp.290-310).

Como información complementaria, en el Informe del sector frutas y hortalizas, el MAPA (2004) cita una tabla sobre la evolución del consumo total (Kgs/per cápita/año) de frutas y hortalizas, donde se registran, aparte de las variedades mencionadas en los párrafos anteriores, limones, albaricoques, ciruelas, cerezas, uvas y kiwis en la categoría de frutas frescas; ajos, coles, judías verdes, pepinos, espárragos, espinaca y acelgas en la categoría de hortalizas frescas (p.89).

A continuación, se muestran las UFs pertinentes:

mala uva (DRAE)

Mala intención, mal genio o mal carácter.

Uvas con queso saben a beso. (CVC)

Recomendación dietética de comer juntos estos alimentos.

media naranja (DRAE)

Novio o esposo de una persona. Se llama así porque los dos se adaptan perfectamente al gusto y carácter del otro, complementándose.

sano, na como una manzana (DRAE)

Pondera la buena salud de alguien.

ponerse como un tomate (DRAE)

Sonrojarse.

como una lechuga (DRAE)

Describe a alguien que es fresca y lozana.

Lácteos en la fraseología

En China la ganadería forma parte de las actividades laborales, especialmente en los pastizales al norte de China, donde se desarrolla la ganadería nómada. En consecuencia, la dieta local está dominada por la carne y la leche (Zhao, 2006, p.47). Por tanto, no es extraña la existencia de las referencias de derivados lácteos en las UFs chinas.

Por ejemplo, 醍醐 (tí hú), o 酥油 (sū yóu), es la manteca de yak extraída de la leche; representa el nirvana en el budismo. Similar al bautismo en el cristianismo, verter tihu sobre la cabeza de los monjes nuevos es un ritual con el objetivo de brindar sabiduría e iluminación (DCY).

醍醐灌顶 (tí hú guàn dǐng)

Verter tihu sobre la cabeza → alude a la inspiración esporádica o al obtener opiniones o consejos sabios; en algunos casos alude a un sentimiento fresco y cómodo. (DCY)

如饮醍醐 (rú yǐn tí hú)

Como haber bebido tihu → haber sido inspirado por el consejo ajeno, que provoca un sentimiento cómodo y satisfecho. (DCY)

Sin embargo, la cultura china se basa principalmente en los referentes culturales ubicados en las ya mencionadas cuencas del río Amarillo y del río Yangtze, donde no sólo se crían cerdos y pollos, sino también el ganado vacuno subordinado a la actividad agrícola. A modo de explicación, el objetivo principal de la cría de vacunos es arar la tierra; más aún, no existen razas específicas para la producción de leche o carne en la sociedad tradicional china (Yan, 2015, p.14), por lo que son escasas las UF's derivadas de la leche y los productos lácteos.

Es conveniente para la cría del ganado lechero la situación geográfica y climática en España, la cual provee una base sólida para mantener una oferta nacional muy alta de leche y sus derivados. En cuanto a la demanda, Collantes (2014) afirma que los productos lácteos eran “uno de los consumos clave en el desarrollo de la transición nutricional que pautó el cambio alimentario en Occidente durante los siglos XIX y XX” (p.103).

En el libro *La alimentación española: características nutricionales de los principales alimentos de nuestra dieta* se registran, aparte de la leche líquida, cuajada, flan, helado, nata, natillas, requesón, yogur y varios tipos de queso (Valero Gaspar et al., 2018, pp.71-103). A continuación, se exponen unas UF's pertinentes:

la leche (DRAE)

Mucho, muy, con intención ponderativa; Interjección vulgar que indica enfado, protesta, admiración, sorpresa, etc.

mala leche (DRAE)

Mal talante o mala intención.

mal yogur (Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual [DFD])

Mala leche.

tener el cuchillo y el queso (Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes [Correas])

Poseer el mando y poder.

como un flan, o hecho un flan (DRAE)

Alude al nerviosismo o al temblor.

Los derivados lácteos no son comunes en la dieta tradicional de toda China, como sustituto, los derivados de soja son más abundantes y populares. Conforme al empleo frecuente en las UF's, a continuación, presentamos cuatro derivados:

1) 豆浆 (dòu jiāng) “leche de soja”, que se elabora de acuerdo con los procesos de remojar la soja, remolerla con agua limpia, filtrar los orujos, y finalmente, hervir el líquido (Liang, 2007, p.186).

2) 豆腐渣 (dòu fǔ zhā) “orujo de soja” (Ibíd, p.284).

3) 豆腐脑 (dòu fǔ nǎo) “gelatina de tofu”, que se prepara mediante la coagulación en la leche de soja (Ibíd, p.107).

4) 豆腐 (dòu fǔ) “tofu”, que se elabora a través de prensar la leche de soja coagulada separando la parte sólida de la líquida (Ibíd, p.84).

Las siguientes son unas UF's relacionadas:

刀子嘴, 豆腐心 (dāo zi zuǐ, dòu fǔ xīn)

Lengua afilada, corazón de tofu → lengua mordaz, pero corazón blando. (ZDIC)

豆腐渣捏的——不经打 (dòu fǔ zhā niē de——bù jīng dǎ)

Hecho de orujo de soja——no resiste los golpes → alude a la debilidad y vulnerabilidad. (GDP)

豆浆里的油条——软了 (dòu jiāng lǐ de yóu tiáo——ruǎn le)

Los churros en la leche de soja——se ha ablandado → alude al cambio de actitud de dura a blanda. (GDP)

CONCLUSIONES

El contraste de la fraseología gastronómica chino-española confirma que los sistemas socioecológicos (arroz-mijos/trigo y oleicultura; soja/lácteos) estructuran metáforas morales, normas de sociabilidad y economías domésticas codificadas en UF's, donde las equivalencias literales son excepcionales y prevalece la equivalencia funcional (vehículos culturales distintos para actos ilocutivos análogos); este hallazgo, alineado con los objetivos del simposio, explicita los retos de superar eurocentrismos, atender variación diacrónica y calibrar la brecha entre presencia lexicográfica y uso real, y a la vez abre oportunidades de innovación mediante un corpus bilingüe anotado y abierto, visualizaciones comparadas y materiales didácticos interculturales para ELE y CLE, junto con una guía de traducción que oriente la mediación cultural; el enfoque, además de consolidar la relevancia de los Estudios de Asia Oriental en clave interdisciplinaria, ofrece un protocolo replicable a otros dominios (utensilios, técnicas, rituales) y a otras lenguas de la región, fortaleciendo la cooperación interuniversitaria y la internacionalización cultural y educativa.

REFERENCIAS

Centro Virtual Cervantes (1997-). *Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes* [en línea]. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/portada.htm>.

Collantes, F. (2014). La evolución del consumo de productos lácteos en España, 1952-2007. *Revista de Historia Industrial*, 103-134.

Correas, G. (1924). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes: en que van todos los impresos antes y otra gran copia / que juntó el maestro Gonzalo Correas*. Madrid: Olózaga.

Cussó, X. y Garrabou, R. (2007). La transición nutricional en la España contemporánea: las variaciones en el consumo de pan, patatas y legumbres (1850-2000). *Investigaciones de Historia Económica*, 3(7), 69-100.

Handian (2004-). 汉典 *Hàn diǎn* [Diccionario de chino] [en línea]. Recuperado de: <https://www.zdic.net>.

Leng, Yulong., Yang, Chao., y Wei, Yixin. (2014). 成语辞海 *Chéng yǔ cí hǎi* [Diccionario de chengyu]. Shanghai Dictionary Publishing House.

Li, Y. (2010). 黄河流域的农耕文明 *Huánghé liú yù de nóng gēng wén míng* [Civilización agrícola en la cuenca del río Amarillo]. China Science Publishing & Media.

Liang, Q. (2007). 豆制品加工工艺与配方 *Dòu zhì pǐn jiā gōng gōng yì yǔ pèi fāng* [Tecnología de procesamiento y fórmula de productos de soja]. Chemical Industry Press.

Lois González, R. (2001). La pesca. En A. Gil Olcina, J. Gómez Mendoza, y E. Martínez de Pisón (Ed.), *Geografía de España* (pp. 425-439). Barcelona: Ariel.

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2004). *Informe del sector frutas y hortalizas (oferta, distribución y demanda)*. <https://www.mapa.gob.es/>

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2021). *Evolución de los balances de cereales en España: campañas de comercialización 2020/2021 y 2021/2022*. https://www.mapa.gob.es/es/agricultura/temas/producciones-agricolas/2203_publicacionbalancecereales_tcm30-615532.pdf.

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2021). *Informe del consumo de alimentación España 2020*. Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.

Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es>. [Fecha de la consulta: 08/10/2025].

Seco Reymundo, M., Andrés Puente, O., y Ramos González, G. (2017). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. JdeJ editores.

Sun, J. (2014). 《齐民要术》 *Qí mín yào shù yán jiū* 研究 [Estudios sobre *Qinminyaoshu*]. Universidad de Shandong.

Valero, T., Rodríguez, P., Ruiz, E., Ávila, J. M., y Varela, G. (2018). *La alimentación española: características nutricionales de los principales alimentos de nuestra dieta*. ROAL.

Valle Buenestado, B. (2001). La ganadería: los espacios y sistemas ganaderos. En A. Gil Olcina, J. Gómez Mendoza, y E. Martínez de Pisón (Ed.), *Geografía de España* (pp. 393-404). Barcelona: Ariel.

Wen, D. Z. (2015). 俗语大词典 *Sú yǔ dà cí diǎn* [Gran diccionario de proverbios]. Commercial Press.

Xie, N. (1997). 中国的名山大川 *Zhōng guó de míng shān dà chuān* [Las famosas montañas y ríos de China]. Commercial press.

Yan, Q. (2015). 中国传统农业的特点及其现代价值 *Zhōng guó chuán tǒng nóng yè de tè diǎn jí qí xiàn dài jià zhí* [Las características de la agricultura tradicional china y su valor moderno]. *Historia de la Agricultura China*, 34(4), 12-28.

Zhang, D. (1994). 中国文化概况 *Zhōng guó wén huà gài kuàng* [Panorama general de la cultura china]. Editorial de la universidad de Shifan de Beijing.

Zhao, R. (2006). 中国饮食文化史 *Zhōng guó yǐn shí wén huà gài shǐ* [Historia de la cultura gastronómica china]. People's Press.

Zhou, Y. (2010). 试谈中国古代农作物种类及其历史演变 *Shì tán zhōng guó gǔ dài nóng zuò wù zhǒng lèi jí qí lì shǐ yǎn biàn* [Sobre los tipos de cultivos chinos antiguos y su evolución histórica]. *Agricultura de Jilin*, 8(272), 9-11.

CAPÍTULO 26

ENTRE GLOSARIOS Y EXPERIENCIAS: ANOTACIÓN SEMÁNTICA Y TRADUCCIÓN DE TEXTOS TURÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN

ELENA MARTÍN-CANCELA
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos ha de adaptar los contenidos, estrategias y herramientas al futuro contexto profesional del alumnado, no se trata “sólo” de enseñar un idioma, sino de su aplicación a contextos profesionales concretos. Se trata de formar a profesionales competentes que sean capaces de comunicarse en contextos reales en un ámbito determinado, lo que obliga a diseñar metodologías que combinen los saberes lingüísticos con la comprensión intercultural y la mediación comunicativa.

En el caso del alemán en el grado en Turismo hay que tener en cuenta que el conocimiento inicial del idioma con el que llegan los estudiantes, en general, es nulo, a lo que se suma la limitación temporal (3 materias con 42h de presencialidad a lo largo de 3 cuatrimestres no consecutivos) y el hecho de que los estudios se enmarcan en la rama de las ciencias sociales y jurídica, lo que afecta en conocimientos previos más propios de las humanidades.

Esta propuesta surge de esas características y limitaciones y se centra en partir de materiales reales del entorno turístico en lengua alemana para abordar aspectos lingüísticos, gramaticales, interculturales, técnicas de traducción y, además, trabajar en línea con el objetivo de desarrollo sostenible 4: la educación de calidad, y fomentar la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo y colaborativo que les permita continuar formándose una vez finalicen su etapa universitaria.

Para el desarrollo, vinculamos la lexicografía digital con la enseñanza de lenguas y la traducción especializada. Nos apoyamos en investigaciones previas sobre recursos lexicográficos multilingües y organización semántica del conocimiento léxico como las desarrolladas en los proyectos PORTLEX y ESMAS-ES+ (Domínguez y Valcárcel, 2020; Domínguez, 2021). Ambas iniciativas resaltan la importancia de representar las relaciones conceptuales entre lenguas y aplicar esos modelos al aprendizaje de la terminología y traducción en contextos específicos.

Por otro lado, uno de los ejes fundamentales de la propuesta es el estudio y traducción de textos especializados, para lo cual es imprescindible un conocimiento de la terminología específica, tal como subraya Cabré (2004), quien además sugiere

que el estudiante se involucre de manera activa en la elaboración de recursos terminológicos, para que el aprendizaje se convierta en un proceso constructivo, y no meramente receptivo. Este planteamiento conecta directamente con el aprendizaje experiencial, basado en la idea del *learn by doing*, donde los conocimientos se construyen aplicando la teoría a contextos reales o simulados.

En nuestro caso, con el fin de reforzar este componente experiencial, integramos elementos de aprendizaje colaborativo y herramientas digitales, fomentando el trabajo en equipo y la autonomía del alumnado, alineando la propuesta con los principios del EEES, que promueve metodologías activas y participativas que permitan al alumnado su aprovechamiento en el futuro fuera de las aulas.

Este proyecto de innovación docente integra la elaboración de glosarios mediante la anotación semántica con la realización de tareas de traducción y producción de textos turísticos en la clase de alemán. El objetivo no es sólo aprender y memorizar palabras nuevas, sino comprender cómo se construye el significado, cómo se clasifica y cómo se transmite entre lenguas y culturas. De forma paralela, mediante la participación activa, se espera que el alumnado también mejore la adquisición de vocabulario especializado y desarrolle competencias interculturales y de comprensión y producción escrita en lengua alemana.

Esta propuesta se apoya en los principios teóricos y tecnológicos del proyecto ESMAS-ES+ (PID2022-137170OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI), con cofinanciación de la Unión Europea (FEDER/UE). Este proyecto trabaja en el desarrollo de un etiquetador semántico multilingüe automático y sostenible, basándose en ontologías léxicas ad hoc y recursos terminológicos interoperables. No obstante, nuestro alumnado no posee los conocimientos técnicos ni lingüísticos para poder manejar estas herramientas, por lo que hemos desarrollado una metodología basada en los principios del proyecto ESMAS-ES+: la estructura conceptual del léxico, la anotación semántica y el uso sostenible de recursos multilingües, pero adaptado a nuestra casuística.

Los textos turísticos conforman el principal recurso de este proyecto y constituyen en sí mismos un género comunicativo, con unas características lingüísticas y pragmáticas propias a medio camino entre lo informativo y lo persuasivo, no sólo presentan datos, también transmiten experiencias, emociones y sensaciones a través del lenguaje, buscan despertar en el lector, y potencial cliente, un interés y deseo por visitar lugares o contratar los servicios descritos. Los textos turísticos conforman el principal recurso de este proyecto y constituyen en sí mismos un género comunicativo, con unas características lingüísticas y pragmáticas propias a medio camino entre lo informativo y lo persuasivo, no sólo presentan datos, también transmiten experiencias, emociones y sensaciones a través del lenguaje, buscan

despertar en el lector, y potencial cliente, un interés y deseo por visitar lugares o contratar los servicios descritos. Como señala Ponce (2008), estos textos son «una fuente inagotable de inspiración traductológica» y compararlos en diferentes lenguas permite analizar y estudiar múltiples problemas y estrategias de traducción. Al enfrentarse a este tipo de textos es inevitable que aparezcan términos especializados y referencias culturales que no siempre van a poseer un equivalente directo en la lengua meta; por ejemplo, nombres de lugares emblemáticos, festividades, platos típicos o figuras históricas. Por este motivo es necesario formar al alumnado en competencias terminológicas e interculturales, para que sean capaces de identificar términos o expresiones que representan realidades culturales (culturemas) y, tras la pertinente investigación acerca de su significado, puedan decidir la estrategia correcta para traducirlos.

Un problema habitual en las aulas de alemán es el uso indiscriminado de traductores automáticos a la hora de realizar tareas de producción o comprensión escrita, sin que lleguen a desarrollar un conocimiento consciente del léxico especializado o de las estrategias necesarias para resolver ambigüedades o enfrentarse a diferencias culturales. A menudo se obvia este trabajo terminológico y el alumnado adquiere listas de vocabulario prefabricadas y genéricas que no siempre satisfacen sus necesidades al carecer en ocasiones de equivalentes adecuados (Cabré, 2004). Sin embargo, como hemos podido observar a lo largo de este proyecto, hacer que los estudiantes sean partícipes de su proceso de aprendizaje y elaboren glosarios acordes a sus necesidades, no sólo mejora su comprensión y retención de esta terminología especializada, sino que también enriquece su repertorio léxico y les enseña una metodología de trabajo autónomo para su futura profesión: búsqueda documental, evaluación de fuentes, organización de la información y creación de una base de datos propia.

Para poder llegar a elaborar estos glosarios, consideramos que resultaría sumamente útil dotar a nuestro alumnado con unas nociones básicas de anotación semántica, con la idea de que sirva de puente entre el léxico y las habilidades de comprensión.

La idea de la anotación semántica es la de etiquetar un texto con metadatos de significado. Si tomamos la base de datos léxica WordNet a modo de ejemplo, cada palabra (lema) está agrupada en synsets, que representan conceptos, y estos synsets a su vez están conectados con otros mediante relaciones semánticas (hiperonimia/hiponimia, meronimia, sinonimia, etc.). Como señala Valcárcel (2017), este proceso ayuda a visualizar el significado y a organizar el conocimiento léxico en categorías comprensibles para aprendices de lenguas. Por otro lado, Cabré (2004) y Domínguez (2019) coinciden en que para aprender un lenguaje de especialidad es

necesario adquirir unas competencias terminológicas que permitan identificar, definir y relacionar conceptos dentro de un dominio determinado.

Así pues, lo que hacemos es adaptar esta filosofía a una escala accesible a nuestro alumnado: crean micro-ontologías propias ad hoc a partir del léxico extraído de textos reales y establecen categorías, reproduciendo el razonamiento ontológico de ESMAS-ES+, pero con un grado de complejidad adecuado al aula. Al estructurar los términos de este modo, no se limitan a memorizar listas de vocabulario, sino que aprenden que el léxico no es una suma de palabras, sino un sistema interconectado de significados.

METODOLOGÍA

Este proyecto didáctico se llevó a cabo en la materia Segundo Idioma Moderno III: Alemán del grado en Turismo de la Universidade da Coruña (nivel aproximado B2 del MCER en comprensión lectora). La actividad se diseñó para desarrollarse de forma paralela a los contenidos lingüísticos y gramaticales de la materia a lo largo de todo el cuatrimestre. La idea era dotar al alumnado de un proyecto que desarrollar mediante trabajo autónomo fuera del aula. Para ello, se destinaron 6 sesiones de 90 minutos al comienzo del cuatrimestre para presentar las pautas y proceso que deberían seguir a lo largo de todo el cuatrimestre, y dos sesiones de reflexiones y debate final al finalizar el cuatrimestre.

Fase 1: Selección y preparación de textos turísticos

Con el fin de abarcar una muestra representativa de vocabulario y expresiones específicas para el ámbito del turístico, se seleccionaron diferentes tipos de textos auténticos en lengua alemana: uno con información sobre la Puerta de Brandeburgo extraído de la página web berlin.de, un extracto de la página oficial de los museos de Berlín smb.museum/home/ en la que se incluía información general, precios y horarios, y un artículo sobre la gastronomía de Berlín del blog Visit Berlin alojado en visitberlin.de. Se trataba de textos breves, con una extensión de entre 200 y 300 palabras. En algunos casos fue necesaria alguna adaptación para adecuar su complejidad al nivel de los alumnos y, en otros casos, simplemente se extrajeron aquellas partes del texto más adecuadas, eliminando el resto de párrafos. Se optó por 3 textos porque se trataba de un grupo de 12 alumnos y se formaron grupos de 4 personas, cada uno de los cuales, trabajó con un texto concreto.

Fase 2: Análisis léxico y anotación semántica (dos sesiones de aula de 90 minutos cada una)

La primera tarea fue la de leer el texto y, de manera individual, realizar una anotación semántica de los sustantivos presentes; se les pidió que subrayasen aquellos que desconocían y también aquellos que considerasen relevantes en este tipo

de textos, aunque conociesen su significado. Además de marcarlos, debían buscar un equivalente en español para cada uno de ellos, para lo cual se les permitió el uso de diccionario online como leo.dict o de.langenscheidt.com, la herramienta Linguee y también se les dio la opción de consultar la versión en inglés disponible en visitberlin.de, smb.museum/home/ y berlin.de, si bien se les advirtió que no siempre la traducción se correspondía al 100% con el texto y que en algunos casos podían existir adaptaciones en las versiones en alemán.

Una vez leídos los textos y marcado el léxico, se procedió a establecer posibles categorías conceptuales en las que podría enmarcarse ese vocabulario y surgieron categorías como: lugares, edificios, personas, comidas, bebidas o monumentos. A partir de aquí se introdujo la idea de organizarlas jerárquicamente y establecer sub-categorías a modo de mini-ontología.

Esta propuesta se inspira en el modo en el que los recursos lexicográficos electrónicos y multilingües organizan la información conceptual y semántica. Domínguez (2019) señala que el diseño y la clasificación tipológica de este tipo de recursos permite comprender cómo se estructuran las redes léxicas y las relaciones de significado entre lenguas.

Si bien en las sesiones posteriores, incluido el trabajo autónomo con otros textos, sirvió para ir ampliando esta mini-ontología, en este momento se establecieron los 3 niveles conceptuales que se recogen en la Tabla 1.

En este momento comenzaron a ser conscientes de que las palabras no son simples listas de vocabulario, sino que representan conceptos que pueden clasificarse y agruparse según su relación con otros y no sólo atendiendo a sus características lingüísticas y gramaticales.

Fase 3: elaboración de glosarios colaborativos (una sesión de aula de 90 minutos y trabajo autónomo)

Tras el trabajo individual de anotar semánticamente los textos, y la puesta en común de las categorías y niveles para la mini-ontología, se dividió al alumnado en 3 grupos para que comparasen sus anotaciones y debatieran sobre los matices que cada sustantivo poseía y, de ese modo, elaborar por un lado una anotación en base a esa mini-ontología de todos los sustantivos relevantes del texto, y por otro lado comenzar con la elaboración de los glosarios bilingües colaborativos.

Para la creación de los glosarios se empleó la herramienta integrada en Moodle y se optó por hacer un único glosario en el que cada equipo fuera incluyendo las palabras del texto con el que trabajaban, de modo que posteriormente todos dispusieran de un glosario completo de términos turísticos de diferentes temáticas. La elaboración de los glosarios ya no se limitó exclusivamente a los sustantivos, sino que se les animó a incluir cualquier otra palabra que considerasen relevante en ese

tipo de textos. Para elaborar las entradas las pautas fueron las siguientes: debían incluir el término en alemán como de la entrada (con su artículo correspondiente y en singular en el caso de sustantivos, en su forma de infinitivo en el caso de verbos y en su forma neutra en el caso de adjetivos/adverbios), tenían que aportar uno o más equivalentes en español y un contexto de uso (para el que la mayoría optó por la frase original del propio texto).

En esta fase, la inicial preocupación por el desconocimiento de una actividad desconocida para ellos, se transformó en motivación a medida que veían las entradas creadas en el glosario y la jerarquización de los sustantivos, lo que, en sus propias palabras, «ayuda a entender y memorizar mejor el vocabulario».

Fase 4: traducción del texto (una sesión en el aula de 90 minutos)

Una vez elaborados los glosarios y analizadas las relaciones jerárquicas de los sustantivos según la mini-ontología creada, cada grupo procedió a generar una traducción al español de su texto. En esta fase, sin duda la más creativa, se les insistió en que el resultado final debía ser adecuado para publicarse como traducción en las páginas web, de este modo no sólo debían pensar en los equivalentes, sino también en la función del texto meta, adaptando así la metodología del skopos, donde la adecuación al propósito y al público son esenciales. Además, se les permitió el uso de diccionarios, así como de corpus bilingües como Linguee o búsquedas en textos paralelos en la red. La única prohibición fue el uso de traductores automáticos y de la Inteligencia Artificial como asistente de traducción. La docente estuvo en todo momento pendiente de cada uno de los grupos para resolver dudas concretas que pudieran surgir y sugerir el uso de herramientas apropiadas para solucionar algunos retos a los que se enfrentaban. Además, se insistió en que no había una única solución correcta, sino que la coherencia y la justificación de cada una sería lo que se valoraría en la versión final.

En esta fase surgieron debates de cómo enfrentarse a algunas referencias culturales o a slogans como Entdecken Sie das pulsierende Berlin! Este caso concreto suscitó un debate que se compartió después también con el resto de grupos por la complejidad de la traducción y los matices en cuanto a tono, registro y equivalencia cultural que presenta. Hubo multitud de propuestas, algunas más literales como ¡Descubra el Berlín que late!, otras más naturales como ¡Descubra el vibrante Berlín! o ¡Descubra el ritmo de Berlín!, y otras sin duda mucho más alejadas de la traducción literal pero adaptadas al discurso turístico de un modo elegante y creativo como ¡Sienta la energía de Berlín! o ¡Descubra el Berlín que nunca duerme!

Al final de la sesión, se compartieron las traducciones de cada grupo con el resto de la clase y se reflexionó sobre si se había logrado transmitir el contenido y las emociones del texto original al traducirlo, para lo cual la percepción de los alumnos

de los otros grupos, que desconocían el texto de partida en alemán, fue de gran valor y ayuda en identificar si el resultado podría ser adecuado o no.

Todos los textos origen, así como las traducciones de cada grupo se pusieron posteriormente a disposición del resto de compañeros a través del Campus Virtual, con la opción de añadir comentarios (aunque no hubo ninguno).

Fase 5: trabajo autónomo fuera del aula

El proyecto final de la asignatura era crear un mini-folleto turístico en alemán de una ciudad a elección del alumnado, presentarlo en el aula de forma oral y colgarlo como tarea final de la materia en el Campus Virtual. Para ello, durante las siguientes semanas, cada alumno trabajó de forma individual y autónoma textos en alemán sobre aspectos turísticos de esa ciudad y fue engrosando el glosario colaborativo. Semanalmente debían entregar una parte del texto final en alemán, con un mínimo de 75 palabras, y añadir al menos 5 entradas en el glosario.

Esta fase de trabajo autónomo basado en un proyecto final ayudó a dividir el trabajo a lo largo del cuatrimestre y poder identificar posibles dificultades en cuanto a aspectos gramaticales que fueron solventados y reforzados en las sesiones presenciales cuando se trataba de cuestiones propias del temario y en tutorías individuales en otros casos. Tal como plantea Valcárcel Riveiro (2017), el uso de recursos lexicográficos digitales en el aula promueve la participación activa y fomenta la reflexión crítica de forma autónoma, lo que nosotros materializamos en nuestra propuesta mediante la elaboración de un producto final, apoyado en el uso continuado del glosario colaborativo.

Fase 6: presentaciones y reflexión final (dos sesiones en el aula de 90 minutos cada una)

En la última semana de clase cada alumno presentó oralmente su proyecto sobre la ciudad elegida ante el resto de compañeros. Al tratarse de un grupo pequeño, fue posible hacerlo en una única sesión, quedando la última para la reflexión final.

Durante las presentaciones orales se observó que en la mayoría de los casos los alumnos estaban muy familiarizados con la ciudad sobre la que estaban hablando y, además, poseían un vocabulario y estructuras acordes a este tipo de textos. Todo el trabajo anterior facilitó que se sintieran más cómodos y seguros al exponer sus ciudades al resto de compañeros, lo que redundó en una mayor fluidez en la producción oral, algo que a menudo supone un problema en las aulas de alemán.

En la sesión de la reflexión final, se les pasó un cuestionario a los estudiantes en el que se evaluaba la carga de trabajo, la facilidad en la realización del proyecto final tras las sesiones de elaboración de ontologías y glosarios previas, la utilidad de las

metodologías aprendidas para esta materia concreta y para su futuro profesional y la satisfacción general con la realización de este proyecto.

RESULTADOS

Las reflexiones y respuestas obtenidas fueron muy satisfactorias y positivas. Manifestaron que este modo de enfrentarse al vocabulario les había facilitado la comprensión y memorización de los términos y que las entradas de los compañeros en el glosario colaborativo les ofrecieron claves útiles cuando no encontraban una opción adecuada en la elaboración de su texto final. También valoraron de forma favorable el trabajo de documentación que debieron de realizar de forma autónoma sobre las ciudades elegidas, ya que les facilitó encontrar de un modo más rápido y veraz la información necesaria para su proyecto final. Además, afirmaron que, si bien al principio la idea de la mini-ontología no la veían como algo útil, en la fase de trabajo autónomo les ayudó a localizar equivalencias adecuadas en textos paralelos y a usar los diccionarios de manera más estratégica. Finalmente, todos destacaron la utilidad del glosario creado, ya que disponían de un recurso que no sólo les había facilitado la elaboración de su presentación final, sino que además lo consideraban como un recurso muy útil para su futura trayectoria profesional vinculada a la lengua alemana en el sector turístico.

En cuanto a la relación con los objetivos propuestos, los resultados también fueron igualmente satisfactorios. Se pudo observar cómo el alumnado manejaba con soltura un vocabulario especializado, sin limitarse a estructuras cerradas y frases repetitivas. La competencia léxica adquirida se consolidó como uno de los logros más relevantes de la actividad.

Además, se observó también un desarrollo de destrezas documentales: aprendieron a localizar fuentes terminológicas, evaluarlas y extraer la información pertinente sin la dependencia constante de diccionarios. Las entradas recogidas en el glosario también evidenciaron su capacidad de extracción de la información relevante de otras fuentes y constituyeron una herramienta muy consultada a lo largo de todo el cuatrimestre.

El trabajo autónomo también favoreció un mayor conocimiento de aspectos culturales relacionados con Alemania y otros países de habla alemana, lo que potenció la conciencia y competencia intercultural. Comparando las primeras entregas del trabajo autónomo con la entrega final, se observó cómo a medida que avanzaba el curso empleaban más referencias culturales en sus textos, sin equivocaciones, de un modo natural y coherente. Sin duda esos textos finales mostraron una mejora cualitativa, eran más coherentes, más precisos y con una terminología consistente y un uso fluido y natural de la misma, con apenas calcos innecesarios o traducciones literales.

Sin duda otro punto clave fue la participación activa y el trabajo en grupo. Si bien las sesiones de trabajo en grupo se limitaron a las primeras sesiones, el hecho de seguir trabajando en un glosario común hizo que los estudiantes continuaran conectados a lo largo de todo el cuatrimestre. En algunos casos se crearon pequeños grupos de trabajo fuera del aula que se reunían para elaborar cada una de las entregas semanales individuales, y así poder consultar entre ellos posibles dudas que les iban surgiendo. Este clima de intercambio, dentro y fuera de las aulas, creó un ambiente altamente motivador y despertó la curiosidad por conocer más sobre otros lugares de Alemania.

Además, ver el glosario ya como producto final, que lo percibieron como un logro tangible y un producto con un alto potencial a futuro, resultó un potente elemento motivador.

No obstante, se identificaron también algunos desafíos y aspectos que podrían mejorarse en futuras ocasiones. La carga temporal y de trabajo que supuso la adaptación de materiales y la supervisión continua de las entradas fueron sin duda la mayor de las dificultades. Además, las entregas semanales, aunque muy útiles para mantener el ritmo y la implicación del grupo, hicieron que se detectaran dificultades que, para ser abordadas en el aula, supusieron la modificación de la planificación inicial de la materia. También se identificó que en la fase de la ontología no todo el alumnado asimilaba fácilmente la lógica jerárquica de las categorías, por lo que quizás podría ampliarse el trabajo en esa fase o incluso introducir los conceptos antes de enfrentarse ya a los textos, evitando así una sobrecarga de información y trabajo para el alumnado.

CONCLUSIONES

Tras la realización de este proyecto podemos concluir que la incorporación de herramientas y nociones de terminología, traducción y lexicografía en la enseñanza del alemán para fines específicos constituye un enfoque altamente provechoso.

Al trabajarse en varios ejes de modo simultáneo (elaboración de materiales propios de forma activa y colaborativa, aprendizaje basado en proyectos, uso de herramientas digitales) rompe con la enseñanza tradicional de idiomas centrada en la memorización y repetición, lo que se traduce en una mayor motivación, participación y autonomía del alumnado.

Al diseñarse un proyecto didáctico que aborda de manera integrada aspectos lingüísticos, culturales y profesionales del idioma, se observan mejoras no sólo en las competencias propias del aprendizaje de lenguas, sino también en otras como el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, la gestión y análisis de la información o la reflexión crítica, además de la competencia léxica y terminológica.

El carácter práctico de esta propuesta, vinculado a una utilidad real del idioma, potencia la motivación y le proporciona las herramientas necesarias, y transferibles, para su desarrollo en el entorno laboral. El estudiante no sólo “sabe” alemán turístico, también sabe cómo y dónde buscar la información, cómo seleccionarla y organizarla, y cómo crear recursos propios que le sirvan en su futura trayectoria profesional.

Podemos afirmar, tal y como lo hicieron Lázaro et al. (2009) o Ratz (2016) que el uso de glosarios colaborativos en el aula favorece la construcción de conocimientos de forma colaborativa e implica al alumnado en su propio aprendizaje, lo que se traduce en una mayor motivación y desarrollo de las competencias de cooperación y autoevaluación.

En conclusión, la combinación de glosarios, anotación semántica, traducción y proyecto final se consolida como una metodología activa e innovadora en la enseñanza del alemán para fines específicos. Esta aproximación contribuye a formar a profesionales capaces de pensar y sentir a través de palabras, conscientes del valor cultural y emocional del idioma, y preparados para ejercer como mediadores lingüísticos y culturales en sus futuras carreras profesionales.

Agradecimientos

La propuesta presentada en este capítulo forma parte del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de investigación ESMAS-ES+, PID2022-1371700B-I00-financiado por MICIU/AEI/ 10.13039/501100011033 y por FEDER/UE.

El proyecto, centrado en el diseño de un etiquetador semántico multilingüe automático y sostenible, ha servido de inspiración para adaptar los principios de la anotación semántica y la organización ontológica del léxico al contexto didáctico de la enseñanza del alemán con fines específicos.

REFERENCIAS

- Cabré, M.T. (2004). La terminología: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. *Terminology: International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 10(2), 326–330. <https://doi.org/10.1075/term.10.2.12cam>
- Domínguez, M.J. (2019). Recursos lexicográficos electrónicos multilingües y plurilingües: Definición y clasificación tipológico-descriptiva. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 10, 49–74. <https://doi.org/10.17345/rile10.49-74>
- Domínguez, M.J. (2021). Contribución de la semántica combinatoria al desarrollo de herramientas digitales multilingües. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 171–188. <https://doi.org/10.5209/clac.73849>
- Domínguez, M.J., y Valcárcel, C. (2020). PORTLEX as a multilingual and cross-lingual online dictionary. En M.J. Domínguez Vázquez, M. Mirazo Balsa, y C. Valcárcel Riveiro (Eds.), *Studies on multilingual lexicography* (pp. 135–158). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110607659-008>

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lázaro, R., Pena, C., y Vitalaru, B. (2009). Wikis en lenguas para fines específicos y su traducción. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico V (Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España, II parte), 22 pp.

Ponce-Márquez, N. (2008). Ejercicio comparativo de un texto turístico original español con su traducción al alemán como fundamento metodológico para alumnos de los primeros años de Traducción. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 7, 55–78.

Ratz, S. (2016). Vocabulary learning with the Moodle glossary tool: A case study. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(1), 44–50.

Valcárcel, C. (2017). Usar el “Wiktionnaire” en el aula de francés lengua extranjera: Una propuesta de actividades desde el enfoque por tareas. En M.J. Domínguez Vázquez y M.T. Sanmarco Bande (Eds.), *Lexicografía y didáctica: Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 377–398). Peter Lang.

CAPÍTULO 27

LOS TEXTOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE LENGUA: UNA PROPUESTA MULTIDISCIPLINAR PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD DEL S. XXI

MARÍA TERESA HERRANZ MORENO
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Si consultamos la definición del término «lengua» en el Diccionario de la Real Academia, vemos que la segunda acepción (la primera se refiere al órgano muscular situado en la boca) es la siguiente: «Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura».

El adverbio «generalmente» nos indica que la escritura no es siempre lo más importante, a pesar de la relevancia que se le ha venido dando tanto en el perfeccionamiento de la lengua materna en las escuelas como en el aula de lenguas extranjeras.

En el estudio de 2023 denominado Eurobarómetro Especial (540) sobre los europeos y sus lenguas (Comisión Europea, 2024), la Comisión Europea recaba información sobre las habilidades lingüísticas de los ciudadanos de la Unión Europea, el uso que hacen de las lenguas y su actitud hacia el aprendizaje de lenguas. Asimismo, compara los resultados obtenidos en el último barómetro, que fue llevado a cabo doce años antes, en 2012.

Con arreglo a los datos arrojados por este estudio, únicamente el 38 % de la población admite hablar inglés con la suficiente fluidez como para mantener una conversación, mientras que la media de la Unión Europea alcanza el 47 %.

En cuanto al alemán, en este estudio se recoge también que el 8 % de los encuestados opina que el alemán es una de las dos lenguas más útiles para su desarrollo personal y el 9 % opina que los niños deberían aprender alemán en el futuro.

Entre las motivaciones por aprender un segundo idioma destaca la posibilidad de trabajar en otro país, seguida de la posibilidad de encontrar un trabajo mejor en nuestro país y, no menos importante, el interés por entender a personas de otras culturas.

Una tendencia respecto a los idiomas que nos interesa especialmente en nuestro estudio es que, según estos datos de la UE, la cantidad de personas adultas que prefieren ver películas y programas extranjeros con subtítulos en vez de doblados ha subido un 10 % en España desde 2012, con un 23 % de la población totalmente

partidaria de ver los productos filmicos en esta modalidad de traducción y un 16 % adicional parcialmente partidaria.

Adicionalmente, siguiendo con el barómetro de la UE, un 6 % de la población encuentra que una forma muy efectiva de aprender o mejorar en un idioma es viendo la televisión, películas o escuchando la radio.

Ciertamente, en términos absolutos y según el INE, en España únicamente el 2,7 % de las personas entre 18 y 69 años habla alemán (Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), pero el interés por el aprendizaje del alemán es elevado en determinados estudios universitarios, como las carreras de índole técnica, económica, científica o turística (Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania, 2025).

Es misión del profesorado en general y del universitario en particular contribuir a que el interés por este idioma se incremente, ya que su utilidad en determinados ámbitos de la vida profesional es innegable.

Para la elección de idioma es de gran importancia la imagen de la lengua en sí, y el alemán suele estar considerado como un idioma difícil. Por este motivo, desde el Ministerio se recomienda presentarlo como un idioma alcanzable, poner de manifiesto los vínculos existentes con los conocimientos de inglés ya disponibles por el estudiantado y facilitar el acceso en la medida de lo posible «mediante la utilización de materiales asequibles» (Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania, 2025).

Objetivos

Así pues, nuestros objetivos son:

Aprovechar el interés del estudiantado en las nuevas tecnologías y aplicar la Traducción Audiovisual Didáctica en la enseñanza del alemán en las aulas universitarias.

Proponer herramientas que contribuyan a mejorar las habilidades orales de estudiantes universitarios de alemán, haciendo uso de textos audiovisuales relacionados con el ámbito de especialidad de cada grado en el que se impartan.

Incrementar el interés del estudiantado por el aprendizaje de la lengua alemana.

Marco teórico

En el estudio sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, está demostrado que el input lingüístico, definido como «la exposición a la lengua meta fuera del salón de clases» (Hernández Méndez et al., 2021), es un aspecto importante en la adquisición de una lengua y ha sido un tema recurrente en la investigación sobre educación.

Los investigadores confirman que esta exposición ejerce un efecto positivo en el aprendizaje de la lengua, sobre todo en la adquisición de léxico y en las habilidades auditivas y orales.

Con arreglo al modelo de adquisición de Gass (2018), existen factores que influyen sobre el input al que el estudiante está expuesto, como el tiempo, la afectividad, la frecuencia, la atención, etc.

En relación con el tiempo, la autora indica que el input oral representa mayor dificultad para el estudiante que el escrito, entre otros factores, porque supone una mayor presión de respuesta, dado que está expuesto una sola vez, mientras que el input escrito puede revisarlo cuanto desee. Esto genera cierta ansiedad en el estudiante, que únicamente puede salvarse con el tiempo, ejercitando las facultades auditivas.

Estas dificultades para aprehender las habilidades orales necesarias han llevado a que numerosas investigaciones se hayan dedicado a buscar herramientas que faciliten este aprendizaje. A tal efecto, y para determinar los factores que inciden en el aprendizaje de la comprensión oral en lenguas extranjeras, concretamente en lengua inglesa, González Villarón y Éjido Gálvez comparan el rendimiento de esta destreza en estudiantes de España y Holanda que finalizan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en busca de variables externas al aula que puedan incidir en dicho rendimiento. Además de las circunstancias familiares y sociológicas que puedan rodear al estudiante, las autoras concluyen que «concretamente, la exposición y uso de la lengua inglesa que el alumnado hace a través de los medios de comunicación tiene un efecto positivo muy significativo en cualquiera de los dos países en la destreza de comprensión oral» (González Villarón y Egido Gálvez, 2017).

En cuanto a la afectividad, Gass (2018, p. 17) pone de manifiesto la necesidad de acercar al estudiante la comunidad de la lengua que se estudia, ya que la distancia psicológica y social con respecto a la cultura origen puede influir negativamente en la eficacia del input lingüístico.

Las dificultades que hemos visto en el inglés son aplicables en mayor medida al alemán, dado que los estudiantes no cuentan con el input general que rodea a los estudiantes de inglés en los medios de comunicación en forma de aplicaciones, anuncios publicitarios, etc.

Adicionalmente, en materia de la afectividad según Gass, el bagaje cultural en cuestiones internacionales que adquieren los estudiantes a lo largo de su vida, tanto dentro como fuera del aula, está notablemente más influenciado por el mundo anglosajón que por el germánico. Los conocimientos que los estudiantes tienen de la cultura alemana difieren mucho de los que poseen sobre la cultura de Estados Unidos, sobre todo, o incluso del Reino Unido.

Si bien haría falta un estudio específico para confirmar esta última afirmación, nos parece un hecho irrefutable, debido por un lado a la circunstancia de que el inglés es la lengua extranjera más extendida en todas las escuelas e institutos del país y, por ende, los elementos culturales son introducidos junto con la propia lengua.

También influye, en nuestra opinión, la presencia mayoritaria de productos cinematográficos estadounidenses en nuestras pantallas, entre otros motivos de índole sociológica, que no vamos a tratar aquí.

MÉTODO

Teniendo en cuenta que, en la actualidad, la pantalla está sustituyendo paulatinamente al papel, sobre todo entre la población más joven, y que el consumo de productos audiovisuales a través de las plataformas de pago ha experimentado un incremento exponencial en los últimos años, consideramos que los textos filmicos, sea en formato serie o película, forman parte de este input recibido por los estudiantes fuera del aula, y que los docentes debemos aprovechar esta circunstancia para trabajarlos también dentro del aula.

Ciertamente, las tecnologías desempeñan un papel fundamental en el desarrollo social, pero debemos verlas como un medio, no como un fin en sí mismas. Desde este planteamiento, Talaván y Tinedo-Rodríguez han acuñado el término Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) para referirse a una disciplina, cuyas bases ya sentara Díaz-Cintas (Díaz-Cintas, 1997), consistente en la aplicación de las diversas modalidades de la Traducción Audiovisual como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas (Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2023). Hasta el momento, se han utilizado mayoritariamente la subtitulación y los subtítulos para sordos, si bien también hay estudios sobre la utilización del doblaje en estos contextos.

Los mayores avances en la investigación de esta disciplina los encontramos, como no podía ser de otra manera, en su utilización como herramienta para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La modalidad del doblaje se ha mostrado como un recurso eficaz para mejorar la pronunciación, al imitar las producciones orales de los actores de la lengua origen, como demostró Chiu en su proyecto con estudiantes de inglés como lengua extranjera en niveles universitarios (Chiu, 2012). Sin embargo, su estudio resultó inconcluyente, como admite la propia autora, «the nature of the focus-on-form tasks embedded in synchronous film dubbing is not entirely in accordance with the principles of communicative language teaching because learners produce utterances through internalisation».

Así pues, se recomienda que los clips de vídeo con los que se trabaje duren entre uno y dos minutos (no diez ni un episodio entero, como proponía la autora), que los estudiantes puedan opinar sobre la selección de la materia y que se registren los enunciados grabándolos (en el proyecto de Chiu las producciones de los estudiantes no quedaban registradas).

Para ver un estudio recopilatorio de los proyectos en los que se ha intentado utilizar la modalidad de doblaje en la enseñanza de lenguas extranjeras, junto con las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, remitimos al interesante artículo de Talaván y Costal (Talaván y Costal, 2018).

En la enseñanza de español como lengua extranjera contamos con los datos del Departamento de Traducción de la Escuela Superior de Gante (Bélgica), cuya apuesta por la subtitulación de textos filmicos españoles como herramienta arrojó unos resultados tan satisfactorios que llegaron a introducir una nueva asignatura optativa en el currículo, denominada «subtitulación», para estudiantes del tercer y cuarto curso (Vermeulen, 2004).

En el caso del alemán encontramos menos casos donde se hayan llevado a cabo propuestas similares. La Universidad de Cádiz ha dirigido varios proyectos relativos a la experimentación con modelos didácticos alternativos, y con la aplicación de materiales novedosos en la enseñanza del alemán, dadas las dificultades añadidas debidas, sobre todo, a la percepción del alemán como una lengua difícil, en comparación con otras lenguas europeas.

En este ánimo de crear fórmulas de aprendizaje que hagan hincapié en el potencial motivador de los materiales didácticos, el grupo de investigación EMELE (Enfoque Multidisciplinar de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) generó una serie de propuestas para la utilización de doce cortometrajes alemanes, recopiladas en un único volumen (Berns y Zayas, 2005).

Los textos fueron seleccionados por motivos lingüísticos, pero, sobre todo, por la temática que contenían en cada caso, y nosotros nos apoyaremos en esta base para diseñar nuestra propuesta.

PROPUESTA Y RESULTADOS

Así pues, a la práctica de la pronunciación y comprensión oral, común a todos los grados, añadimos el análisis de los elementos culturales, técnicos o sociológicos que presentan los fragmentos que seleccionaremos específicamente en cada caso, en función de las necesidades de cada grado universitario en el que se ofrezca la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Para poder extraer el mayor partido posible a nuestras propuestas, los estudiantes deben poseer, como mínimo, un nivel A2 (preferiblemente B1) del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER):

Fases

Actividades en el aula:

- Presentación de la película o serie y visualización en el aula del fragmento seleccionado.

- Contextualización y análisis de las dificultades concretas que el texto filmico presenta, tanto en materia oral como en cuanto a contenido. Con esta medida, la intención es acercar al estudiante la comunidad de la lengua que se estudia, como sugería Gass

Trabajo individual de los estudiantes:

- Los estudiantes deben intentar transcribir el fragmento y reproducirlo prestando atención a la pronunciación de los actores. Solicitamos a los estudiantes que imiten la pronunciación del alemán, especialmente los fonemas más difíciles (vocales con Umlaut, fricativa posalveolar sorda [ʃ], fricativa palatal sorda [ç], etc.), incluso exagerándolos, para obtener mejores resultados.

- Dependiendo del caso, se traduce a la lengua materna el fragmento, con el fin de identificar los elementos culturales y trasponerlos (o no) a la cultura meta.

Textos propuestos

Si bien aquí proponemos películas y series para fines concretos, muchas de ellas podrían utilizarse para cualquiera de los otros fines propuestos.

Grado en Historia

Para el Grado en Historia proponemos varios textos filmicos en formato película y en formato serie, si bien hay muchas otras producciones que podrían ser interesantes, sobre todo aquellas cuya trama se basa en la Segunda Guerra Mundial y el nacionalsocialismo.

a) Los locos años 20

Babylon Berlin (Tom Tykwer, temporada 1: 2017)

Serie. Sinopsis: Trama policiaca ambientada en el Berlín de los años 20; concretamente en los meses de abril y mayo de 1929.

b) Nacionalsocialismo y Segunda Guerra Mundial

1) Lili Marleen (Fassbinder, R.W., 1980)

Película. Sinopsis: Historia de la cantante alemana de cabaret Willie, residente en Suiza, de donde es expulsada por ayudar a los judíos. De vuelta en Alemania, se convierte en la cantante de la famosa canción Lili Marleen, el símbolo del deseo de paz de los soldados de ambos lados del frente durante la guerra.

2) Hijos del Tercer Reich (Unsere Mütter, unsere Väter; Philipp Kadelbach - 2013)

Serie. Sinopsis: La serie narra la historia de cinco amigos alemanes, todos ellos de unos 20 años y uno de ellos judío, así como los diferentes caminos que todos ellos emprendieron en la Alemania nazi y la II Guerra Mundial.

c) La Guerra Fría

1) La vida de los otros (Das Leben der Anderen; Henckel von Donnersmark, 2007)

Película. Sinopsis: República Democrática Alemana, año 1984. El capitán Gerd Wiesler, un hombre solitario, es un competente oficial del servicio de inteligencia y espionaje de la Stasi, al que le encomiendan espiar a una pareja de artistas. Esta misión cambiará su forma de enfocar la vida en un entorno marcado por el control y el autoritarismo.

2) Deutschland 83 (Radsch y Berger, 2015)

Serie. Sinopsis: Martin Rauch es un guardia fronterizo, un soldado de la República Democrática Alemana que es reclutado en 1983 por la Stasi para infiltrarse en la República Federal Alemana y ejercer como espía, bajo el nombre de Moritz Stamm.

Grados de carácter tecnológico y científico

Si bien en numerosas series y películas hay determinados fragmentos que pueden ser interesantes en este sentido, sobre todo las de carácter policiaco y de investigación, como pueden ser la longeva y paradigmática serie Tatort, que lleva estrenando nuevas temporadas desde 1970, o Einstein (varios directores, 2017-2019), destacamos tres cuyo contenido puede servirnos de gran ayuda.

1) You are wanted (H. Hackfort, B. Konrad, R. Kropf, M. Schweighöfer, y B. Jasper, 2017)

Serie de Amazon. Sinopsis: Lukas Franke es un gestor de éxito que sufre un ciberataque que lo implica como miembro de un grupo terrorista. Su mundo se desmorona cuando todo su entorno comienza a dudar de su inocencia.

2) Biohackers (C. Ditter, T. Trachte, 2020)

Serie de Netflix. Sinopsis: Una joven se inscribe en la Facultad de Medicina de la Universidad de Friburgo en busca de respuestas sobre su familia. Aquí se introduce en un mundo de experimentación genética de vanguardia, pero desde la ilegalidad.

3) Charité (S. Thor-Wiedemann, S. Wortmann, 2017)

Serie. Sinopsis: Miniserie cuya trama se desarrolla en Berlín, en 1888. Ida es ingresada en el Hospital Charité, donde le salvan la vida, pero debe pagar los costos del tratamiento mediante su trabajo. Aquí entra en contacto con las mentes más brillantes de la época, como el Dr. Robert Koch, quien aisló y estudió el bacilo causante de la tuberculosis.

Grados de carácter sociológico

En este apartado, destacamos dos series en las que los propios diálogos entre los personajes sirven para caracterizarlos y circunscribirlos a una subcultura de la ciudad de Berlín en un caso, y a una época determinada en otro.

1) Dogs of Berlin (C. Alvart, 2018)

Serie de Netflix. Sinopsis: Dos policías investigan el asesinato de un famoso jugador de fútbol: uno de ellos tiene un pasado neonazi y el otro es turco y homosexual.

2) Dark (B. Bo Odar y J. Friese, 2017-2020)

Serie de Netflix. Sinopsis: Tras la desaparición de un joven, cuatro familias desesperadas tratan de entender lo ocurrido a medida que van desvelando un retorcido misterio que abarca tres décadas.

Grado en Turismo

Como productos donde las ciudades o el entorno dan pie a discusiones y debates sobre destinos turísticos o profesiones del sector podrían encajar algunas de las ya mencionadas, como Dogs of Berlin o Deutschland 83.

1) Hotel Europa (Das weiße Haus am Rhein; T. Schmidt, 2021)

Miniserie. Sinopsis: Producción basada en hechos reales, que hace un recorrido por los importantes acontecimientos históricos que marcaron el devenir del continente europeo tras la Primera Guerra Mundial, todo ello contado desde el punto de vista del heredero de una de las más importantes dinastías hoteleras de Europa.

2) Goodbye Lenin (W. Becker, 2003)

Película. Sinopsis: Unos días antes de la caída del Muro, la madre de Alex, una mujer orgullosa de sus ideas comunistas, entra en coma. Cuando despierta ocho meses después, su hijo hará lo posible y lo imposible para que no se entere de que está viviendo en una Alemania reunificada y capitalista.

Fragmentos utilizables y método

A continuación, proponemos algunos fragmentos concretos con los que trabajar en las clases, junto con la metodología.

Ejemplo 1 (Historia)

Benda: Haben Sie schon mal was von der "Schwarzen Reichswehr" gehört?

Rath: Nur Gerüchte. Geheimes Militär, irreguläre Kampfverbände ...

Benda: Sie benutzen bei Ihren getarnten Waffenlieferungen ein Netz von Stroh Männern. Mindestens zwei Dutzend, aber immer andere. Aber dahinter steckt die Schwarze Reichswehr. [...] Ich brauche jeden Hinweis, um den inneren Kreis der Verdächtigen einzugrenzen. [...] Das Ziel dieser Leute ist nichts Geringeres als die Zerschlagung unserer Demokratie.

Fragmento extraído de la serie Babylon Berlin (TCR 7 21:25, léase episodio 7, MM:SS) En este fragmento hablan August Benda (personaje ficticio que representa a un personaje histórico real: Dr. Bernhard Weiss (1880-1951), a la sazón subjefe de la

Policía de Berlín, de origen judío) y Gereon Rath, protagonista de la historia y joven inspector de policía.

En este fragmento los estudiantes trabajan por parejas o individualmente para practicar:

- Pronunciación:

- o Las vocales alemanas con Umlaut (Verdächtige, Verbände, Gerüchte).

- o Sonidos propios de la fonética alemana [ʃ] [ts] (Schwarzen, Zerschlagung...).

- o Entonación.

- Gramática:

- o Perfekt (Haben Sie... gehört?).

- o Oraciones finales con um...zu

- Traducción:

- o Los estudiantes intentan traducir el fragmento una vez se han documentado suficientemente y, a continuación, se analiza y se compara con la traducción oficial de la serie.

- o De manera opcional, y en función del interés del estudiantado, se pueden introducir de manera concisa las particularidades de la traducción para doblaje y/o subtitulación que pueden haber influido en la selección de las palabras.

- Historia:

El Schwarze Reichswehr fue uno de los predecesores más importantes del nacionalsocialismo en Berlín y en el Norte de Alemania. Prácticamente todos sus integrantes se afiliaron más tarde al NSDAP, donde muchos de ellos ocuparon cargos directivos (Sauer, 2008)

Ejemplo 2 (Sociología)

Jonas: Das ist doch Bullshit. Dann läufst du rum und verkaufst den Scheiß, oder was?

Bartosz: Nein, Mann. Die Hälfte rauchen wir selber. Und wenn der Markt Kapazitäten schafft, dann darf man nicht zögern. Wir gehen dahin und holen uns den Shit. Ganz easy.

Magnus: Wer holt sich welchen Shit?

Bartosz: Wir gehen heute Abend zu den Höhlen.

Magnus: Pfadfinder-Alarm?

Jonas: Bartosz glaubt, dass er da Eriks Dope findet.

Martha: Fanny hat mal erzählt, sie hat da ein verrottetes Eichhörnchen mit fünf Beinen gefunden.

Markus: Du glaubst da echt jeden Scheiß.

Martha: Nur weil du nicht über deinen eigenen Tellerrand angucken kannst, heißt das auch nicht, dass da draußen nicht trotzdem irgendwelche Sachen abgehen,

die nur nicht auf die Öffentlichkeit gelangen, weil die Atom-Mafia nicht öffentlich machen will.

Fragmento extraído de la serie Dark (TCR 1 27:44) En este fragmento hablan los adolescentes que protagonizan la historia en 2019.

En este fragmento vamos a estudiar la pronunciación, la gramática y el lenguaje juvenil desde un punto de vista sociológico.

- Pronunciación: en este fragmento los estudiantes trabajan por parejas para practicar

o Las vocales alemanas con Umlaut (öffentlich, Eichhörnchen).

o Sonidos propios de la fonética alemana [ç] [j] [pf] (Eichhörnchen, Scheiß, Pfadfinder...)

o Diptongos (weil, läufst)

o Entonación.

- Gramática:

o Oraciones subordinantes (weil... machen will, dass... findet)

- Sociología: Posibles temas a tratar y actividades:

o Lenguaje juvenil.

Influencia del inglés (bullshit, dope, shit).

Frases hechas (nicht über den eigenen Tellerrand angucken können, Pfadfinder Alarm).

Oralidad: Oder was?

o Comparativa de la terminología de los jóvenes en las escenas que representan eventos que suceden en 2019 con la usada en las escenas que representan eventos de 1986 y 1953.

o Creación de un diálogo mixto en alemán (por ejemplo, entre padres e hijos) con ayuda de la terminología de la serie.

o Traducción: reinterpretación en el idioma meta dentro de la misma variable diafásica.

Ejemplo 3 (Grado tecnológico)

Experto en matemáticas con psicosis: Das ist alles Mathematik. Minimax-Algorithmus nennt man das. Kann man für alle endliche 2-Personen-Nullsummenspiele verwenden. Und schon hast du die optimale Spielstrategie. Die Welt wird bald von Algorithmen gesteuert. Wer die Algorithmen steuert, der hat die Macht. Das haben die Amis schon längst geschnallt.

Dalton: Wir wollen doch Slomo finden, oder? Also stellen wir ihm eine Falle.

Lukas: Und wie?

Dalton: Wir schneiden den Netzwerkverkehr mit. Das ist quasi eine Fangschaltung. Wenn wir seine IP haben, haben wir auch den Netzwerkanbieter.

Lukas: Das heißt, wir spielen und halten solange hin?

Dalton: Richtig. Das musst du dir so vorstellen: Du musst einen Erpresser in der Leitung halten, damit man ihn orten kann.

Fragmentos extraídos de la serie *You are wanted* (TCR 4 00:37 y 29:30 respectivamente).

En este fragmento vamos a estudiar la pronunciación, la gramática y la terminología tecnológica de especialidad.

- Pronunciación: en este fragmento los estudiantes trabajan por parejas para practicar.

o Palabras compuestas (2-Personen-Nullsummenspiele, Netzwerkverkehr).

o Consonantes con pronunciación diferente a la escritura ("v" = [f] vorstellen).

o Entonación.

- Gramática:

o Oraciones subordinantes (damit... orten kann).

o Verbos separables (hinhalten, mitschneiden).

- Terminología:

o Nullsummenspiele, Netzerkanbieter, Fangschaltung, Algorithmen.

Evaluación

La última fase es la de evaluar estas tareas y comprobar en qué medida han supuesto un avance en la formación de los aprendientes.

Para evaluar los resultados en cuanto a oralidad, pronunciación y gramática, haremos uso de la tipología descrita en la rúbrica de Talaván y Costal (2017, p. 76)2, con algunas ampliaciones:

1. Precisión: los enunciados grabados son gramaticalmente correctos.

2. Sincronía: los enunciados grabados presentan la misma duración que las líneas de diálogo de los actores y actrices de la versión original.

3. Pronunciación: la pronunciación de los enunciados grabados es la correcta.

4. Entonación: la entonación es natural y contiene las modificaciones prosódicas presentes en la versión original.

5. Dramatización de los diálogos: la interpretación se asemeja a la versión original.

En cuanto a las actividades específicas del grado que corresponda, se les dará la relevancia que el profesor decida en cada caso y se podrán evaluar en forma de trabajos de investigación, resúmenes, redacciones, etc.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Encontrar métodos y herramientas para mejorar las habilidades orales de estudiantes universitarios en lenguas minoritarias en las que no han tenido un input lingüístico a lo largo de las etapas anteriores de su vida es una tarea difícil.

En nuestra propuesta se trabajan las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en un marco lúdico que incluye la imagen y que no es el ámbito en el que habitualmente se trabaja en las clases de idiomas, es decir, con el lenguaje escrito, la exposición oral y los archivos de audio.

El hecho de que la temática de los textos audiovisuales propuestos en cada caso guarde relación con la especialidad que los estudiantes desarrollan contribuye a incrementar su nivel de confianza, ya que son temas que conocen y en los que se sienten seguros.

El carácter multidisciplinar de la propuesta permite al docente ahondar y profundizar en las cuestiones que considere necesarias en cada momento y las unidades didácticas concebidas como actividades interdependientes abren la posibilidad de plantearlas al alumnado en forma de aula invertida (flipped classroom), es decir, los estudiantes pueden preparar la temática de forma independiente y presentar los resultados en el aula, o incluso proponer textos audiovisuales adicionales para trabajarlos en clase.

Con los textos audiovisuales propuestos, el estudiante se acerca culturalmente al país de origen, en nuestro caso a Alemania, y a su historia e idiosincrasia, cumpliendo así la recomendación de Gass sobre la influencia de la afectividad y la conexión con la cultura origen en el aprendizaje de lenguas.

Mediante el uso de aplicaciones y nuevas tecnologías se incrementa el interés de los estudiantes. Al uso habitual de archivos de audio para mejorar la oralidad y la comprensión auditiva, con esta nueva propuesta ampliamos la metodología con la introducción de imágenes y la Traducción Audiovisual Didáctica.

En todo caso, con este tipo de herramientas pretendemos despertar el interés de los estudiantes por la cultura alemana que se expone a través de los textos filmicos y que continúen formándose de esta manera una vez finalizado su paso por las aulas universitarias.

REFERENCIAS

Berns, A. y Zayas, F. (2005). *Kurzfilme im DaF-Unterricht*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Chiu, Y. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 24–27. 10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x

Comisión Europea. (2024). *Los europeos y sus lenguas*. Publications Office. 10.2766/404252

Díaz-Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. In M. Cuellar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 181–191). Universitat de Valencia.

Gass, S. M. (2018). *Input, Interaction, and the Second Language Learner* (1st ed.). Routledge. 10.4324/9781315173252

González Villarón, M. y Egidio Gálvez, I. (2017). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 591–607. 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49634

Hernández Méndez, E., Chi-Canul, H., y Ortiz-Martínez, A. (2021). ¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera? Un estudio comparativo en el contexto mexicano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 78–93.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). *Encuesta sobre la participación de personas adultas en actividades de aprendizaje*. INE. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=60931&L=0>

Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania. (2025). *Deutsch als Fremdsprache weltweit 2025*. (No.2). Goethe-Institut. <https://www.auswaertiges-amt.de/resource/blob/2728424/f7ee0558008807b8e4b1ae15907d5872/deutsch-als-fremdsprache-weltweit-data.pdf>

Sauer, B. (2008). Die 'Schwarze Reichswehr' und der geplante 'Marsch auf Berlin'. *Berlin in Geschichte und Gegenwart. Jahrbuch des Landesarchivs Berlin* (pp. 113–150)

Talaván, N. y Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI. *Hikma*, 22(1), 143–166. 10.21071/hikma.v22i1.14593

Talaván, N. y Costal, T. (2018). iDub - The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62–88. 10.6035/LanguageV.2017.9.4

Varios autores. (2005). *Kurzfilme im DaF-Unterricht* (Anke Berns y Francisco Zayas ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Vermeulen, A. (2004). La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. In V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft, B. de Jonge, J. Robisco, M. Ruiz (Ed.), *Español para Fines Específicos: actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 159–168). Ámsterdam: CIEFE. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211334>

CAPÍTULO 28

EL DIARIO DE APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA METACOGNITIVA EN EL AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

NATALIE KIRCHHOFF Y RAÚL DÁVILA ROMERO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Este capítulo informa sobre una investigación en el aula de alemán como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz. Las clases presenciales de alemán en las asignaturas que participaron en esta investigación se centran principalmente en un aprendizaje implícito a través de interacciones orales entre pares basadas en el contenido. La investigación, llevada a cabo en el segundo cuatrimestre del curso académico 2024/2025, explora el uso de diarios reflexivos en clase como herramienta metacognitiva tras actividades de interacción oral.

La adquisición implícita y la atención

El objetivo principal de la enseñanza en las asignaturas de alemán que participaron en este estudio es poder comunicarse e interactuar en la lengua meta. Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas adicionales indican que para alcanzar este objetivo los aprendientes deben procesar sobre todo conocimiento implícito (Alsalmi, 2019; Loewen, 2020; Van Patten y Smith, 2022; Sato y Loewen, 2019). De esta forma, en el área de estudio de la adquisición de lenguas adicionales la pregunta de cómo se puede promover la adquisición de conocimiento implícito en contextos de enseñanza es muy relevante (Benati, 2022; Borro, 2022; Sato y Loewen, 2019; Van den Branden, 2022).

La adquisición implícita precisa que el aprendiente se exponga de forma constante a grandes cantidades de input (Long, 2017) y participe en interacciones comunicativas (Ellis, 2015). Las clases presenciales de alemán como lengua extranjera objeto de este estudio se marcan como objetivo aprovechar al máximo el tiempo en el aula para la exposición a input y para interacciones comunicativas entre pares. Rod Ellis (2015) señala que la adquisición de conocimiento implícito tiene lugar de manera fácil y natural cuando los aprendientes participan en interacciones comunicativas basadas en el contenido. Mediante este tipo de interacciones los aprendientes tienen la oportunidad de beneficiarse de la adquisición incidental (Long, 2017), que ocurre cuando los aprendientes prestan atención a características lingüísticas de la lengua meta en un momento en el que no están haciendo esfuerzo deliberado por aprenderlas (Ellis, 2015). Se asume que la atención no planificada a la forma durante las

interacciones comunicativas promueve la adquisición de una lengua adicional (Long, 1996).

La atención a elementos lingüísticos es esencial en los procesos cognitivos que dan lugar a la adquisición (Long, 1996; Tomlin y Villa, 1994; Schmidt, 1990). En el área de estudio de la adquisición de lenguas adicionales, sin embargo, no hay un acuerdo sobre cómo se entiende exactamente el concepto de la atención y el papel que juega la consciencia (Loewen y Sato, 2018; Loew, 2020). Tomlin y Villa (1994) indican que el registro cognitivo de estímulos ('detection'), que promueve la adquisición, opera por debajo del nivel de consciencia. Según Schmidt (1990), sin embargo, se necesita un nivel de consciencia más alto para captar las características del input ('noticing'). Aunque los investigadores difieren en cuanto al nivel de consciencia requerido, no hay duda de que la atención es fundamental para la adquisición (Loew, 2020; Loewen y Sato, 2018).

Esta investigación llevada a cabo en el aula de alemán como lengua extranjera explora el uso de diarios reflexivos en el aula presencial y en la virtual como herramienta para guiar la atención selectiva de nuestros aprendientes a elementos lingüísticos tras actividades de interacción oral. Entendemos el "diario de aprendizaje" como puente entre la atención menos consciente a elementos lingüísticos de la lengua meta durante las interacciones orales en el aula y una atención más consciente después de ellas.

Aunque numerosas investigaciones han encontrado evidencias de que la enseñanza implícita en un aula de aprendientes adultos facilita la adquisición de una lengua adicional (Koch et al., 2023; Long, 2017), en los contextos de enseñanza a menudo no hay suficiente tiempo para la adquisición implícita pura (Long, 2017). Como se ha mencionado anteriormente, la adquisición implícita exitosa requiere que el aprendiente se exponga frecuentemente a input abundante y participe en numerosas interacciones comunicativas. En contextos de lengua extranjera, en los que la exposición a la lengua meta está prácticamente limitada al aula, el aprendizaje explícito puede servir de apoyo adicional. El aprendizaje explícito, a diferencia de la adquisición implícita, "es una operación más consciente en la que el individuo formula y prueba hipótesis en busca de una estructura" (Ellis, 1994, trad. por los autores).

El "diario de aprendizaje" en el aula presencial y virtual busca precisamente esa reflexión más consciente y la formulación y comprobación de hipótesis. Además, en el aula virtual nuestros aprendientes tienen también acceso a otras tareas que se centran en el aprendizaje explícito y que requieren la reflexión sobre formas lingüísticas. Las tareas del aula virtual y la actividad del "diario de aprendizaje", que facilitan la reflexión consciente, siempre se basan en las actividades del aula presencial en las que los aprendientes participaron previamente.

Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

El objetivo general del estudio era explorar los beneficios de un "diario de aprendizaje" en el que las y los aprendientes reflexionan individualmente al final de cada clase presencial sobre los elementos de la lengua meta que les han llamado la atención previamente durante las interacciones orales. Específicamente, buscamos investigar si el "diario de aprendizaje" ayuda a los aprendientes a tomar consciencia y reflexionar sobre nuevo vocabulario y estructuras, así como si facilita el aprendizaje. Asimismo, el estudio tenía por objetivo examinar el uso por parte del alumnado de la transcripción de los "diarios de aprendizaje" hecha por el profesorado y que se cuelga en la plataforma virtual de la asignatura después de cada clase presencial. A partir de estos objetivos se abordaron las siguientes preguntas de investigación:

P01: ¿Las actividades reflexivas del "diario de aprendizaje" al final de la clase presencial ayuda a los aprendientes a tomar consciencia sobre nuevo vocabulario y estructuras?

P02: ¿Las actividades reflexivas del "diario de aprendizaje" al final de la clase presencial ayuda a los aprendientes a reflexionar sobre nuevo vocabulario y estructuras?

P03: ¿Las actividades reflexivas del "diario de aprendizaje" al final de la clase presencial ayuda a los aprendientes a aprender nuevo vocabulario y estructuras?

P04: ¿Qué uso hacen los aprendientes de la transcripción de los "diarios de aprendizaje" hecha por el profesorado?

Basándonos en investigaciones sobre la adquisición de lenguas adicionales en contextos de enseñanza, asumimos que las actividades reflexivas del "diario de aprendizaje" al final de la clase presencial ayuda a los aprendientes a tomar consciencia y reflexionar sobre nuevo vocabulario y estructuras. En cuanto a la pregunta de si esta actividad ayuda a los aprendientes a aprender nuevo vocabulario y estructuras, podría depender mucho del uso concreto que hacen los aprendientes del "diario de aprendizaje".

MÉTODO

Participantes y contexto de enseñanza

Treinta y un aprendientes ($N = 31$) han participado en la investigación, entre ellos veintidós mujeres, ocho hombres y una persona con género no binario. Su edad media es de 20.69 años ($DE = 6.00$). Son aprendientes de alemán como lengua extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras (Cádiz) de dos asignaturas diferentes, dieciocho ($n = 18$) aprendientes de nivel A1 y trece ($n = 13$) aprendientes de nivel A2 (MCERL).

Los dieciocho participantes que tienen aproximadamente un nivel A1 de alemán son estudiantes de la asignatura de "Alemán II" y llevan seis meses aprendiendo

alemán. Los trece estudiantes que tienen aproximadamente un nivel A2 de alemán cursan la asignatura de “Alemán IV” y llevan un año y seis meses aprendiendo alemán.

Tanto las clases presenciales de la asignatura de “Alemán II” como las de “Alemán IV” (a partir de ahora “grupo AII” y “grupo AIV”) se centran principalmente en un aprendizaje implícito a través de interacciones orales entre pares. Tras la clase los aprendientes reciben hojas de trabajo mediante el aula virtual para repasar y profundizar por escrito en casa lo que se ha hecho oralmente en clase.

Actividad didáctica

La actividad del “diario de aprendizaje” tiene dos fases. La primera fase se lleva a cabo en el aula presencial. Los aprendientes al final de cada clase reciben una hoja con el “diario de aprendizaje” vacío (Figura 1) y tienen que escribir tres palabras y dos frases que les han llamado especialmente la atención durante las interacciones orales que acaban de hacer en clase.

Figura 1. El “diario de aprendizaje”

Nombre: _____
Fecha: _____ Día de clase nº: _____
Escribe <u>tres palabras</u> , que hoy te han llamado especialmente la atención:
Escribe <u>dos frases</u> , que hoy te han llamado especialmente la atención:

Fuente: Elaboración propia (2025)

Al terminar la actividad el profesorado recolecta todos los diarios de aprendizaje de los aprendientes para hacer una transcripción de las palabras y frases del grupo. En esta transcripción el profesorado corrige la ortografía si es necesario. Luego cuelga en el aula virtual un documento único con las palabras y frases del grupo. En una segunda fase de la actividad del “diario de aprendizaje”, cada aprendiente después de la clase presencial debe consultar el documento del aula virtual para (1) buscar sus tres palabras y dos frases y comprobar si sus hipótesis en el aula eran correctas (principalmente en cuanto a ortografía y gramática), y (2) ver también las ideas de sus compañeros y compañeros.

Instrumento

El cuestionario usado en el estudio incluye 16 ítems de autoevaluación (ítems 1–6; ítems 8–12; ítems 14–18) con una escala Likert de cinco puntos, siendo 1– Totalmente en desacuerdo y 5– Totalmente de acuerdo. Además, incluye una pregunta de opción múltiple (7) y dos preguntas abiertas (13 y 19).

Los ítems 1–6 del cuestionario se refieren a la primera fase de la actividad del "diario de aprendizaje", que se realiza en el aula presencial. Como mencionado anteriormente, los aprendientes al final de la clase presencial tienen que escribir tres palabras y dos frases que les han llamado especialmente la atención durante las interacciones orales previas. Los ítems 1–6 se pueden consultar en la Tabla 1. Los ítems 8–12 se refieren a la segunda fase de la actividad del "diario de aprendizaje", que se lleva a cabo después de la clase presencial en el aula virtual. Como ya hemos mencionado, cada aprendiente después de la clase presencial puede consultar la recopilación de las palabras y frases hecha por el profesorado. Los ítems 8–12 se pueden consultar en la Tabla 2. Los ítems 14–18 se refieren a la actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto, es decir, incluidas la primera fase que se lleva a cabo en el aula y la segunda fase que se realiza en casa. Los ítems 14–18 se pueden consultar en la Tabla 3.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach ha mostrado una excelente consistencia interna del cuestionario para los dos grupos en su conjunto (0.91) y por separado (Grupo AII: 0.90; Grupo AIV: 0.92).

Procedimiento

Previamente al comienzo del estudio se solicitó a los participantes su consentimiento para la participación voluntaria en la investigación. Los voluntarios rellenaron el cuestionario en una clase presencial antes del final de la misma.

Análisis de datos

Con los datos obtenidos del cuestionario se realizó, por un lado, un análisis de ANOVA para explorar si hay una diferencia entre los dos grupos que participaron en el estudio. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis descriptivo para examinar la percepción que tienen los aprendientes sobre los beneficios de la actividad del "diario de aprendizaje".

RESULTADOS

A continuación, se presentarán los datos obtenidos del cuestionario de ambos grupos de alemán como lengua extranjera: grupo AII y grupo AIV.

El "diario de aprendizaje" en la clase presencial

El análisis de ANOVA que se realizó para examinar si existe una diferencia entre los dos grupos en cuanto a la percepción que tienen los aprendientes sobre la primera fase del "diario de aprendizaje" (ítems 1-6) no ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos AII y AIV ($F(4,96) = 0.27, p = 0.61, \eta^2 = 0.002$).

Los datos de los grupos AII y AIV muestran medias generalmente altas (Tabla 1) teniendo en cuenta que la escala Likert usada es de cinco puntos máximo, siendo 4- De acuerdo y 5- Totalmente de acuerdo. Tanto los ítems 1 y 2 como los ítems 4 y 5, que se refieren a la toma de consciencia y reflexión sobre palabras y frases de la lengua meta, han obtenido las medias más altas en cada grupo y en conjunto. En ambos grupos en conjunto el ítem 1 ha obtenido una puntuación media general de 4,61 ($\pm 0,56$) sobre 5, el ítem 2 ha recibido una media de 4,58 ($\pm 0,67$), el ítem 4 ha alcanzado una media de 4,58 ($\pm 0,62$) y el ítem 5 ha recibido una media de 4,61 ($\pm 0,67$). Aunque las medias obtenidas de los ítems 3 y 6 también son altas, llama la atención que generalmente los ítems que se refieren al aprendizaje de las palabras y frases son un poco más bajas, siendo la media general obtenida para el ítem 3 4.23 ($\pm 1,02$) y para el ítem 6 4.29 ($\pm 0,90$).

Tabla 1. El "diario de aprendizaje" en clase

Ítem		AII		AIV		AII + AIV	
		media	DE	media	DE	media	DE
1	La actividad de "Escribe tres palabras" me ayuda a tomar consciencia del nuevo vocabulario que se ha usado en clase.	4.67	0.49	4.54	0.66	4.61	0.56
2	La actividad de "Escribe tres palabras" me ayuda a reflexionar sobre las nuevas palabras (por ejemplo sobre su ortografía, su significado, su contexto de uso, etc.).	4.56	0.70	4.62	0.65	4.58	0.67
3	La actividad de "Escribe tres palabras" me ayuda a aprender las nuevas palabras.	4.33	0.77	4.08*	1.32	4.23*	1.02
4	La actividad de "Escribe una frase" me ayuda a tomar consciencia de las nuevas expresiones que se han usado en clase.	4.61	0.61	4.54	0.66	4.58	0.62
5	La actividad de "Escribe una frase" me ayuda a reflexionar sobre las nuevas expresiones (por ejemplo sobre su ortografía, su sintaxis, su contexto, etc.).	4.56	0.70	4.69	0.63	4.61	0.67
6	La actividad de "Escribe una frase" me ayuda a aprender las nuevas expresiones.	4.33	0.77	4.23*	1.09	4.29*	0.90

Fuente: Elaboración propia (2025)

El "diario de aprendizaje" del aula virtual

El análisis de ANOVA que se llevó a cabo para explorar si existe una diferencia entre los grupos AII y AIV en cuanto a la percepción que tienen los aprendientes sobre la segunda fase del "diario de aprendizaje" (ítems 8–12) no ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(5,99) = 0.05$, $p = 0.82$, $\eta^2 = 0.009$).

En comparación con los datos obtenidos de los ítems que conciernen a la primera fase de la actividad del "diario de aprendizaje", los datos sobre la segunda fase muestran medias generalmente más bajas (Tabla 2). Las medias más altas de los dos grupos en su conjunto corresponden al ítem 9 ($3.93 [\pm 0.98]$) y al ítem 11 ($3.89 [\pm 1.15]$). La media más baja de los grupos AII y AIV en su conjunto corresponde al ítem 10 ($3.19 [\pm 1.58]$). Parece que los aprendientes usan la transcripción de los diarios de aprendizaje en el aula virtual para ampliar vocabulario y expresiones y preparar los exámenes escritos, pero menos para ver qué se ha hecho en la clase presencial cuando han faltado a clase.

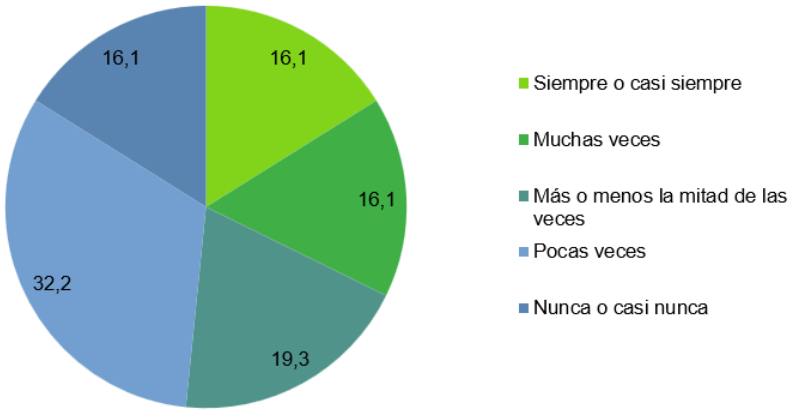
Tabla 2. El "diario de aprendizaje" del aula virtual

Ítem		AII		AIV		AII + AIV	
		media	DE	media	DE	media	DE
8	Lo uso en casa para comparar mis hipótesis.	3.63	1.41	2.83*	1.47	3.29	1.46
9	Lo uso en casa para ampliar vocabulario y expresiones.	4.0	0.73	3.83	1.27	3.93	0.98
10	Lo uso cuando no he ido a clase para ver qué se ha hecho.	2.79	1.63	3.67	1.43	3.19	1.58
11	Lo uso para preparar los exámenes escritos.	4.19	0.56	3.45	1.51	3.89	1.15
12	Lo uso para preparar los vídeos de evaluación.	3.5	1.26	3.17	1.53	3.36	1.34

Fuente: Elaboración propia (2025)

El ítem 13 del cuestionario pregunta por la frecuencia con la que los aprendientes consultan la transcripción del "diario de aprendizaje" en el aula virtual. Como mencionado anteriormente, los objetivos de la segunda fase de la actividad del "diario de aprendizaje" son (1) que los aprendientes busquen sus tres palabras y dos frases para comprobar si sus hipótesis coinciden con la versión revisada, y (2) que vean también las ideas de sus compañeras y compañeros. Llama la atención, como se observa en la Figura 1, que casi la mitad de los aprendientes (48,3 %) consulta la transcripción pocas veces, casi nunca o nunca, frente al 32,2 % que la consulta siempre, casi siempre o muchas veces.

Figura 2. Consulta del "diario de aprendizaje" en el aula virtual



Fuente: Elaboración propia (2025)

El "diario de aprendizaje" en su conjunto

Se realizó un análisis de ANOVA para examinar si existe una diferencia entre los grupos AII y AIV en cuanto a la percepción que tienen los aprendientes sobre la actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto, es decir, la primera fase del aula presencial y la segunda fase del aula virtual (ítems 14-18). El análisis de ANOVA no ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(5,32) = 0.01$, $p = 0.92$, $\eta^2 = 0.001$).

Los datos cuantitativos obtenidos por los dos grupos muestran medias generalmente altas (Tabla 3). Las medias más altas de los dos grupos en su conjunto pertenecen al ítem 14 ($4.61 [\pm 0,62]$) y 15 ($4,55 [\pm 0,68]$). La media más baja pertenece al ítem 16 ($3.65 [\pm 1,20]$). Parece que los aprendientes perciben que la actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto les ayuda, sobre todo, a reflexionar sobre la ortografía y aprenderla, pero les ayuda menos a reflexionar sobre la pronunciación de la lengua alemana.

Tabla 3. El "diario de aprendizaje" en su conjunto

Ítem	El "diario de aprendizaje" en su conjunto	AII		AIV		AII + AIV	
		media	DE	media	DE	media	DE
14	La actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto me ayuda a reflexionar sobre la ortografía alemana.	4.56	0.70	4.69	0.48	4.61	0.62
15	La actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto me ayuda a aprender la ortografía alemana.	4.67	0.49	4.38	0.87	4.55	0.68
16	La actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto me ayuda a reflexionar sobre la pronunciación alemana.	3.78	1.31	3.46*	1.05	3.65*	1.20
17	La actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto me ayuda a reflexionar sobre estructuras en alemán.	3.94	1.16	4.31	0.75	4.1*	1.01
18	La actividad del "diario de aprendizaje" en su conjunto me ayuda a aprender estructuras en alemán.	4.06	1.06	4.31	0.95	4.16*	1.00

Fuente: Elaboración propia (2025)

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en cuanto a los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario. No es sorprendente, ya que en las clases del grupo AII y del grupo AIV se usa la misma metodología de enseñanza, y la docencia se basa en ambos casos en el aprendizaje implícito a través de interacciones orales entre pares. El hecho de compartir metodología, tipología de actividades y formas de organización del aula podría haber influido en el hecho de que los aprendientes aprecien de una forma parecida los beneficios de la actividad del "diario de aprendizaje".

Los resultados señalan además que los aprendientes aprecian que las actividades reflexivas del "diario de aprendizaje" al final de la clase presencial les ayudan tanto a tomar consciencia y reflexionar sobre nuevo vocabulario y estructuras como también a aprender los nuevos elementos de la lengua meta. Llama la atención, sin embargo, que en líneas generales parecen más convencidos de lo primero que de lo segundo.

Hay resultados mixtos en cuanto al uso de la transcripción de los "diarios de aprendizaje" en la plataforma virtual. Por un lado, casi la mitad de los aprendientes indica que la consultan pocas veces, casi nunca o nunca. Hay en total 15 aprendientes que no la aprovechan de una forma regular para comparar sus hipótesis, ampliar su vocabulario y expresiones, ver qué se ha hecho en clase o preparar los exámenes escritos o los vídeos de evaluación. Los aprendientes que sí consultan la transcripción lo hacen para ampliar vocabulario y expresiones y preparar los exámenes escritos.

Se podría formular la hipótesis de que el uso escaso o la falta de uso de la transcripción del "diario de aprendizaje" por casi la mitad del alumnado están relacionados con su apreciación de que el "diario de aprendizaje" da menos beneficios

para el aprendizaje que para la toma de consciencia y reflexión. La toma de consciencia y reflexión sobre nuevo vocabulario y nuevas estructuras son actividades cognitivas que se llevan a cabo en el momento de rellenar el "diario de aprendizaje" en el aula después de las actividades de interacción oral. El aprendizaje o la adquisición es, sin embargo, un proceso que buscamos fomentar con la consulta de la transcripción en el aula virtual. Llama la atención que el 80% de los aprendientes que han respondido con un 1, 2 o 3 de la escala Likert a los ítems 3 ("La actividad de "Escribe tres palabras" me ayuda a aprender las nuevas palabras") y 6 ("La actividad de "Escribe una frase" me ayuda a aprender las nuevas expresiones") consultan la transcripción pocas veces, casi nunca o nunca. En cambio, solo el 56% de los aprendientes que han respondido con un 4 o 5 de la escala Likert a los ítems 3 y 6, señalan que consultan la transcripción pocas veces, casi nunca o nunca. Esto puede ser un indicio de que consultar la transcripción en el aula virtual ayuda a la percepción de avanzar en el aprendizaje, y posiblemente sea también un indicio de que realmente lo hace avanzar.

Ante estos datos, es importante pensar en cómo se podría mejorar la segunda fase de la actividad del "diario de aprendizaje" para que los aprendientes aprovechen mejor el "diario de aprendizaje" en todas sus fases. En la pregunta abierta del ítem 19 un aprendiente nos ha dado una posible pista sobre por qué muchos aprendientes no consultan la transcripción o lo hacen solo pocas veces. El aprendiente escribe que "no he estado usando la transcripción porque no era necesario para los exámenes...". Aunque se asume que la motivación extrínseca (p. ej., pasar un examen) desempeña un papel menos importante en la adquisición de lenguas adicionales que la motivación intrínseca (p. ej. el interés por la cultura de la lengua meta), la motivación total de un aprendiente depende de factores extrínsecos y intrínsecos (Ng y Ng, 2015). Puesto que la motivación está conectada con el involucramiento de un aprendiente en una tarea (Chen y Kent, 2020; Hiver y Dao, 2025), es posible que integrar en el sistema de evaluación el uso de la transcripción en el aula virtual ayude a que los aprendientes se involucren más en esa tarea y, en consecuencia, ayude a potenciar los efectos positivos del "diario de aprendizaje".

REFERENCIAS

- Alsalmi, S.S. (2019). The understanding of implicit linguistic knowledge in second language research. *Journal of Literature and Art Studies*, 9(9), 943–950.
- Benati, A.G. (2022). Can focus on form have an effect on language development? En A.G. Benati y J.W. Schwieter (Eds.), *Second language acquisition theory: The legacy of professor Michael H. Long* (pp. 257–272). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.13ben>

Borro, I. (2022). Enhanced incidental learning. En A.G. Benati y J.W. Schwieter (Eds.), *Second language acquisition theory: The legacy of professor Michael H. Long* (pp. 77–100). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.04bor>

Chen, C.J. y Kent, S. (2020). Task engagement, learner motivation and avatar identities of struggling English language learners in the 3D virtual world. *System*, 88, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102168>

Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2^a ed.). Oxford University Press.

Hiver, P. y Dao, P. (2025). From task motivation to L2 learning: Understanding links through learners' task engagement. *TESOL Quarterly*, 0(0), 1–36. <https://doi.org/10.1002/tesq.3410>

Koch, E.M., de Vos, J.F., Housen, A., Godfroid, A., y Lemhöfer, K. (2023). Learning second language morphosyntax in dialogue under explicit and implicit conditions: An experimental study with advanced adult learners of German. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26(5), 984–997. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000797>

Loew, R.P. (2020). Attention, noticing, and awareness in second language acquisition. En C.A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–8). John Wiley y Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0058.pub2>

Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2^a ed.). Routledge.

Loewen, S. y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285–329.

Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

Long, M.H. (2017). Instructed second language acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *Instructed Second Language Acquisition*, 1(1), 7–44.

Ng, C.F. y Ng, P.K. (2015). A review of intrinsic and extrinsic motivations of ESL learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 98–105. <https://doi.org/10.7763/IJLL.2015.V1.20>

Sato, M. y Loewen, S. (2019). Toward evidence-based second language pedagogy: Research proposals and pedagogical recommendations. En M. Sato y S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 1–23). Routledge.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.

Tomlin, R.S. y Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183–203.

Van den Branden, K. (2022). *How to teach an additional language: To task or not to task?* John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.15>

Van Patten, B. y Smith, M. (2022). *Explicit and implicit learning in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009043571>

CAPÍTULO 29

HACIA UNA COMPETENCIA LÉXICA ACTUALIZADA: ANÁLISIS, RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA INTEGRAR LOS NEOLOGISMOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CHINO MANDARÍN

YINGYING XU

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La aparición de neologismos no es un fenómeno casual. Además de la evolución propia del lenguaje, según Rong (2023, pp.127-128) también intervienen factores como el desarrollo social y cultural, los avances económicos y tecnológicos, así como los cambios en las formas de pensar, en los procesos cognitivos individuales y en los estilos de vida.

La enseñanza tradicional del chino mandarín como lengua extranjera se ha centrado, con notable éxito, en dotar al estudiante de una sólida base estructural: el dominio de los caracteres, la gramática fundamental y un vocabulario de alta frecuencia. Sin embargo, este enfoque, si no se complementa, corre el riesgo de crear una competencia lingüística anacrónica. El aprendiz puede terminar dominando un idioma abstracto y descontextualizado. Según la investigación de Li (2016), la mayoría de los estudiantes de chino de nivel intermedio y avanzado consideran que los vocabularios literarios de los manuales presentan poca utilidad comunicativa y que la ausencia de los neologismos que reflejen la actualidad de China es un obstáculo para mejorar la capacidad comunicativa. Por lo tanto, la integración de los neologismos en el currículo surge, no como una moda, sino como una necesidad pedagógica urgente para cerrar la brecha entre el aula y la realidad sociolingüística de la China contemporánea.

A pesar de su importancia, Hu (2009) señala que, debido a las limitaciones impuestas por los programas de estudio, los estándares curriculares y la elaboración de los materiales didácticos, la enseñanza de los neologismos no ha recibido la atención que merece. Hasta el día de hoy en España, no hay ningún curso que se dedique exclusivamente a enseñar los neologismos del chino, ni siquiera como asignatura optativa.

Sabemos que la velocidad con la que surgen nuevos términos supera la capacidad de actualización de los manuales y diccionarios, lo que deja a los estudiantes en una posición de desventaja frente al lenguaje vivo que circula en los medios y en las redes sociales. Además, muchos de estos términos están estrechamente vinculados a un contexto cultural específico: suelen originarse en acontecimientos sociales, memes o

debates políticos, por lo que comprenderlos implica también acceder al trasfondo cultural de la sociedad china actual. Finalmente, la falta de exposición a estos neologismos en el aula refleja una limitación de los currículos tradicionales, que tienden a priorizar un lenguaje estándar y atemporal. Esta brecha entre el chino académico y el chino cotidiano refuerza la necesidad de actualizar los recursos pedagógicos, de modo que el aprendizaje del idioma sea más dinámico, auténtico y culturalmente significativo.

En consecuencia, los objetivos del presente trabajo son analizar los mecanismos de formación de los neologismos actuales con el propósito de dotar a los docentes de herramientas que les permitan identificar su naturaleza y particularidades. A partir de este análisis, se propondrán diversas actividades pedagógicas orientadas a la integración de neologismos en la enseñanza y el aprendizaje del chino como segunda lengua.

MÉTODO

La metodología de este trabajo se estructura en dos ejes complementarios: el análisis teórico de los mecanismos de formación de neologismos en chino contemporáneo y el diseño de actividades didácticas orientadas a su integración en el aula de lengua extranjera.

Por lo que, en primer lugar, se procederá a la selección y clasificación de neologismos representativos del uso actual, extraídos de fuentes diversas como corpus digitales, medios de comunicación y redes sociales. Esta selección no busca ser exhaustiva, sino ilustrativa, de modo que permita ejemplificar los principales procesos de creación léxica como préstamos lingüísticos, derivación, acronimia, formación propia, entre otros. La clasificación se realizará con la revisión de las publicaciones académicas sobre la formación de neologismos, lo que permitirá construir un marco teórico sólido para comprender su naturaleza lingüística y sociocultural. Durante este proceso, también se identificarán los neologismos con mayor dificultad de comprensión y los que tengan una mayor peculiaridad, con el objetivo de tener una visión más completa e integral para la siguiente fase.

Y, en segundo lugar, a partir de este análisis, se diseñarán propuestas de actividades didácticas dirigidas a estudiantes de chino como lengua extranjera. Dichas actividades tendrán como propósito favorecer la reflexión metalingüística, contextualizar el surgimiento de los neologismos en la realidad social contemporánea y promover su uso activo en situaciones comunicativas. Para ello, se plantearán dinámicas variadas, que incluyen ejercicios de identificación y análisis, tareas de interpretación en contextos reales y prácticas de producción creativa.

De este modo, la metodología combina el fundamento teórico con la proyección pedagógica, ofreciendo tanto un marco de referencia para el estudio de los

neologismos como herramientas concretas que faciliten su incorporación al proceso de enseñanza y aprendizaje del chino.

RESULTADOS

Mecanismos de formación de neologismos

La vitalidad del chino mandarín se manifiesta en su capacidad para generar constantemente nuevo vocabulario mediante mecanismos morfológicos y semánticos tanto tradicionales como innovadores. Además, Qiao (2017) señala que el vocabulario chino presenta una alta complejidad y diversidad que hacen que aprenderlo hasta un nivel avanzado requiera mucho esfuerzo, ya que, si se intenta memorizar palabras de forma aislada, sin comprender los mecanismos de formación léxica del chino, resulta muy difícil y poco efectivo. Por lo tanto, comprender estos procesos no solo facilita la adquisición de vocabulario, sino que también dota a estudiantes y profesores de un marco analítico para descifrar el significado de términos futuros.

Según los diferentes tipos de neologismos mencionados en los estudios de Rong (2023), Qiao (2017), Shi (2000) y Xu (2021), los hemos organizado y clasificado en dos macrogrupos fundamentales.

El primero está constituido por los préstamos lingüísticos o extranjerismos, en este sentido Zhou (2020) señala que este fenómeno se produce cuando una lengua carece de una palabra para expresar determinado concepto, y se lo toma de otra lengua. Dentro de los cuales se distinguen diversas modalidades: préstamos fonéticos, préstamos semánticos, préstamos híbridos y acrónimos de origen extranjero. Con respecto a este tipo de neologismo Camerlengo (2020) señala que la comunicación virtual es fundamental para incentivar su uso en la lengua china.

El segundo macrogrupo comprende las unidades léxicas generadas a través de la creación interna. En este ámbito se incluyen tanto las voces de nueva formación como aquellas preexistentes que han adquirido acepciones nuevas, las derivaciones por afijación, o los acrónimos de base china. Según los estudios de Sheng y Bu (2018), los neologismos de este grupo surgen principalmente de frases célebres, de comentarios sobre temas de actualidad o de la manera en que la gente expresa sus sentimientos ante ciertos acontecimientos.

A estas dos categorías principales conviene añadir otros mecanismos productivos, entre los que destacan los préstamos dialectales como 忽悠 (hūyou, engañar con palabras dulces) proviene del dialecto del noreste, homófonos cibernéticos como 杯具 (bēijù, juego de tazas) que reemplaza a 悲剧 (bēijù, tragedia) y la incorporación de cifras arábigas como 520 (我爱你, te quiero) o 886 (拜拜喽, adiós). Debido a la extensión del trabajo, aquí no se tratarán estos últimos.

A continuación, se desglosan los principales mecanismos de formación, ilustrados con ejemplos de uso actual.

Préstamos fonéticos

Los préstamos fonéticos son vocablos de origen extranjero que se incorporan al léxico chino mediante procesos de transcripción fonética. Si bien la mayoría de los caracteres chinos poseen un significado propio, en el caso de los préstamos fonéticos, estos caracteres suelen perder su valor semántico original y funcionan únicamente como vehículos gráficos del sonido que representan. Sin embargo, Xu (2019) añade que la pronunciación de estas transcripciones fonéticas es inevitable que sufra un cambio o una adaptación fonológica al transmitirse a una lengua distinta.

Por ejemplo, el anglicismo 芝士 (zhīshì) es el préstamo fonético de cheese, su sonido parecido en el idioma chino, donde 芝 (zhī) significa hierba, y 士 (shì) es estudioso. Otro ejemplo como la palabra 粉丝 (fěnsī) que es el préstamo fonético de fans en inglés. En principio “粉丝” significa literalmente “fideos de arroz finos”, pero en las redes se refiere a seguidores o admiradores. Otro ejemplo de traducción fonética con origen italiano es el 拿铁 (nátie), 拿 (ná) es coger y 铁 (tiě) significa hierro, pero junto es la traducción de Latte, se refiere a café con leche. También podemos citar algunos ejemplos con origen japonés como 奥特曼 (Àotèmàn) Ultraman o 哔哩哔哩 (Bilibili) Bilibili.

Préstamos semánticos

El préstamo semántico consiste en la transferencia de significado de una lengua a otra, sin importar la forma fonética ni la estructura. Dentro de este grupo podemos encontrar los préstamos sintácticos o calcos que son más restringidos porque se trasladan de manera literal el significado de los elementos que conforman un término extranjero manteniendo la estructura gramatical de la forma original.

El préstamo semántico es uno de los mecanismos más productivos, por ejemplo, podemos encontrar el neologismo 表情包 (biǎoqíng bāo) que es el préstamo semántico de meme, significa literalmente paquete de expresiones. Otro como 病毒式传播 (bìngdú shì chuánbō) que proviene del concepto marketing en inglés to go viral. 病毒 (bìngdú) significa virus, 式 (shì), estilo o tipo, y 传播 (chuánbō) es propagación o transmisión. Este préstamo sintáctico es la traducción literal de viral propagation, describe el fenómeno en internet en el que un contenido se propaga masivamente, como un virus. Otro ejemplo como el 数字游民 (shùzì yóumín) prestado del término Digital Nomad del inglés, donde 数字 (shùzì) significa digital, y 游民 (yóumín) es

nómada o itinerante (游: vagar, 民: pueblo). Este neologismo describe a personas que trabajan en remoto y viajan por el mundo, no solo captura la esencia del concepto original, también refleja una tendencia laboral y social global.

Préstamos híbridos

El préstamo híbrido es el proceso de formación de los extranjerismos donde se emplean los métodos de transcripción fonética y de traducción semántica simultáneamente. Dentro de este grupo podemos encontrar: palabras de traducción fonética pero usando caracteres con significado semejante, tal como hacker 黑客 (hēikè) que significa invitado oscuro; otras que contienen una parte de traducción fonética y otra de traducción semántica, como la palabra 波奇饭 (bōqí fàn) se refiere al plato hawaiano poke bowl, donde 波奇 (bōqí) es la traducción fonética de poke y 饭 (fàn) es la traducción semántica de bowl adaptada al contexto chino; y otras son traducción fonética más un elemento aclaratorio añadido, como 曲奇饼干 (qūqí bǐnggān), donde 曲奇 (qūqí) es la traducción fonética de cookies, y 饼干 (bǐnggān) es la parte añadida que significa galleta para aclarar el significado del conjunto, ya que 曲奇 (qūqí) significa sinuoso y maravilloso, y solo por ello es difícil saber a qué se refiere.

Préstamos de acrónimos

Denominamos préstamos de acrónimos a aquellos préstamos gráficos que utilizan letras de origen occidental. La influencia de las culturas occidentales ha favorecido la incorporación de estas letras al sistema de escritura china, especialmente en la denominación de productos comerciales, establecimientos y empresas. Dentro de este grupo de acrónimos, podemos clasificarlos en dos subgrupos: el acrónimo completo y el acrónimo parcial.

El acrónimo completo hace referencia al préstamo íntegro de siglas extranjeras, incluyendo su pronunciación, sin incorporar elementos propios de la lengua china. Por ejemplo: CEO, GPS, VIP, WIFI, etc.

En cambio, los acrónimos parciales combinan letras occidentales que conservan su pronunciación original con caracteres chinos o números que siguen las reglas lingüísticas del chino, complementando así el significado global de la expresión. En estas palabras se mantiene la pronunciación inglesa de las letras occidentales y el resto en chino. Por ejemplo, la palabra C位 (wèi) proviene de Center position, combina el acrónimo C y la traducción al chino de posición, y se usa para referirse al lugar central y más destacado en un grupo. Otro ejemplo como e 时代 (shídài) significa era

electrónica o digital, la e proviene de electronic y 时代 (shídài) significa era o época. La palabra 4G 网络 (4G wǎngluò) donde 4G proviene directamente del inglés y se combina con 网络 (wǎngluò) que significa red.

Palabras de nueva creación

Este tipo de neologismo surge cuando se emplean caracteres y estructuras léxicas propias del chino para designar nuevos objetos, conceptos o ideas. Por ejemplo, la palabra que se usa mucho en las redes, 秒杀 (miǎoshā), un término de comercio electrónico y videojuegos creado desde el propio chino: 秒 (miǎo) es segundo y 杀 (shā) matar, traduce el concepto de matar la oferta en segundos, captura la idea de velocidad y agotamiento inmediato de existencias de manera muy gráfica. Otro ejemplo como 吃瓜群众 (chīguā qúnzhòng), la multitud que come sandía, es una expresión para referirse a los espectadores pasivos que observan escándalos sin involucrarse como quien come sandía, como meros entretenimientos. Las palabras formadas por este mecanismo de formación son más naturales para los hablantes y reflejan la creatividad cultural del idioma. 躺平 (tǎngpíng, acostarse plano) un término contrapunto a 内卷 (nèijuǎn), nació en 2021 en foros a partir de un post viral, como una metáfora de la renuncia voluntaria a la competencia social excesiva. 躺 (tǎng) significa tumbarse, recostarse, 平 (píng) llano o plano, y juntos significa literalmente “tumbarse plano en el suelo”, usado metafóricamente como “rendirse pasivamente” o “no seguir compitiendo”. Este término representa un movimiento de resistencia pasiva y una respuesta a la competencia absurda y sin salida que sienten muchos jóvenes en educación, trabajo y vivienda.

Neologismos semánticos

Es un tipo de neologismo que no crea una palabra nueva, sino que asigna un significado nuevo a una palabra ya existente en la lengua, modificando su significado emocional y su ámbito de aplicación. Por ejemplo, el significado original de la palabra 宅 (zhái) es casa/vivienda, pero ahora también significa persona que no sale de casa. 种草 (zhòng cǎo) su significado original es sembrar plantas, su neologismo semántico es generar deseo por un producto o hacer que alguien quiera comprar algo. 韭菜 (jiǔcài, cebolleta) es una verdura muy común en la cocina china, que se corta y vuelve a crecer repetidamente, se utiliza como una metáfora para referirse a los pequeños inversores que pierden dinero en bolsa y son cortados una y otra vez por actores más poderosos. El término 凡尔赛 (fán ěr sài) es el préstamo fonético del palacio francés Versailles, pero ahora también significa alardear sutilmente quejándose o mostrando

falsa modestia, por ejemplo: 他又在凡尔赛了, 说豪宅打扫起来太麻烦。Está haciendo 'Versailles' otra vez, diciendo que es un fastidio limpiar su mansión.

El neologismo semántico es un mecanismo lingüístico fundamental, ágil y económico que permite a las lenguas adaptarse a nuevas realidades (tecnología, sociedad, cultura) sin saturar el vocabulario con palabras completamente nuevas. Es la prueba de la flexibilidad y el ingenio inherentes a la evolución del lenguaje.

Derivaciones por afijación

La derivación por afijación demuestra la flexibilidad del chino para crear familias de palabras a partir de afijos productivos. Shen (2014), Su y Shen (2011) señalan que la derivación tiene una gran capacidad de creación, y la proporción de este tipo de vocablos entre los neologismos ha crecido notablemente. Por ejemplo, el prefijo 云 (yún, nube) es fundamental en el ámbito tecnológico: 云存储 (yún cúnchǔ) almacenamiento en la nube; 云养猫 (yún yǎngmāo) seguir la vida de un gato por internet sin tener uno real; 云诈骗 (yún zhàpiàn) estafa cibernética; 云服务 (yún fúwù) servicios en la nube que incluyen reunión virtual, compraventa online etc. En el lado de los sufijos, por ejemplo, 族 (zú, tribu) se usa para categorizar grupos sociales: 打工族 (dǎgōngzú) la tribu de los asalariados, 躺平族 (tǎngpíngzú) la tribu de los que se rinden pasivamente; 啃老族 (kěnlǎozú) literalmente la tribu que mordisquean de sus viejos, hace referencia a los jóvenes que viven a costa de los padres; 低头族 (dītóuzú) significa literalmente la tribu de los que bajan la cabeza, se refiere a las personas que no pueden despegarse de la pantalla de su teléfono móvil, siempre con la cabeza gacha hacia su dispositivo.

Acrónimos chinos

En este grupo pueden distinguirse dos tipos de acrónimos: aquellos formados por letras occidentales y los compuestos por caracteres chinos. El primer tipo, que utiliza letras occidentales, no corresponde a los préstamos de acrónimos mencionados anteriormente, ya que no se trata de extranjerismos. En el chino mandarín, no todas las palabras escritas con letras occidentales provienen de lenguas extranjeras, en algunos casos, se trata de iniciales que representan cada sílaba o palabra dentro del sistema de transcripción fonética Pinyin. Por ejemplo: YYDS significa el dios eterno, 永远的神 (yǒngyuǎn de shén) se usa para alabar alguien o decir que es lo mejor, incomparable; y BHYS es disculpa o lo siento 不好意思 (bù hǎo yìsi) que se usa de manera informal en chat.

El segundo tipo de acrónimos en chino se forma mediante la abreviación de nombres compuestos o frases breves, tomando el primer carácter de cada palabra que las integra. Por ejemplo: 北上广 (Běi-Shàng-Guǎng) es el acrónimo geográfico para referirse a las tres grandes ciudades: Beijing, Shanghai y Cantón; el acrónimo 社恐 (shèkǒng) significa ansiedad social que proviene de 社交 (shèjiāo, relación social) y 恐惧 (kǒngjù, miedo); El término 社牛 (shèniú) es lo contrario de la palabra anterior, proviene de 社交牛逼症 (shèjiāo niúbī zhèng), donde 社交 (shèjiāo) es social, 牛逼 (niúbī) es el argot para increíble, genial o atrevido, y 症 (zhèng) es síndrome, por tanto, 社牛 se usa de forma coloquial para describir a una persona muy extrovertida, segura de sí misma, o que no tiene vergüenza en situaciones sociales.

Estrategias metodológicas para el aula

El análisis de los mecanismos de formación de los neologismos nos ayuda a identificar los diversos grados de dificultad para los estudiantes de chino como lengua extranjera. Según Xu (2021, pp. 1222-1223), una de las dificultades es la alteración semántica de los caracteres, y la otra es la incorporación de los préstamos, acrónimos y números en el sistema léxico chino, porque han originado una heterogeneidad en la escritura y en la pronunciación.

Sin embargo, los neologismos de formación propia resultan más complejos que los préstamos. Esta mayor dificultad se debe a que los neologismos autóctonos requieren no solo un dominio lingüístico, sino también un profundo conocimiento del contexto social y cultural del que surgen, ya que con frecuencia incorporan significados metafóricos o alusivos difíciles de deducir sin referencias culturales previas. Además, en este sentido Xu (2024) añade que los estudiantes de nivel inicial apenas requieren aprender neologismo de este tipo, ya que deben centrarse en el vocabulario básico, en cambio, los estudiantes de niveles intermedio y avanzado ya poseen un vocabulario considerable y pueden comunicarse en chino, por lo que necesitan aprender también términos actuales relacionados con la política, la economía y la cultura de China para desenvolverse mejor en situaciones comunicativas reales.

Por lo tanto, nos centramos en la integración de los neologismos en los niveles superiores adoptando un enfoque didáctico multidimensional, flexible y contextualizado que trasciende la mera memorización.

Una de las estrategias más potentes es el aprendizaje basado en tareas y contextos auténticos, que sitúa el vocabulario nuevo en situaciones de uso real. Por ejemplo, se puede realizar tareas como "Planificar una campaña para vender un producto online" de manera que obliguen a los alumnos a emplear términos como 直播带货 (zhíbò dài huò, venta por directo), 网红 (wǎnghóng, influencer), 粉丝 (fěnsī,

seguidores), 点击率 (diǎnjīlǜ, tasa de clicks) o 秒杀" (miǎoshā, compra relámpago) de forma funcional y comunicativa.

De forma paralela, los proyectos de investigación cultural sobre conceptos sociales permiten a los alumnos profundizar en el origen y el debate en torno a estos neologismos, abordando así la principal dificultad de las creaciones autóctonas: su inextricable vínculo con el contexto sociocultural. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que Investiguen el origen, la evolución y la connotación social de los neologismos: un grupo investiga 鸡娃 (jīwá, presionar obsesivamente a los hijos para que triunfen), otro 土豪 (tǔháo, nuevo rico ostentoso) y otro 躺平 (tǎngpíng, acostarse plano) o 内卷 (nèijuǎn, involución), etc., y posteriormente presenten sus hallazgos.

La adquisición de neologismos se ve enormemente facilitada cuando los estudiantes pueden reconocer patrones en el idioma. Estrategias de clasificación y organización, como la creación de mapas conceptuales de familias de palabras, ayudan a visualizar la productividad de afijos como 控 (kòng, adicto), 粉 (fěn, fans) o 零 (líng, cero), etc. Clasificar los neologismos por su mecanismo de formación dota a los alumnos de un marco analítico que pueden aplicar de forma autónoma ante cualquier término nuevo. Esta sistematización se enriquece con el uso guiado de diccionarios en línea con ejemplos contextuales o juegos diseñados con plataformas como Kahoot, Quizizz o Educaplay para el reconocimiento y la consolidación de los vocablos.

Resulta también eficaz la comparación entre formas autóctonas y préstamos, con el fin de distinguir diferencias de registro, frecuencia y uso comunicativo. Por ejemplo, la elección entre 奶酪 (nǎilào) y 芝士 (zhīshì) para referirse al "queso" en chino es un claro ejemplo de cómo conviven un término autóctono y un préstamo fonético, cada uno con sus dominios de uso perfectamente delimitados, mientras que 奶酪 se mantiene como la forma estándar en el lenguaje cotidiano y descriptivo, 芝士 es la opción casi exclusiva en contextos culinarios comerciales e internacionales.

Finalmente, se busca extender el aprendizaje más allá del aula fomentando la autonomía en el aprendizaje de la evolución constante del idioma. Se guía al estudiante hacia una inmersión dirigida en redes sociales con fuentes específicas y accesibles acordes a sus intereses, por ejemplo, seguir cuentas populares en Weibo, Douyin o Xiaohongshu, ver canales que contengan videos que usen y expliquen jerga moderna, etc. De esta forma, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo de su propio aprendizaje, capaz de dar sentido e incorporar de forma permanente el lenguaje vivo que encuentra en su interacción con la cultura china contemporánea.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En primer lugar, la importancia de los neologismos trasciende lo meramente léxico para constituirse como un pilar fundamental de la competencia comunicativa y cultural contemporánea. Su integración en el proceso de aprendizaje no es un complemento opcional, sino una necesidad urgente para cerrar la brecha entre el lenguaje estandarizado de los manuales y la realidad lingüística viva y dinámica de la sociedad china. Por tanto, ignorarlos significa condenar al estudiante a una competencia lingüística anacrónica e incompleta.

En segundo lugar, los mecanismos de formación de estos neologismos presentan un espectro de dificultad que debe guiar la práctica docente. Este espectro se extiende desde los relativamente accesibles como los préstamos fonéticos, que ofrecen una pista auditiva reconocible, hasta los intrincados y culturalmente opacos como son los neologismos de formación autóctona, que representan el mayor desafío, ya que son indecifrables sin una inmersión en su contexto sociopolítico. Comprender esta jerarquía es crucial para el profesor, quien debe priorizar la enseñanza de la lógica subyacente, como la productividad de los afijos antes que la memorización mecánica de listas.

Finalmente, en respuesta a estos desafíos, las estrategias de enseñanza deben ser sistemáticas y contextuales. El enfoque ya no puede ser la transmisión pasiva de vocabulario, sino la creación de un "kit de herramientas" metalingüístico que combine diferentes métodos para aplicarlo dentro y fuera del aula.

En conclusión, los neologismos son la llave para actualizar la enseñanza del chino y dotarla de relevancia cultural. Su integración efectiva exige un cambio de paradigma: pasar de enseñar el idioma como un sistema estático a enseñar cómo aprender un idioma en constante evolución. El éxito no se medirá por la cantidad de términos nuevos que el estudiante memorice, sino por su capacidad para descifrar, comprender y utilizar con confianza el próximo neologismo que encuentre, capacitándolo así para una interacción auténtica y significativa en el mundo sinófono del siglo XXI.

REFERENCIAS

Camerlengo, R. (2020). Una aproximación a los préstamos lingüísticos en la lengua china. La innovación china en la gobernanza global: su impacto en América Latina. *II Congreso Latinoamericano de Estudios Chinos*, 22, 155-164. <https://www.iri.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/doctrab22.pdf>

Hu, Q. (2009). 论对外汉语新词语教学及其规范问题 La enseñanza del neologismo en chino como lengua extranjera y su estandarización. *Journal of Kaili University*, 27(4), 46-50.

Li, Y. (2016). 对外汉语新词语的教学内容和教学方法探析 Análisis del contenido y metodología en la enseñanza del neologismo chino. *Journal of Hunan First Normal University*, 16(6), 62-65.

Qiao, Y. (2017). *Evolución y estructura del léxico chino: un enfoque cognitivo*. Granada Lingvistica.

Rong, L. (2023). *La neología en español y en chino: de la teoría a la práctica didáctica* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Biblos-e Archivo. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/94813>

Shen, G. (2014). 汉语派生词新词语研究述评 Una revisión de las investigaciones sobre los neologismos derivados del chino. *Journal of Tangshan Teachers College*, 36(1), 41-73. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1009-9115.2014.01.011>

Sheng, Y. y Bu, Z. (2018). 网络流行语的起源、词义分析及分类 - 以2014年~2016年“网络用语”为例 Origen, significado y clasificación de los neologismos en redes - Tomando como ejemplos los de 2014 a 2016. *Hans*, 6(2), 335-341. <https://doi.org/10.12677/ml.2018.62038>

Shi, Y. (2000). *汉语外来词 Extranjerismos en el chino mandarín*. Editorial Comercial Press.

Su, B. y Shen, G. (2011). 汉语派生词新词语的语言特征 Características lingüísticas de los neologismos derivados del chino. *Journal of Jiangsu University (Social Science Edition)*, 13(1), 55-60. Doi:10.13317/j.cnki.jdskxb.2011.01.012

Xu, T. (2024). 网络新词在国际中文教学中的应用研究 Investigación sobre la aplicación del neologismo de Internet en la enseñanza internacional del chino. *Hans*, 14(5), 1285-1289. <https://doi.org/10.12677/ae.2024.145838>

Xu, Y. (2019). *Recepción de culturas extranjeras en China. Préstamo, adaptación y extranjerización como procesos lingüísticos e interculturales en el chino mandarín*. Editorial Académica Española.

Xu, Y. (2021). Las tipologías y características de los neologismos en la lengua china. En S. A. Flores y R. Pérez (Coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1203-1226). Dykinson.

Zhou, Y. (2020). Los préstamos en el español y el chino: perspectivas de motivación lingüística. Monográficos SinoELE. *VIII Congreso hispanistas en Asia*, 20, 298-307. https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AAH_2013/SinoELE_20_2020_AA_H_2013_I_Zhou_Ying.pdf

CAPÍTULO 30

MAPPING THE ROAD TO ACCESSIBILITY IN ONLINE DICTIONARIES

MARÍA CARMEN CAMPOY-CUBILLO & MONTSERRAT ESBRI-BLASCO

Universitat Jaume I, Castellón

INTRODUCTION

In the digital age, online dictionaries have become fundamental tools for language learning and for immediate access to lexical information. Yet, the mere availability of lexicographic data is insufficient. For an online dictionary to be truly useful, it must be accessible, that is, its information must be organised in such a way that it can be easily found, perceived and understood by any of its users (Cooper et al., 2025).

Accessibility in lexicography is closely linked to the paths users follow to locate information and to their level of training in dictionary skills. In the case of learners' dictionaries, it is also related to information presentation choices (content selection and pedagogical choices in relation to ways users may perceive and understand information). Various elements can therefore be incorporated into dictionaries to support users and enhance their effective use. These elements form part of what we will call the dictionary's *user accessibility range*. The omission of clear guidance is especially relevant because not all users access dictionaries in the same way, as is the case of learners with different types of functional diversity, nor do all users have the same lexicographic skills or language skills.

Pedagogical and navigational features should be embedded in dictionary interfaces and explicitly classified and taught in learning environments, so that dictionary users acquire the skills needed for autonomous use (Margalitadze & Márkus, 2024). Bothma & Fourie (2025) further suggest that dictionary training should also be aligned with information literacy training.

In this context, dedicated help sections are essential components of accessible dictionary design. They should clarify which information types they contain, how content is structured and which navigation aids exist, thereby enabling users to interact with the dictionary effectively.

Thus far, studies on accessibility in online dictionaries indicate that these lexicographic resources are not always as accessible as it would be necessary for all types of users, including people with various types of functional diversity (Arias-Badia & Torner, 2023). Common barriers in terms of accessibility are related to perceptibility and operability (e.g., insufficient contrast, typography, poor keyboard

navigation, absence of alternative descriptions, among others), which hinder access to linguistic information for certain users (Rees, 2023).

Furthermore, in metalexicography the usefulness of a dictionary depends not only on its linguistic content, but also on the accessibility of its user support tools (Engelberg et al., 2024; Karpinska, 2014). However, up to now, no previous study has analysed in a systematic way the various types of user support tools/resources found in online dictionaries and provided a fine-grained classification of them. This research gap is especially relevant because when dictionary users do not easily find the information they are looking for or are unaware of the available support elements, they tend to utilise other online tools, such as automatic translation tools, which lack the pedagogical and lexicographic rigor of learners' dictionaries. A detailed classification and the instruction of the diverse user support elements of online dictionaries could improve dictionary usability and the efficiency of search results. In turn, this could bolster language learners' motivation to use online dictionaries as an effective pedagogical resource in their learning journey.

This study hypothesises that user support strategies are not always consistently or explicitly presented across online dictionaries. Given the potential of online dictionaries as valuable resources for language learning, it is essential to classify these support mechanisms and promote their explicit instruction (Margalitadze & Márkus, 2024) to enhance accessibility and pedagogical effectiveness. As pointed out by Arias-Badia and Torner (2023), accessibility in lexicography is two-fold: accessibility as the path users follow to solve their linguistic needs, and accessibility as addressing and trying to meet diverse users' needs. We should point out that in our view both are interdependent. If a dictionary addresses, for instance, insufficient contrast in their entries but the user does not know where and how a particular information is given, then the tandem is broken, and vice-versa.

This chapter argues for a systematic classification of user support types and that the design of such a classification can be a useful tool within the framework of online content accessibility. To that aim, we will analyse five online dictionaries to ascertain whether the dictionaries analysed provide explicit guidance as to which kinds of support the dictionary contains. Lack of explicit explanation of available user support may indicate that there is room for improvement in online dictionary accessibility and usability.

METHODOLOGY

In this study we have conducted a qualitative analysis following a descriptive and comparative approach. This aligns with the objective of this chapter, to perform a fine-grained analysis of user support mechanisms found in online dictionaries as well as providing a classification of those assisting resources in terms of their function and

interrelation with accessibility. The contrastive perspective allows to identify both the similarities and the divergencies across different online dictionaries, which in turn may facilitate the identification of shortcomings or elements that could require further development in terms of accessibility and user experience.

Dictionary corpus selection

To elaborate the proposal presented in this chapter, a preliminary analysis of five free online English language dictionaries was carried out. This analysis made it possible to identify the different elements of support for the user that the selected dictionaries incorporate, which have subsequently been described and classified. Our selection of dictionaries responded to the criteria of open accessibility and international prestige in language learning contexts. The chosen dictionaries were the ones that were called the “Big Five” in the lexicography literature (Lew, 2011, p. 234) referring to the five best-known monolingual English learners’ paper dictionaries: [OALD] Oxford Advanced Learners Dictionary, [LDOCE] Longman Dictionary of Contemporary English, [CCo] Collins Cobuild English Dictionary, [CALD] Cambridge Advanced Learners’ Dictionary and [MED] Macmillan English Dictionary. Since Macmillan no longer maintains an online dictionary, this has been replaced by the [MW] Merriam Webster Dictionary. Although not designed as a learners’ dictionary, [MW] is considered a highly authoritative source in the United States with over 150 years of professional experience, comparable to the other four trustworthy dictionaries.

Dictionary entry selection

The lexical items analysed were drawn from the [NGSL] *New General Service List 1.2* and the [NAWL] *New Academic Word List 1.2* provided by the *New General Service List Project*, given their representative nature of the most frequent contemporary general and academic lexicon. In order to obtain a manageable and at the same time neutral sample, a *systematic sampling* (Renau, 2023) was applied, consisting of the selection of the 50 consecutive words located in the middle of each list, a total of 100 entries in each dictionary. As the lists are ordered alphabetically, this decision made it possible to avoid possible morphological or semantic biases that may be associated with the initial and final sections of the alphabetical list.

Analysis of user support elements

For each dictionary, we have focused on 100 entries to identify user support elements. Next, we have classified those support elements in terms of their *function* (i.e., navigational element or pedagogical resource) and described how they contribute to enhance (or limit) accessibility. In addition, we have also specified

Contrastive synthesis

Throughout the results section we identify the main similarities and divergencies, highlighting the shortcomings encountered.

RESULTS

This section identifies the different resources found in our corpus that are intended to act as supporting elements to make dictionary content accessible. Awareness of *dictionary help affordances* clarifies possible paths to access content, thus making the dictionary more accessible. Our analysis identified eight key resources that appear in online dictionaries.

User/usage guides

User/usage guides or dedicated section in the online dictionary explaining the dictionary design of its components and help elements Dictionary guidelines explain dictionary format in order to help users navigate through dictionary content (Yamada, 2022, 2024)

Within an accessibility framework, user/usage guides or explanatory sections in online dictionaries are essential to guide users (including those with functional diversity) in locating and understanding lexicographic information. However, our analysis shows that this type of user support mechanism is sometimes non-existent (LDOCE, CCo) or difficult to locate. In most cases, the “help” or resource sections include a number of exercises and resources which hold no relation to the dictionary use and content, they are just related to learning a language(s) with no mention of the dictionary or how the dictionary may help with those issues. [CALD] includes a “help” section in one of its menus. This section contains relevant guidance for its users to understand the meaning of labels, how to find a word’s pronunciation and a list of phonemic symbols and codes used in the word entries. The shortcoming is that this help section is located at the footer menu of the main page, which significantly reduces its visibility and, therefore, its accessibility and value as a user support element. By being placed outside the main menus, its access requires scrolling down the whole interface.

In contrast, [OALD] provides users a clear path to dictionary use. The resources section is an online version of guidelines where the main menu takes us to language and video tools, different dictionary user guides and two worksheets (see 3.2) that illustrate how to work with the dictionary for dictionary skill training.

[MW] has a guide in their resource section explaining dictionary content but this is resource number 32 in a very long list of linguistic issues of all kinds (<https://www.merriam-webster.com/grammar/usage-notes/page-2>). It is also a theoretical resource rather than pedagogical and not all users will find it useful.

Dictionary worksheets

This online dictionary resource follows the idea of dictionary workbooks (Stark, 1994). Paper dictionary workbooks were intended for practice based on specific dictionary content in a similar fashion to workbooks for language practice related to a specific textbook. Worksheets are a shorter version of this idea.

The [LDOCE] exercise box appearing in all entries has a vocabulary section in which all exercises are clearly connected to dictionary entries and informational resources.

[CCo] resources link in the menu is not related to the dictionary. Surprisingly, there is a dictionary resource page in another site, <https://collins.co.uk/pages/elt-cobuild-reference-cobuild-worksheets-resources>. It would be useful to link this resource to the dictionary website. The language link in the main menu organises dictionary content in different sections, but lacks a pedagogical design helping users relate this content to the dictionary as well as how and where in entries should they find the different information types.

The other selected dictionaries contain language resources in different formats: a language resource in their menus, blogs, videos, etc. However, these resources are not intended for dictionary use training or understanding, with a few exceptions. Thus, not all online dictionaries contain guiding exercises helping the user familiarise themselves with dictionary use, structure and contents. It is sometimes possible to find dictionary exercises on the dictionary website, but these are not always included in the dictionary site and are very short, containing just a few pages.

Dictionary menus

A webpage menu serves as a guide, helping users find their way in a website by providing organised links and explanations to different content, pages and sections. Dictionary menus should thus help dictionary users find their way around the dictionary. This is, however, not always the case.

Dictionary navigation can be explained as the actions performed by dictionary users when they try to find lexicographic information to solve a language problem. What online dictionaries have in common is the *search bar navigation*, which provides direct access to entry words, solving the problem of time-consuming operations in paper dictionaries together with word linking devices for each entry, particularly at the definition level. Other navigation tools are used differently in online dictionaries. Thus, the five online dictionaries examined in this study offer very different navigation experiences. [LDOCE] provides a *full screen navigation* in their homepage, thus creating a focused navigation experience. Once inside the dictionary entry, the user may use *sidebar navigation* to access quizzes, more results (a box for related

words), the word and the image of the day, and the explore topics box and a yellow verb conjugation table box for verb entries. This sidebar menu is organised in boxes.

In [MW]'s homepage, the *top navigation menu* seems to prioritise ludic or promotional elements (e.g., Games & Quizzes, Newsletters, Word finder Games, Shop...) over elements related to guiding the user on how to use the dictionary. There is a "Grammar" section in that main menu; however, it does not offer practical exercises but short articles and usage notes on grammatical and lexical issues. It is, therefore, an informative resource with little direct relationship with the use of the dictionary. [CCo] has a similar design with games in the middle of the top navigation menu (also available in the side menu with blog content) while [CALD] locates games as the last option. [OALD] seems more formal with no games or blog and similar resources in the top menu (though some interactive resources appear in the resources section). [LDOCE] does not have this top menu, giving the user a more guided and focused perception of the main dictionary information, games and quizzes being part of the sidebar menu

As for the menus at the entry level, [MW] stands out among the other dictionaries as it has a *scroll-triggered sidebar menu* that outlines and provides direct links to the different sections of each entry (e.g., example sentences, synonyms, word history, etc). This menu is visible during navigation, and it highlights the corresponding section as the user navigates the content of the entry. Thus, users do not need to scroll through the entire page to know what types of information that entry contains. [CCo] has an innovative approach to the entry menu; instead of summarising the entry structure it summarises the information that can be found about that word in different parts of the dictionary. This is portrayed as a third level menu on top of the definition box. This holistic approach is probably a useful way to understand the dictionary's affordances.

[CCo] uses its *hamburger menu* to show dictionary content (of the different parts of the dictionaries contained in this website), while in [CALD] it displays the different dictionaries contained in the website as well as translations, grammar, pronunciation, thesaurus and dictionary plus (games), log in options and social media links. Their *kebab menu* contains the same options except social media and login and adds word lists. These items are again the same ones appearing in the top navigation menu, which may be redundant and confuse the user about the most efficient path to complete their search. This can be particularly confusing for users who are blind and make their navigation experience worse when trying to find their way through the navigation patterns and trying to get an idea of where information is located and how to access each information type. Within the [CALD] word entries, the top navigational menu is maintained and there is also a *right-side menu* that consists of several boxes that give the user access to Games, Word of the Day and Blog entries.

Dropdown menus are employed for very different purposes: [OALD] uses them for the different resources within the top menu (Dictionaries, Grammar, Word Lists, Resources) and for dictionary choice (American or Learners), language choice being the dropdown menu for [CALD] for more languages used as the website's language, and in [LDOCE] with a wider language choice containing monolingual and bilingual dictionaries.

Labels and Signposts

Labels and Signposts are dictionary devices that indicate (labels) and/or organise types of information (signposts) (Dziemianko, 2019). The signposts identified in [MW] are used to organise the different senses of a headword/lemma (e.g., 1 of 3, 2 of 3, 3 of 3) as well as to indicate historical, stylistic or usage information. In [CALD] and [CCo] there are labels that specify the English language proficiency level related to that specific word. [LDOCE] provides labels to identify word family and origin, word sense, antonyms, corpus examples, information from different dictionaries and wordlist membership. [OALD] signposts are presented as underlined word senses and to introduce other sections in the entry such as extra examples.

Boxes

Each dictionary uses their own format for lexicographical data boxes as well as deciding the type of content, usually one that needs to be highlighted (Gows & Prinsloo, 2021). In some dictionaries, boxes are also linking structures.

While [MW] and [CALD] use boxes to provide information outside the entry (e.g., have right-side boxes, with sections such as *Top Lookups* and boxes placed at the end of the word entry linking to *Games and Quizzes*, and homepage with multiple boxes like *Translation, Slang and Trendy Words*, or *Time Traveler*), other dictionaries prefer boxes for the most relevant information, such as collocations, thesaurus, idiom or extra examples in [LDOCE] and [OALD]. In contrast, [CCo] prefers the use of boxes mostly for (audio)visual information.

Typography

Different colours and letter types are used to call the user's attention and help users identify and interpret specific types of dictionary information.

In the case of [LDOCE], typography plays a vital role in guiding its users through the microstructure of its word entries and in identifying different information types. [LDOCE] stands out for its clear typography, which facilitates the visual identification of information types and reduces the cognitive effort required during consultations.

However, although the typography utilised in the other dictionaries examined is consistent across all the entries analysed, there are certain shortcomings that should

be addressed. In [MW], for instance, blue colour is used systematically for grammatical categories, synonyms, collocations (in blue capitals), phonemes, alternative spellings or variants, labels, rhymes and hyperlinks to other entries. The use of the same colour for such diverse elements could generate some ambiguity, since the dictionary user must infer whether the blue item is a grammatical, semantic or navigational element, among others. This could increase the cognitive load and affect accessibility for users with colour perception difficulties or with poor dictionary skills.

Similarly, several shades of blue colour are repeatedly utilised in [CALD]. The excessive use of the same colour for different types of information reduces contrast and visual differentiation, which can affect the accessibility of users with reduced contrast sensitivity or alterations in colour perception, as well as those with cognitive or attentional difficulties, by making it difficult to identify the diverse information types.

Linking structures

Linking structures include written, graphic or interactive graphs that connect or expand dictionary data (Engelberg et al., 2024). These facilitate navigation and therefore a faster access to information as well as a macrostructure based on relational aspects among words, their meaning and their linguistic features. The dictionaries in our corpus contain the following linking structures: written words, images, icons and symbols, Boxes (different resources), and click to expand (dropdown menus), some of them being action labels to interact with graphs and media.

In the five dictionaries the linking structures connect linguistic information throughout the dictionary. Most are visible links but in [CALD] for example some links are visible only if the users hover their mouse over the words.

Finally, lexicographers create dictionary content that is based on users' needs. For example, by providing specific images, context to aid comprehension or translation (Nielsen, 2006) or by carefully choosing example sentences that are intended to help the user understand word meaning and usage. These, too, form part of dictionary usability and need to be included in dictionary use training if we want users to take full advantage of all dictionary information types and help methods. Pedagogic content can be seen in the selection of definition types (Dziemianko & Lew, 2013) and examples, or the incorporation of images (Dziemianko, 2024). The impact of content selection cannot be analysed in this study, but mention should be made to acknowledge this kind of help that sometimes goes unnoticed. An example of how definition format and contents may differ is offered by providing the definitions for "longitudinal" in the dictionaries in our study:

[CALD] used to refer to lines or distances east or west of an imaginary line between the North Pole and the South Pole.

[OALD] going downward rather than across.

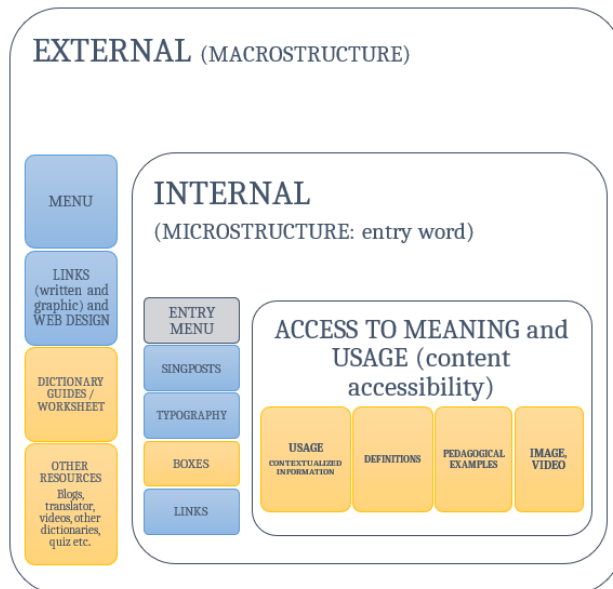
[MW] placed or running lengthwise.

[LDOCE] going from top to bottom, not across.

[CCo] A longitudinal line or structure goes from one end of an object to the other rather than across it from side to side.

In order to describe the function of each of the identified supporting tools in the selected dictionaries and to suggest how they contribute to accessibility, this section envisions those elements in terms of navigational and pedagogical resources. In Figure 1, we have classified the different dictionary accessibility devices into navigational and pedagogical. Learners' dictionaries have a pedagogical orientation, and for that reason the dictionaries' pedagogical decisions permeate the whole dictionary. However, some of the devices are mainly navigational while others are mainly pedagogical (see Dziemianko 2019 and Kamiński 2025 for the navigational use of signposts and their pedagogical effectiveness). All devices are intended to provide linguistic information to dictionary users in the best possible way, aiming towards user-friendliness (Xusniddinova, 2025).

Figure 1. Navigational and pedagogical devices to aid access to information



Accessibility in dictionary user interface design should combine navigational and pedagogical devices in a way that these tools are easy to operate, thus creating a user-

friendly online dictionary and ensuring the broadest possible accessibility of these tools.

CONCLUSIONS

This chapter has offered an alternative approach to comprehending *dictionary help affordances* that contribute to the accessibility of online dictionaries.

Our analysis reveals several areas that can be improved or refined in dictionary accessibility and usability. First, *dictionary worksheets* should be clearly connected to their corresponding dictionary entries and be visible in the dictionary website. Secondly, inconsistent menu design, where several elements appear across different menus, creates confusion and redundancy. Regarding typography, the excessive use of the same colour for different information types may increase the users' cognitive load and affect the accessibility of visually diverse users as well as those with limited dictionary skills or with cognitive or attentional difficulties. Finally, the presence of boxes unrelated to the word entry could distract the user rather than guide them, which shows the need for a more coherent design.

Additionally, in printed dictionaries user guides used to go unnoticed, but, in our view, online dictionaries have the chance to include a HELP section in the main menu, thereby occupying a visible and accessible place to guide users effectively as shown in [OALD]. Overall, a non-existent or scarce presence and inadequate location of user guides shows a limitation in accessibility and in support for an autonomous use of the dictionary.

As for possible limitations, our results cannot be generalised, since the study is based solely on the analysis of 100 words from five dictionaries. Future studies could expand the number and type of dictionaries analysed, that is, examining not only monolingual dictionaries, but also bilingual or even specialised dictionaries in order to obtain a more representative vision of accessibility in different types of dictionaries. It could also be interesting to expand our descriptive analysis with empirical research focused on the user experience so as to assess how diverse types of users interact with user support mechanisms.

This chapter contributes to the field of lexicography, digital accessibility and language learning by highlighting the importance of user support mechanisms to improve the usability and accessibility of online dictionaries. This study provides new insights into the relationship between lexicographic design, usability and accessibility as interdependent dimensions in the creation of effective digital learning resources.

Funding

This publication is part of the I+D+i Project PReLemma, Parameters for more accessible multilingual lexical resources funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/Spanish Ministry of Science and Innovation. «Proyectos de Generación de Conocimiento» (PID2022-137210OB-I00). The research conducted in this article is also part of the Universitat Jaume I Innovation in Education Research Project: “Action for sustainability: integrating SDGs in Higher Education language teaching materials” (56557/24).

REFERENCES

- Arias-Badia, B. & Torner, S. (2024). Bridging the gap between website accessibility and lexicography: information access in online dictionaries. *Universal Access in the Information Society*, 23, 545–560. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01031-9>
- Bothma, T.J. & Fourie, I. (2025). Contextualised dictionary literacy, information literacy and information behaviour in the e-environment. *Library Management*, 46(1-2), 14–28. <https://doi.org/10.1108/LM-08-2023-0082>
- Cooper, M., Kirkpatrick, A., O'Connor J., y A. Campbell. (2025). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. W3C. 6 May 2025. W3C Recommendation*. <https://www.w3.org/TR/WCAG21/> [WCAG21]
- Dziemianko, A. & Lew, R. (2013). When-definitions revisited. *International Journal of Lexicography*, 26(2), 154–175.
- Dziemianko, A. (2019). Homogeneous or heterogeneous? Insights into signposts in learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 32(4), 432–457.
- Dziemianko, A. (2024). Pictures in Online Dictionaries: Shall We See Them?. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 24(2).
- Engelberg, S., Müller-Spitzer, C., & Schmidt, T. (2024). Linking and Access Structures. In A. Klosa-Kückelhaus (Ed.), *Internet Lexicography: An Introduction* (pp. 133–170). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111233758-006>
- Gouws, R. H. & Prinsloo, D.J. (2021). Lexicographic Data Boxes Part 1. Lexicographic Data Boxes as Text Constituents in Dictionaries. *Lexikos*, 31, 330–373. <https://doi.org/10.5788/31-1-1651>
- Kamiński, P. M. (2025). L1 Signposts are Better for Sense Selection, Translation Accuracy, and Consultation Speed than L2 Signposts. *International Journal of Lexicography*. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf018>
- Karimova, M. (2025). Main issues of Ethical and Inclusive Lexicography. In *Conference on international scientific developments: insights into modern science and innovative practices*. (v.1,n. 2,160–165). <https://insightpublishing.org/index.php/isd/article/view/345>
- Karpinska, L. (2014). User's Guides in General English-Latvian Dictionaries. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 4, 56–68. <https://doi.org/10.22364/BJELLC.04.2014.05>
- Lew, R. (2011). *Online dictionaries of English. e-Lexicography: The internet, digital initiatives and lexicography*. Continuum.

Margalitadze, T. & Márkus, K. P. (2024). Cross-border collaboration in teaching dictionary skills. In Despot, K. Š., Ostroški Anić, A., & Brač, I. (Eds.). *Lexicography and Semantics. Proceedings of the XXI EURALEX International Congress* (pp. 35-48. Institute for the Croatian Language.

New General English List Project. <https://www.newgeneralservicelist.com/>

Nielsen, S. (2006). A Functional Approach to User Guides. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America* 27, 1-20. <https://dx.doi.org/10.1353/dic.2006.0006>.

Rees, G. P. (2023). Online dictionaries and accessibility for people with visual impairments. *International Journal of Lexicography*, 36, 107–132. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecac021>

Renau, I. (2023). Metodología de la investigación para el estudio de los diccionarios. In S. Torner, P. Battaner & I. Renau (Eds.), *Lexicografía hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 325-338). Taylor and Francis.

Stark, M. (1994). *Dictionary workbooks*. Exeter University Press. Exeter.

Yamada, S. (2022). Making the most of EFL dictionaries: Teaching dictionary use and dictionary usage guides. In *The 15th International Conference of Asian Association for Lexicography, June* (pp. 18-19).

Yamada, S. (2024). The “super” instruction in the use of EFL dictionaries. In A. Klosa-Kückelhaus & M. Nied Curcio (Ed.), *Dictionary Use and Dictionary Teaching: New Challenges in a Multilingual, Digital and Global World* (pp. 247-270). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111373294-011>

CAPÍTULO 31

TRANSLATING CULTURE THROUGH MACHINES: A COMPARATIVE ANALYSIS OF AI AND STUDENT SIMULTANEOUS INTERPRETATIONS FROM ARABIC TO SPANISH

BACHIR MAHYUB RAYAA
Universidad de Granada

INTRODUCTION

The rapid proliferation of generative artificial intelligence (AI) technologies has brought fundamental transformations to both language mediation services and interpreter training. Contemporary AI-driven systems, powered by large language models (LLMs) and neural architectures, now offer unprecedented potential for real-time multilingual communication (Cheng et al., 2024; Fantinuoli & Prandi, 2021).

One of the most notable innovations is the rise of AI Voice Translation (AI-VT) systems, which integrate automatic speech recognition (ASR), neural machine translation (NMT), and text-to-speech (TTS) synthesis to emulate human simultaneous interpretation (SI). Beyond their technological sophistication, these tools are increasingly relevant as pedagogical resources that can foster innovation in interpreter education—offering new opportunities for reflective learning, formative assessment, and critical comparison between human and machine performance.

Despite substantial progress in computational linguistics and machine learning, crucial questions remain regarding the extent to which AI-VT can replicate the complex cognitive, linguistic, and cultural operations involved in human interpretation (Mahyub Rayaa, 2025b). This question becomes particularly salient when culturally rich discourse is involved, where interpretation goes beyond lexical transfer to include cultural mediation, pragmatic inference, and contextual adaptation (Pöchhacker, 2022).

This study addresses this gap through a comparative case study examining AI-VT performance in rendering cultural references from Arabic to Spanish during an academic conference on Algerian theatre. Focusing on cultural references is pedagogically meaningful, as it highlights the interpretive skills that distinguish professional competence—linguistic accuracy, sociocultural awareness, and pragmatic decision-making—and thus offers a valuable framework for innovation in interpreter training (Gharabeh, 2025; O'Hagan, 2021).

The research also responds to a growing need within interpreter education to integrate critical reflection on AI tools into curricula. AI-VT systems are increasingly used in professional contexts, sometimes as alternatives to human simultaneous

interpretation, with direct implications for training practices and the future of the profession. This mirrors earlier technological disruptions—such as the widespread adoption of remote simultaneous interpreting (RSI) during the COVID-19 pandemic—where pedagogical adaptation and quality assurance lagged behind technological change (Jiménez Serrano, 2025).

Research Objectives

This study aims to:

- Evaluate the performance of an AI-VT system in translating cultural references from Arabic to Spanish in a real-world setting.
- Compare AI-VT output with student interpretations in terms of accuracy, completeness, and cultural reference appropriateness.
- Develop a preliminary taxonomy of errors in AI-VT systems' handling of cultural references.

Significance of the Study

Building on our previous work, in which we addressed the key quality issues of AI-VT (see Mahyub Rayaa, 2025), this research provides empirical evidence on the specific strengths and weaknesses of current AI-VT technology. The Arabic-Spanish language pair is particularly significant given the relative scarcity of research on AI interpretation involving non-Indo-European languages and the distinct challenges posed by Arabic's morphological complexity, diglossia, and cultural-linguistic features (Khalifa & Shaalan, 2019). Furthermore, by focusing on Algerian theatre as the subject matter, we examine interpretation in a domain characterized by dense cultural references, historical allusions, and dialectal variation—precisely the conditions under which AI-VT limitations are most likely to be exposed.

LITERATURE REVIEW

AI in Simultaneous Interpretation: State of the Art

The integration of AI technologies into simultaneous interpretation has evolved from early machine translation systems to sophisticated neural architectures capable of processing continuous speech in real time. Recent research has explored end-to-end neural systems that integrate ASR, NMT, and LLM-based agents to achieve near-human performance in controlled experimental conditions (Cheng et al., 2024).

However, these systems typically rely on domain-constrained input and demonstrate significant performance degradation when confronted with disfluencies, idiomatic expressions, or contextual shifts—elements that human interpreters manage intuitively (Fantinuoli & Prandi, 2021).

Cela Gutiérrez (2025) provides valuable insights through a mixed-methods study combining qualitative interviews with professional interpreters and survey-based analysis. Her findings indicate that while AI technologies can enhance efficiency in certain contexts, they fail to capture the pragmatic, cultural, and emotional subtleties essential to high-stakes communicative events. Importantly, her participants did not perceive AI as an existential threat but rather as a tool requiring critical engagement and selective integration—a perspective that aligns with broader debates in translation studies regarding human-machine collaboration (Moorkens et al., 2018).

From a technical perspective, current AI-VT systems face persistent challenges in several areas critical to cultural reference interpretation:

Speech Recognition in Dialectal Variation: ASR systems trained predominantly on Modern Standard Arabic (MSA) demonstrate reduced accuracy when processing dialectal variants, which are common in spontaneous academic presentations and cultural discourse.

Contextual Disambiguation: NMT systems struggle with polysemous terms and context-dependent expressions that require world knowledge or cultural familiarity to disambiguate correctly.

Gender and Morphological Agreement: Arabic's rich morphological system, particularly gender marking across verbs, adjectives, and pronouns, poses significant challenges for machine translation, especially when intermediate languages (such as English) lack equivalent grammatical distinctions.

Pragmatic Inference: AI systems lack the capacity for pragmatic reasoning necessary to distinguish literal from figurative language, identify discourse markers, and interpret speaker intention—capabilities fundamental to interpretation quality.

Cultural References in Translation and Interpretation

Cultural references constitute a well-established category in translation studies, encompassing allusions to historical events, literary works, social practices, institutional structures, and symbolic systems specific to a source culture (Pedersen, 2011). The interpretation of cultural references requires what Venuti (1995) terms "cultural literacy"—an understanding of the sociocultural context that produces and gives meaning to particular linguistic expressions.

In the context of simultaneous interpretation, cultural references present unique challenges due to the temporal constraints and cognitive load characteristic of real-time language mediation. Interpreters must rapidly identify cultural references, assess their communicative function, and select appropriate rendering strategies—processes that draw on both declarative knowledge (cultural facts) and procedural competence (strategic decision-making) (Setton, 1999).

Arabic-Spanish Interpretation: Linguistic and Cultural Considerations

The Arabic-Spanish language pair presents distinctive challenges for both human and machine interpretation. Arabic exhibits considerable linguistic diversity, with substantial variation between Modern Standard Arabic (MSA) and regional dialects (Holes, 2004). In North African contexts, including Algeria, dialectal features frequently appear in ostensibly formal discourse, creating a complex linguistic landscape that interpreters must navigate (Mahyub Rayaa, 2020).

Several linguistic features of Arabic pose particular challenges for machine translation:

Morphological Complexity: Arabic's non-concatenative morphology, based on consonantal roots and vocalic patterns, creates ambiguity for ASR systems, particularly in unvocalized text.

Diglossia and Code-Switching: The coexistence of MSA with regional dialects, along with frequent code-switching to French and English in academic contexts, requires interpreters to process multiple linguistic varieties simultaneously.

Gender Marking: Arabic's consistent gender marking across nouns, verbs, and adjectives provides

semantic information that must be preserved in translation to Spanish, which also maintains grammatical gender.

Cultural-Historical Context: Interpretation involving North African Arabic often requires familiarity with colonial history, post-independence cultural movements, and contemporary social dynamics—knowledge domains rarely encoded in machine learning training data (Mahyub Rayaa, 2025b).

Quality Assessment in Interpretation

The evaluation of interpretation quality has been a persistent challenge in interpreting studies, with ongoing debates regarding appropriate assessment criteria and methodologies (Collados Aís et al., 2007;). Traditional quality models emphasize several parameters, including accuracy (correct meaning conveying), completeness (full meaning conveying), and linguistic presentation quality (Martin & Abril Martí, 2002).

However, scholars have increasingly argued for communicative evaluation frameworks that assess not only semantic fidelity but also the pragmatic efficacy of interpretation within its situational context (Pöchhacker, 2022). This approach recognizes that interpretation quality cannot be reduced to lexical correspondence but must account for functional adequacy, audience comprehension, and the achievement of communicative goals.

METHODOLOGY

Research Design

This study employs a descriptive case study design, which is particularly appropriate for exploratory research in emerging technological domains where established assessment frameworks are not yet available (Yin, 2018). The case study method allows for in-depth analysis of AI-VT performance in authentic professional conditions while maintaining ecological validity.

Case Study Context

The case study examines a 20-minute segment of a 90-minute academic lecture presented in Modern Standard Arabic at the Faculty of Translation and Interpreting, University of Granada, on April 11, 2025. The lecture, part of the "DeCOTradIn: Development of Oral Skills for Translators and Interpreters" teaching innovation project, focused on Algerian theatre with specific analysis of the sociocultural dimensions of the play *Ḥāfila Tasīr* (The Bus Continues Its Way). The event featured two parallel interpretation systems:

1. AI Voice Translation: Provided by a Granada-based company using the LiveVoice platform, offering real-time Arabic-to-Spanish voice translation.
2. Human Interpretation: Conducted by two Master's degree students in Conference Interpreting from the University of Granada who had conducted extensive preparatory research on the play.

The audience comprised 12 participants: five faculty members, three translation and interpreting students, three professional interpreters, and one sound technician. All audience members could hear both the AI-VT and human interpretation outputs, enabling direct comparison.

Data Collection

The study draws on three primary data sources:

1. Audio Recordings: Complete recordings of the original Arabic speech, AI-VT Spanish output, and human interpretation Spanish output.
2. Verbatim Transcriptions: Computer-generated transcriptions of all three audio streams, presented in parallel columns for comparative analysis.
3. Audience Feedback: Informal observations and comments collected from participants regarding comprehension, coherence, and quality perceptions.

Analytical Approach

Analysis proceeded through several stages:

Stage 1: Error Identification

We conducted systematic comparison of the AI-VT Spanish output against the Arabic source speech to identify translation errors. Errors were marked using color-coding to facilitate pattern recognition.

Stage 2: Error Categorization

Identified errors were classified according to a taxonomy developed through iterative analysis, distinguishing among linguistic identification errors, segmentation problems, meaning conveying errors, intonation errors, code-switching errors, and presentation quality issues.

Stage 3: Cultural Reference Analysis

We conducted focused analysis of segments containing cultural references, examining how AI-VT rendered references to historical events (French colonialism), theatrical traditions, gender-marked cultural concepts, and dialectal expressions.

Stage 4: Comparative Evaluation

We compared AI-VT performance with human interpretation across three quality parameters: correct meaning conveying, complete meaning conveying, and linguistic presentation quality (Martin & Abril Martí, 2002; Collados Aís et al., 2007).

Limitations

Several limitations should be acknowledged. First, the analysis focuses on a single 20-minute segment; while this provides sufficient data for in-depth qualitative analysis, generalization to other contexts requires caution. Second, the human interpretation was provided by advanced students rather than professional interpreters; while they had conducted thorough preparation, their performance may not represent expert-level interpretation. Third, the study examines only Arabic-to-Spanish directionality; bidirectional analysis would provide additional insights but exceeded the scope of this initial investigation.

ANALYSIS AND FINDINGS

Quantitative Overview

Analysis of the 20-minute segment (2,581 words at a speech rate of 161 words per minute) revealed the following error distribution in the AI-VT output:

- Linguistic identification errors: 51 instances.
- Segmentation errors: 39 instances.
- Intonation errors: Multiple instances (exact count complicated by subjective judgment).

- Language code-switching errors: Several instances involving Spanish, English, and French insertions.
- Omissions: 4 instances.
- Presentation quality issues: Numerous instances of unnatural or non-idiomatic Spanish.

These quantitative data indicate systematic problems across multiple dimensions of interpretation quality, with particular concentration in areas directly related to cultural reference processing.

Cultural Reference Rendering: Qualitative Analysis

We present detailed analysis of representative examples illustrating the AI-VT system's handling of different types of cultural references.

Gender-Marked Cultural References Example 1: Gender in Narrative Context

One of the most striking errors involved the systematic misgendering of a central character in the theatrical narrative:

Arabic Source:

"ورزق بطفلة، هذه الطفلة، لم ترى النور أبدا. هذه الطفلة ولدت ميتة"

(Literal: "He was blessed with a baby girl, this girl never saw the light of day. This girl was born dead.")

AI-VT Output:

"y tuvo un hijo [baby girl], este niño [girl] nunca vio la luz del día. Este niño [girl] nació muerto [died, masculine form]"

Human Interpretation:

"y tuvo una hija, esta niña nunca vio la luz. Esta niña nació muerta"

Analysis:

The AI-VT systematically rendered feminine grammatical markers in Arabic as masculine forms in Spanish, producing "un hijo" (son) instead of "una hija" (daughter) and "este niño" (this boy) instead of "esta niña" (this girl). The error extended to the adjective "muerto" (masculine) rather than "muerta" (feminine).

This error is particularly significant for several reasons. First, it fundamentally distorts the narrative meaning: the theatrical work addresses themes of stillbirth and maternal grief, with specific cultural resonance related to the loss of a daughter in an Algerian context. Second, the error pattern suggests an intermediate English translation stage, since English lacks grammatical gender and would represent both hijo/hija as "child" or "baby"—potentially causing the AI system to default to masculine forms when re-translating into Spanish, reflecting documented gender bias in NMT systems (Stanovsky et al., 2019; Savoldi et al., 2021).

From a cultural interpretation perspective, this error exemplifies the AI-VT system's inability to recognize that gender is not merely a grammatical category but carries cultural meaning and emotional weight, particularly in contexts involving family relationships, birth, and death.

Historical-Colonial References

Example 2: French Colonial Theatre Infrastructure Arabic Source:

"الآن أغلبية المسارح التي بنتها فرنسا للجنود الفرنسيين استغلها بعض الجزائريين من طبقة النخبة"

(Literal: "Now the majority of theatres that France built for French soldiers were utilized by some Algerians from the elite class")

AI-VT Output:

"ahora la mayoría de los teatros construidos por ellos [omission or generalization]. Algunos argelinos de la élite... aprovecharon los teatros para entrar en ellos a jugar [play/toy around]"

Human Interpretation:

"la mayoría de los teatros que Francia construyó para los soldados franceses fueron utilizados por algunos argelinos de la élite para acceder a ellos [access them] y aprender del teatro francés"

Analysis:

The AI-VT made two critical errors in rendering this cultural-historical reference. First, it either omitted or generalized the reference to France ("construidos por ellos"—built by them), thereby removing the explicit colonial context. While the Arabic word "فرنسا" (France) is phonetically distinctive, the AI-VT failed to identify it accurately, possibly due to ASR limitations or contextual disambiguation failures.

Second, and more significantly, the AI-VT mistranslated the verb as "jugar" (to play/toy around) rather than "acceder" (to access) or "utilizar" (to use). This lexical error trivializes the historical and cultural significance of the reference. The original Arabic conveys that Algerian intellectuals strategically appropriated colonial theatre infrastructure for cultural resistance and identity formation—a narrative with profound significance in postcolonial North African history. The AI-VT rendering, suggesting that Algerians "went to play" in the theatres, not only mistranslates the verb but also inadvertently imposes a condescending tone that misrepresents the historical agency of Algerian cultural actors.

This example illustrates that accurate interpretation of cultural references requires historical knowledge and cultural sensitivity—dimensions that extend beyond the linguistic patterns encoded in training corpora.

Diatopic features of the Arabic language in Algeria: The Case of "أين"

Example 3: Algerian Variation Particle as Relative Pronoun

Arabic Source:

"والمكان الثاني يعني هي خشبة المسرح، يعني هي منصة المسرح، أين يتم عرض كل هذه المقترحات الأدبية"

(Literal: "And the second place means the stage, meaning the theatre platform, where all these literary pieces are displayed")

AI-VT Output:

"y el segundo lugar significa el escenario del teatro, ¿dónde se muestran todas estas piezas literarias? ¿Y dónde se presentan todas estas obras literarias?"

Human Interpretation:

"y el segundo lugar es el escenario del teatro, la plataforma donde se presentan todas estas obras literarias"

Analysis:

The particle "أين" in Modern Standard Arabic functions as an interrogative pronoun meaning "where?"

However, in Algerian Arabic (and more broadly in Maghrebi variations), this particle frequently functions

as a relative pronoun equivalent to "where" in English or "donde" in Spanish, introducing relative clauses without interrogative force.

The AI-VT system, apparently trained predominantly on MSA, consistently misidentified this dialectal usage as interrogative, thereby transforming declarative statements into questions. This error pattern appeared multiple times throughout the analyzed segment, systematically distorting the speaker's intended meaning and disrupting the coherence of the discourse.

From a pragmatic perspective, this error has cascading effects: listeners perceive the AI-VT output as posing questions that the speaker never asked, creating confusion about the discourse structure and potentially leading audiences to expect answers that will never come. Furthermore, the repeated misidentification of this high-frequency dialectal particle demonstrates that AI-VT systems trained primarily on MSA corpora lack the sociolinguistic competence necessary for interpreting authentic Arabic discourse, which routinely incorporates dialectal features even in formal academic contexts.

Code-Switching and Multilingual Discourse

Example 4: Unidentified Spanish and French Insertions

A particularly revealing limitation of the AI-VT system emerged in its handling of code-switching—the speaker's insertion of Spanish phrases when directly addressing the local audience and use of French or English technical terms.

Analysis:

The AI-VT system demonstrated unidirectional processing, exclusively recognizing Arabic input. When the speaker used Spanish phrases (addressing the Granada audience) or cited French terms (reflecting Algeria's francophone heritage), the AI-VT either:

1. Attempted to process these insertions as Arabic, resulting in nonsensical output.
2. Omitted them entirely, creating semantic gaps.

In contrast, human interpreters seamlessly recognized code-switching, maintained Spanish phrases in their original form, and appropriately handled French technical vocabulary.

This limitation reflects a fundamental architectural constraint: current AI-VT systems typically operate within predefined language pairs without dynamic language recognition capabilities. This contrasts sharply with human interpreters' natural capacity for multilingual processing and code-switching management—a capacity particularly essential in postcolonial contexts where multilingual discourse reflects complex historical and cultural dynamics.

Discourse Segmentation and Coherence

Beyond specific cultural reference errors, the AI-VT system demonstrated persistent problems with discourse segmentation—the division of continuous speech into meaningful semantic units. This issue has profound implications for cultural reference interpretation, as inappropriate segmentation can fragment cultural references across multiple utterance units, disrupting their semantic integrity.

The "الآن" (Now) Phenomenon:

The Arabic discourse marker "الآن" (now) appeared frequently in the speaker's presentation, functioning as a topic transition device rather than a temporal indicator. The AI-VT system treated each occurrence of this marker as triggering a new segment boundary, resulting in:

1. Fragmentation of semantic units across artificially divided segments.
2. Extended pauses (reported by audience members as exceeding 10 seconds in some cases).
3. Loss of narrative continuity and logical connection between ideas.

Audience members specifically commented that these segmentation failures, combined with long pauses, caused them to "lose the thread" of the discourse, reducing overall comprehension despite lexically accurate rendering of individual segments.

This finding underscores a critical distinction between human and machine interpretation: human interpreters segment discourse based on semantic and pragmatic criteria, recognizing that discourse markers like "الآن" serve cohesive

functions rather than marking genuine segment boundaries. AI-VT systems, lacking pragmatic competence, apply mechanical segmentation rules that disrupt discourse coherence.

Presentation Quality and Register Appropriateness

While not directly related to cultural references, presentation quality significantly affects the reception and credibility of interpretation, particularly in academic contexts requiring formal register.

The AI-VT output demonstrated several presentation quality issues:

Unnaturalness: Despite generally correct grammar, many Spanish renderings exhibited non-idiomatic phrasing, suggesting literal translation patterns characteristic of MT systems.

Register Inconsistency: The AI-VT occasionally produced colloquial expressions inappropriate to academic discourse or, conversely, artificially formal constructions.

Verbatim Rendering of Spontaneous Speech: Unlike human interpreters, who filter false starts, self-corrections, and meaningless filler words, the AI-VT rendered virtually all vocalized sounds, creating cluttered output that audience members described as distracting.

Paradoxically, the AI-VT system's tendency toward completeness—rendering nearly everything spoken—was perceived negatively by audiences who expected interpreted discourse to be refined and coherent rather than a literal transcription of spontaneous speech phenomena.

DISCUSSION

Synthesis of Findings

The comparative analysis reveals systematic deficiencies in the AI-VT system's capacity to render cultural references accurately and appropriately. These deficiencies cluster into three primary categories:

Linguistic-Cultural Knowledge Deficits: The AI-VT system lacks access to the cultural knowledge necessary to recognize and interpret culturally embedded references. Gender marking errors, misidentification of colonial historical references, and inappropriate rendering of cultural concepts all stem from the system's limitation to pattern-based processing without genuine cultural understanding.

Pragmatic Incompetence: The AI-VT system demonstrates inability to perform pragmatic reasoning—to infer speaker intention, recognize discourse functions, or adapt rendering strategies to communicative context. The systematic misidentification of the dialectal particle "أَيْنَ" and the fragmentation of discourse through inappropriate segmentation exemplify this limitation.

Architectural Constraints: Certain failures, particularly unidirectional processing and code-switching limitations, reflect architectural design decisions rather than inherent AI limitations. These constraints, while potentially addressable through system redesign, currently represent significant barriers to AI-VT effectiveness in authentic multilingual contexts.

Theoretical Implications

These findings have significant implications for theoretical understanding of interpretation and translation processes.

Cultural Mediation as Irreducible Human Function:

The persistent failures in cultural reference interpretation support the theoretical position that cultural mediation involves cognitive processes irreducible to pattern matching or statistical correlation. Human interpreters draw on cultural knowledge, historical understanding, and pragmatic reasoning—capabilities that emerge from lived experience and cultural immersion rather than from processing large text corpora (Cronin, 2013).

Limits of Computational Meaning Construction:

From a cognitive perspective, the AI-VT failures illuminate the distinction between linguistic processing and meaning construction. While current AI systems excel at linguistic pattern recognition, they lack the capacity for genuine understanding—the integration of linguistic input with world knowledge, situational context, and cultural frames that enables human interpreters to construct meaning rather than merely transferring words (Setton, 1999).

Reevaluation of Quality Metrics:

The findings suggest that traditional quality metrics emphasizing lexical accuracy and completeness may be insufficient for evaluating AI-VT performance. Cultural appropriateness, pragmatic adequacy, and contextual relevance emerge as equally important dimensions that require assessment frameworks capable of capturing qualitative and contextual aspects of interpretation quality (Pöchhacker, 2022).

Professional and Practical Implications

The study's findings have immediate practical implications for the deployment of AI-VT in professional contexts.

Transparency and Informed Consent:

Organizations deploying AI-VT systems should clearly disclose their use and limitations to audiences. The marketing practice of describing these systems as "voice translation" or "speech translation" rather than "interpretation" may reflect awareness of quality limitations, but also risks misleading clients and audiences regarding the nature of the service provided.

Context-Appropriate Deployment:

AI-VT may have appropriate applications in low-stakes contexts with standardized, culturally neutral content (e.g., routine announcements, basic information transfer). However, the findings clearly indicate unsuitability for contexts requiring cultural mediation, such as academic conferences, diplomatic exchanges, artistic presentations, or any discourse characterized by culturally embedded meaning.

Hybrid Models:

Rather than positioning AI-VT as a replacement for human interpretation, more promising approaches involve hybrid models where AI provides support functions (terminology assistance, speech recognition, draft translation) while human interpreters maintain responsibility for cultural mediation and quality assurance (Fantinuoli & Prandi, 2018).

Quality Assurance Protocols:

When AI-VT is deployed, rigorous quality assurance mechanisms should be implemented, potentially including:

- Pre-event testing with domain-specific content.
- Real-time human monitoring.
- Post-event quality evaluation.
- Feedback mechanisms for audience comprehension issues.

Pedagogical Implications

The findings also inform interpreter education and training.

Enhanced Cultural Competence Training:

The AI-VT failures in cultural reference rendering underscore the importance of cultural competence as a distinctive human capability. Interpreter training programs should emphasize cultural knowledge acquisition, historical awareness, and strategies for cultural mediation as core competencies that distinguish professional interpreters from technological alternatives.

Critical AI Literacy:

Future interpreters require not only technical proficiency but also critical understanding of AI capabilities and limitations. Training programs should incorporate AI literacy, enabling interpreters to evaluate when and how AI tools can appropriately support their work without compromising quality or professional standards (Jiménez Serrano, 2025; Mahyub Rayaa, 2025b).

Metacognitive Awareness:

The comparative analysis highlights cognitive processes that human interpreters perform automatically but that AI systems cannot replicate—pragmatic inference, cultural contextualization, discourse coherence management. Making these processes

explicit in training can enhance students' metacognitive awareness and strategic competence (Setton & Dawrant, 2016).

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

Several limitations of the present study warrant acknowledgment and point toward future research directions.

While the case study methodology provides rich qualitative insights, generalization requires caution. The findings reflect AI-VT performance in one specific context (academic conference, Algerian theatre topic, Arabic-Spanish language pair, particular speech rate and style). Replication across diverse contexts is necessary to establish broader patterns.

Student vs. Professional Interpretation:

The human interpretation baseline consisted of advanced Master's students rather than professional interpreters. While these students had conducted thorough preparation, professional interpreters with greater experience might demonstrate even more marked superiority in cultural reference handling.

Evolving Technology:

AI-VT systems are developing rapidly, with new versions released at intervals of months. The findings represent a snapshot of AI capabilities as of April 2025; continued monitoring is essential to track improvements and persistent limitations.

Future Research Directions

Several research directions emerge from this study:

Dialectal Variation:

Future research should systematically examine AI-VT performance with different Arabic dialects (Egyptian, Levantine, Gulf, Maghrebi), as dialectal processing represents a critical challenge for systems trained primarily on MSA.

Bidirectional Analysis:

This study examined only Arabic-to-Spanish interpretation. Comparative analysis of Spanish-to-Arabic interpretation would provide insights into whether observed limitations are language-specific or represent general AI-VT constraints.

Genre and Register Variation:

Comparative studies across different discourse types (political speeches, medical consultations, legal proceedings, artistic performances) would clarify context-specific AI-VT capabilities and limitations.

Ethical and Professional Impact Studies:

Research should examine the broader professional and ethical implications of AI-VT deployment, including effects on interpreter employment, professional standards, and the quality of interpreting.

REFERENCES

- Cela Gutiérrez, C. C. (2025). AI-assisted interpreting: Valuable tool for professional interpreters or job displacement? *Traduction et Langues*, 24(01), 263–281. <https://doi.org/10.52919/translang.v24i01.1034>
- Cheng, S., Huang, Z., Ko, T., Li, H., Peng, N., Xu, L., & Zhang, Q. (2024). *Towards achieving human parity on end to end simultaneous speech translation via LLM agent*. arXiv preprint arXiv:2407.21646.
- Collados Aís, A., Pradas Macías, E. M., Stévaux, E., y García Becerra, O. (Eds.) (2007). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea : parámetros de incidencia*. Comares.
- Cronin, M. (2012). *Translation in the Digital Age* (1st ed.). Routledge.
- Fantinuoli, C. & Prandi, B. (2021). Towards the evaluation of automatic simultaneous speech translation from a communicative perspective. In *Proceedings of the 18th International Conference on Spoken Language Translation (IWSLT 2021)*, pages 245–254, Bangkok, Thailand (online). Association for Computational Linguistics.
- Gharabeh, T. (2025). *The Incidence of Conversational Implicatures on the evaluation of SI Quality (English-Arabic) in Conflict-related Political Discourse*. Unpublished PhD Thesis. University of Granada.
- Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*. Georgetown University Press.
- Jiménez Serrano, O. (2025). *La Interpretación(,) A Distancia. El futuro inmediato de la profesión*. Comares
- Khalifa, M. & Shaalan, K. (2019) 'Character convolutions for Arabic Named Entity Recognition with Long Short-Term Memory Networks'. *Computer Speech & Language*, 58, 335–346. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2019.05.003>
- Mahyub Rayaa, B. (2020). Specificities of training and professional practice of Arabic simultaneous interpreting: The Arabic-Spanish language combination. In S. Hanna, H. El-Farahaty, y A. W. Khalifa, (Eds), *The Routledge handbook of Arabic translation* (350-365). New York: Routledge.
- Mahyub Rayaa, B. (2025a). Aplicaciones de la inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje de la traducción español-árabe. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1368>
- Mahyub Rayaa, B. (2025b). *Simultaneous Interpretation Generated by Artificial Intelligence. An Arabic-Spanish Case Study*. La Muralla (in press).
- Martin, A. & Abril Martí, M. I. (2002). Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación. *Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones en la Mediación Intercultural*, (1), 81-94.
- Moorkens, J., Castilho, S., Gaspari, F., y Doherty, S. (2018). *Translation Quality Assessment. From Principles to Practice*. Springer.
- O'Hagan, M (ed). (2021) *The Routledge Handbook of Translation and Technology. Machine Translation* 35, 745–761.
- Pedersen, J. (2011). *Subtitling Norms for Television*. John Benjamins.
- Pöchhacker, F. (2022). *Introducing Interpreting Studies* (3rd ed.). Routledge.

Setton, R. & A. Dawrant (2016). *Conference Interpreting: A Complete Course*. John Benjamins.

Setton, R. (1999). *Simultaneous Interpretation: A Cognitive and Pragmatic Analysis*. John Benjamins.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. Routledge.

CAPÍTULO 32

DISPOSICIÓN A INTERACTUAR, COMPETENCIA COMUNICATIVA PERCIBIDA E INVOLUCRAMIENTO EN LAS TAREAS EN UN AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

RAÚL DÁVILA ROMERO Y NATALIE KIRCHHOFF
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos un estudio exploratorio que forma parte de una serie de investigaciones sobre los factores que influyen en nuestro alumnado de alemán como lengua extranjera a la hora de participar en las interacciones comunicativas del aula.

En concreto vamos a estudiar tres factores:

- la percepción que tienen nuestros aprendientes de su disposición a participar en las interacciones comunicativas del aula;
- la percepción que tienen de su propia competencia comunicativa durante las interacciones del aula;
- la percepción que tienen de su involucramiento en las tareas y actividades en las que se ofrecen oportunidades de interactuar.

La experiencia del aula permite observar directamente que estos tres factores están relacionados entre sí, y diversas investigaciones empíricas han dado evidencias de estas relaciones (Baker y MacIntyre, 2000; Kirchhoff y Dávila-Romero, 2025; Toyoda et al., 2021;), pero, al igual que el resto de diferencias individuales de los aprendientes, siempre existe una fuerte dependencia del individuo y el contexto. En este trabajo exploratorio se pretende aportar información sobre la dinámica de la relación entre estos tres constructos, al estudiar la percepción que tienen de ellos los propios aprendientes en dos momentos distintos de un curso, separados por cinco meses.

Al estudiar la percepción que tienen las personas participantes de sí mismas como aprendientes de lenguas adicionales, nuestra investigación se relaciona con estudios sobre las distintas dimensiones del “yo mismo” (‘self’) en el aprendiente de idiomas. Los constructos más frecuentemente examinados en este campo son el autoconcepto, la autoeficacia, la autoestima y la identidad (Mercer, 2011). En concreto, al examinar ámbitos concretos de la actuación en el aula, nuestro trabajo está vinculado con las investigaciones sobre el autoconcepto y la autoeficacia.

Se trata de un estudio exploratorio con un grupo concreto de aprendientes en una clase intacta. La metodología didáctica de las clases en las que toman parte los

participantes del estudio está fundamentada en el enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas (a partir de ahora TBLT por las siglas de la denominación en inglés ‘Task Based Language Teaching’), y se caracteriza por la abundancia de tareas con interacción entre pares. Los estudios en torno a TBLT son frecuentemente realizados desde una perspectiva cognitivo-interaccionista (Loewen y Sato, 2021), desde la que se considera que la interacción comunicativa es el principal impulsor del aprendizaje de idiomas. Se ha señalado que en el campo de los estudios sobre TBLT hay una relativa falta de atención a la influencia de las diferencias individuales sobre la interacción durante las tareas (Hiver y Dao 2025), lo que hace nuestro estudio relevante para comprender mejor la adquisición lingüística en este tipo de enseñanza.

La perspectiva cognitivo interaccionista

El creciente interés por la interacción en el ámbito de la adquisición de lenguas adicionales ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre los distintos factores relevantes. Desde la hipótesis de la interacción de Long (1981, 1996) ha ido tomando forma un enfoque interactivista o cognitivo-interactivista que estudia múltiples procesos relacionados con la adquisición lingüística (Loewen y Sato, 2018). Son objeto de estudio, entre otros: los distintos componentes de la interacción, como input, output, negociación de forma o significado; los procesos cognitivos que entran en juego; el contexto de la interacción, especialmente las características de las tareas en un contexto educativo; y las características de los hablantes, especialmente diferencias individuales como pueden ser la aptitud o la motivación.

Disposición para comunicarse, disposición para interactuar

El concepto de disposición para comunicarse (a partir de ahora WTC por las siglas de ‘willingness to communicate’) se utiliza desde hace varias décadas para estudiar la disposición que muestran los hablantes para comunicarse. La experiencia del aula muestra que es un factor clave que puede diferenciar el rendimiento de distintos aprendientes con la misma tarea, y la investigación empírica ha demostrado su efecto directo en la producción oral y, por tanto, su papel como facilitador de la adquisición (Leeming et al., 2024).

Desde la perspectiva cognitivo-interaccionista y en nuestro contexto concreto, el de un aula de lenguas adicionales con enfoque comunicativo basado en tareas y con predominio de interacciones entre pares, puede ser más interesante la disposición para interactuar (WTI, por ‘willingness to interact’) que la disposición para comunicar. La literatura especializada no suele abordar la distinción entre WTC y WTI, y de hecho se considera frecuentemente de forma implícita que la WTI está ya integrada en el constructo de WTC (p.e. Gao et al., 2025). El concepto de WTI se aplica más frecuentemente en relación con el componente intercultural (Hofmeyr, 2022) y

con la situación de estudiantes en el extranjero (Lou y Noels, 2020), es decir, en contextos en los que se pone más énfasis en las relaciones personales que en el acto de comunicar. Puesto que en nuestro contexto la comunicación tiene lugar principalmente en interacción con pares, hemos decidido preguntar en el cuestionario a los participantes por su disposición a participar en las interacciones, y no por su disposición a comunicar. Hemos considerado que para las personas participantes resultaba así más claro que nuestro interés no se dirige solo a la producción, sino también a la comprensión y al proceso de negociación que implica una interacción.

Competencia comunicativa percibida

El concepto de competencia comunicativa percibida (a partir de ahora PCC por ‘perceived communicative competence’) ha sido frecuentemente estudiado en cuanto a su relación con la WTC, y existe el consenso de que un mayor sentido de autoeficacia y de competencia en relación a una tarea mejoran la disposición del individuo a afrontarla (Leeming et al., 2024; Wang y Zou, 2025). En la presente investigación se preguntó a las personas participantes por su percepción de la propia competencia lingüística durante las interacciones del aula, con ítems dedicados a la producción, a la comprensión y a la negociación de significado.

Involucramiento en la tarea

El estudio del involucramiento en la tarea (a partir de ahora TE por ‘task engagement’) ha recibido últimamente mucho interés, y se ha establecido su papel como facilitador de la adquisición (Aoyama et al., 2024). En el contexto del aula de lenguas adicionales, el involucramiento en las tareas representa el grado y la calidad de la actividad física y mental del aprendiente, así como su experiencia emocional durante el desarrollo de una tarea (Hiver y Wu, 2023), y es visto como un componente esencial para el aprendizaje y para la calidad de la enseñanza (Hiver et al., 2024).

Una de las perspectivas más comunes en el estudio del involucramiento en el campo de la adquisición de lenguas adicionales es conceptualizarlo como un constructo multidimensional (Nakamura et al., 2021). Las dimensiones más estudiadas son: conductual (medida frecuentemente mediante el número de palabras producidas, la toma de turnos o el tiempo dedicado a una tarea); cognitiva (detectable mediante episodios de negociación o episodios relacionados con la lengua); emocional o afectiva (manifestable como interés o disfrute); y social (Aoyama et al., 2024). Si bien todas las dimensiones contribuyen al aprendizaje, existen diferencias en cuanto a cómo se produce su efecto facilitador. Por ejemplo, el involucramiento conductual es fundamental en términos generales para el desarrollo de las tareas, pero el cognitivo parece ser más crítico para el desarrollo lingüístico (Guo et al., 2023).

Objetivos de la investigación

Sobre esta base, y partiendo de la hipótesis de que estos tres constructos teóricos están relacionados entre sí y tienen mucha importancia en el rendimiento de los aprendientes durante una tarea, planteamos los siguientes objetivos para este estudio exploratorio:

- Examinar la relación entre los constructos de WTI, PCC y TE en los aprendientes de un grupo concreto de aprendientes.
- Examinar la evolución en el tiempo de estos tres constructos en un grupo concreto de aprendientes.

MÉTODO

El cuestionario utilizado es una adaptación del utilizado en Kirchhoff y Dávila-Romero (2025). Consta de una sección inicial con preguntas sobre datos de los participantes, como edad o nivel lingüístico, y otras tres partes para cada uno de los constructos objeto de estudio. Fue repartido a un grupo de aprendientes universitarios de alemán como lengua extranjera en dos momentos distintos del curso, separados por cinco meses. Fueron descartados los cuestionarios de las personas que solo acudieron a una de las dos sesiones. Para garantizar el anonimato, durante la primera sesión de encuestas cada participante escogió un nombre en código que debía recordar para el futuro. En el momento de la segunda encuesta hubo algunas personas que no recordaban su nombre en código, por lo que hubo que descartar también algunos cuestionarios más. En total se examinaron los cuestionarios de 18 participantes, 13 mujeres, 4 hombres y 1 persona con género no binario. En el momento de la primera medición, las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 18 y los 50 años, con una media de 20,72 ($DE = 7,32$) años, si bien hay que tener en cuenta que 17 de las 18 personas se encontraban en el rango de edad entre 18 y 20 años. Según la estimación que dieron de su propia competencia en el cuestionario, todos tienen un A2, excepto dos personas que declararon tener un nivel B1.

Para valorar la consistencia interna del cuestionario se calculó el alfa de Cronbach. La siguiente tabla (Tabla 1) muestra los resultados, que permiten confiar en la consistencia del instrumento aplicado.

Tabla 1. Consistencia interna uniendo los resultados de ambas mediciones

	Alfa de Cronbach
Cuestionario en conjunto	0,93
Sección WTI	0,83
Sección PCC	0,85
Sección TE	0,82

Fuente: Elaboración propia (2025)

RESULTADOS

Un primer análisis de los resultados ítem por ítem permite ver que solo hubo 5 ítems en los que la media no subió durante los meses que separaron ambas mediciones. Estos ítems pueden consultarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Ítems cuya media no aumentó en la segunda medición (grupo A4)

Dimensión	Ítem	Aumento de la media
WTI	2.1. A la hora de usar el alemán en clase, ¿cómo es generalmente tu disposición para interactuar con tus compañeras/os?	0
WTI	2.7. A la hora de usar el alemán en clase, ¿cómo es generalmente tu disposición para intentar entender las preguntas en alemán de tus compañeras/os?	0
TE	4.2. Generalmente, durante las interacciones en el aula, creo que me involucro plenamente en las interacciones en alemán con mis compañeras/os.	0
WTI	2.3. A la hora de usar el alemán en clase, ¿cómo es generalmente tu disposición para responder en alemán a las preguntas de tus compañeras/os?	-0,17
TE	4.1. Generalmente, durante las interacciones en el aula, es agradable interactuar en alemán con mis compañeros/as.	-0,17

Fuente: Elaboración propia (2025)

En los restantes 24 ítems hubo un aumento de las medias entre las dos mediciones. La Tabla 3 muestra los 5 ítems en los que este aumento fue mayor.

Tabla 3. Ítems con mayor aumento en la segunda medición (grupo A4)

Dimensión	Ítem	Aumento de la media
PCC	3.5. Generalmente, durante las interacciones en el aula, siento confianza en mi propia competencia lingüística a la hora de comunicar en alemán a mis compañeras/os que no he entendido lo que me han dicho.	0,44
PCC	3.4. Generalmente, durante las interacciones en el aula, siento confianza en mi propia competencia lingüística a la hora de dar información en alemán a mis compañeras/os.	0,34
TE	4.7. Generalmente, durante las interacciones en el aula, me implico activamente a la hora de comunicar en alemán a mis compañeras/os que no he entendido lo que me han dicho.	0,34
PCC	3.7. Generalmente, durante las interacciones en el aula, siento confianza en mi propia competencia lingüística a la hora de entender las preguntas en alemán de mis compañeras/os.	0,33
PCC	3.9. Generalmente, durante las interacciones en el aula, siento confianza en mi propia competencia lingüística a la hora de entender la información que mis compañeras/os me proporcionan en alemán.	0,28

Fuente: Elaboración propia (2025)

Las dos tablas anteriores indican que la dimensión PCC recoge los mayores aumentos, mientras que los ítems que no aumentan o incluso disminuyen se reparten entre WTI y TE.

Las estadísticas descriptivas básicas indican que en las tres dimensiones la media aumentó entre una medición y la siguiente. Además, se reduce también ligeramente la desviación estándar en los tres casos, como se puede ver en la Tabla 4.

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar por grupo de las tres dimensiones

	WTI		PCC		TE	
	Media	DE (±)	Media	DE (±)	Media	DE (±)
Grupo A3	4,5	0,44	4,17	0,52	4,52	0,45
Grupo A4	4,55	0,36	4,4	0,44	4,65	0,27

Fuente: Elaboración propia (2025)

Para evaluar si esos aparentes aumentos en la percepción que tenían las personas participantes de su WTI, su PCC y su TE son estadísticamente significativos se realizó la prueba de Wilcoxon para dos muestras pareadas. Esta prueba dio como resultado que no hubo diferencia significativa en cuanto a la disposición para interactuar entre el grupo A3 ($Mdn = 4,56$, $n = 18$) y el grupo A4 ($Mdn = 4,61$, $n = 18$), $z = -0,570$, $p = 0,559$. Tampoco halló una diferencia estadísticamente significativa para el involucramiento en las tareas entre el grupo A3 ($Mdn = 4,64$, $n = 18$) y el grupo A4 ($Mdn = 4,68$, $n = 18$), $z = -1,207$, $p = 0,227$. En cambio, la prueba de Wilcoxon dio como resultado que sí hubo un aumento significativo en cuanto a la competencia percibida entre el grupo A3 ($Mdn = 4,05$, $n = 18$) y el grupo A4 ($Mdn = 4,33$, $n = 18$), $z = -2,054$, $p = 0,040$, con un tamaño del efecto moderado, $r = 0,34$).

Pese a que ya se ha establecido en estudios anteriores la correlación positiva entre WTC/WTI, PCC y TE, se realizó la prueba de correlación de Spearman, cuyos resultados se expresan en las dos tablas siguientes (Tabla 5 y Tabla 6).

Tabla 5. Correlaciones entre dimensiones, grupo A3

Dimensiones	r_s	p
WTI - PCC	0,779	< 0,001
WTI - TE	0,881	< 0,001
PCC - TE	0,868	< 0,001

Fuente: Elaboración propia (2025)

Tabla 6. Correlaciones entre dimensiones, grupo A4

Dimensiones	r_s	p
WTI - PCC	0,746	< 0,001
WTI - TE	0,786	< 0,001
PCC - TE	0,760	< 0,001

Fuente: Elaboración propia (2025)

En todos los casos se encontró una relación lineal estadísticamente significativa y directamente proporcional. En cuanto a los tamaños de efecto, se considera 0,8 el punto de diferencia entre efecto moderado y grande, así que los datos indican que dos de las correlaciones tienen un tamaño de efecto grande, mientras que las otras cuatro son moderadas, pero están cerca de poder ser consideradas correlaciones fuertes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tanto nuestro estudio como otros anteriores ya mencionados en este capítulo han ofrecido evidencias empíricas de que existe una estrecha relación entre WTC/WTI, PCC y TE, lo cual podría conducir a la suposición de que el ritmo de desarrollo a lo largo del tiempo de los tres factores ha de estar también relacionado. Sin embargo, el presente estudio indica que, al menos en nuestro contexto, los aprendientes perciben que su PCC evoluciona a un ritmo diferente del que siguen la WTI y la TE. Esta constatación puede plantear la cuestión de si la diferencia entre esos ritmos de desarrollo es real o es solo así percibida por el individuo. Por otro lado, cabría preguntarse, en caso de aceptar que los desarrollos siguen efectivamente distintas pautas, si se da algún tipo de dependencia entre la evolución de la PCC y el subsiguiente desarrollo de las otras dos dimensiones de estudio. Estos resultados indican que sería interesante estudiar si esto es realmente así mediante investigaciones longitudinales que midan de forma empírica indicios objetivos de WTI y TE durante las interacciones del aula, y que por tanto puedan indicar si efectivamente los ritmos de desarrollo son distintos.

El conjunto de factores que influyen en el comportamiento de los aprendientes en un momento dado es extremadamente rico y complejo, y ese comportamiento desempeña un papel determinante para el aprendizaje. La evolución en el tiempo de ese conjunto de factores depende en gran parte de las relaciones entre ellos. En nuestra investigación la evaluación cualitativa de las preguntas abiertas revela la complejidad entre estas relaciones en el ámbito del autoconcepto (Mercer, 2011). Los aprendientes vinculan entre sí distintos factores y dimensiones de su autoconcepto, como la timidez o la percepción propia de su motivación, y expresan así mismo la dependencia de elementos contextuales como el cansancio o la colaboración por parte del interlocutor (ver Yu, 2015; Gao et al., 2025).

Una debilidad de la presente investigación es que se basa exclusivamente en cuestionarios y en la percepción subjetiva de las personas participantes. Esta limitación, relacionada con el carácter de exploración previa de este trabajo, es un fenómeno muy común en este campo, por lo que es importante que se realicen estudios que incluyan mediciones objetivas de los factores estudiados (Leeming et al., 2024). Otra limitación de los estudios exploratorios como este es la ausencia de

manipulación experimental, que puede dar información empírica sobre la relación entre factores concretos (Hiver y Dao, 2025).

REFERENCIAS

- Aoyama, T., Yamazaki, J.S., Nakamura, S., Vuogan, A., An, H., Kim, C.J., y Al-Hoorie, A.H. (2024). Conceptualization and operationalization in L2 task engagement research: Taking stock and moving forward. *Language Teaching*, 1–5. <https://doi.org/10.1017/S026144482400020X>
- Baker, S.C., y MacIntyre, P.D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Gao, Y., Guo, Y., y Wang, Y. (2025). Chinese English as a Foreign Language college students' emotional intelligence and willingness to communicate: A latent profile analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 132(1), 119–143. <https://doi.org/10.1177/00315125241283151>
- Guo, Y., Xu, J., y Chen, C. (2023). Measurement of engagement in the foreign language classroom and its effect on language achievement: The case of Chinese college EFL students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(3), 1225–1270. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0118>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Vitta, J.P., y Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Hiver, P., y Dao, P. (2025). From task motivation to L2 learning: Understanding links through learners' task engagement. *TESOL Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/tesq.3410>
- Hiver, P., y Wu, J. (2023). Engagement in TBLT. En C. Lambert, S. Aubrey, y G. Bui (Eds.), *The role of the learner in task-based language teaching* (pp. 74–90). Routledge.
- Hofmeyr, A.S. (2022). Japanese university student responses to intercultural scenarios: Contact strategies and perceptions of otherness. *International Journal of Intercultural Relations*, 90, 73–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.07.008>
- Kirchhoff, N., y Dávila-Romero, R. (2025). Diferencias individuales que afectan la interacción en el aula de alemán como lengua extranjera. *European Public y Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/899>
- Leeming, P., Vitta, J.P., Hiver, P., Hicks, D., McLean, S., y Nicklin, C. (2024). Willingness to communicate, speaking self-efficacy, and perceived communicative competence as predictors of second language spoken task production. *Language Learning*, 74(4), 917–949. <https://doi.org/10.1111/lang.12640>
- Loewen, S., y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Loewen, S., y Sato, M. (2021). Exploring the relationship between TBLT and ISLA. *TASK Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 1(1), 47–70. <https://doi.org/10.1075/task.00003.loewen>

Long, M.H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.

Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

Lou, N.M., y Noels, K.A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101847. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>

Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335–346. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.006>

Nakamura, S., Phung, L., y Reinders, H. (2021). The effect of learner choice on L2 task engagement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(2), 428–441. <https://doi.org/10.1017/S027226312000042X>

Toyoda, J., Yashima, T., y Aubrey, S. (2021). Enhancing situational willingness to communicate in novice EFL learners through task-based learning. *JALT Journal*, 43(2), 185–206. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ43.2-3>

Wang, C., y Zou, B. (2025). AI versus teachers and peers: A comparative study on speaking performance, willingness to communicate, self-perceived communicative competence and foreign language anxiety. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0310>

Yu, M. (2015). An examination of the dynamic feature of WTC through dyadic group interaction. *System*, 55, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.08.001>

CAPÍTULO 33

IMÁGENES DEL INCONSCIENTE: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA AUTORREFLEXIÓN, EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS USANDO LA TÉCNICA DE LA DECALCOMANÍA

LEÓN PERALES SIERRA* Y MARINA SALAS PEÑA**

**Doctorando, Universidad de Granada; **Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo plantea una propuesta de innovación docente orientada a las asignaturas de Proyectos en las Facultades de Bellas Artes. A partir del análisis crítico de las dinámicas habitualmente observadas en el aprendizaje basado en proyectos en estos contextos, esta propuesta busca reorientar el enfoque metodológico: desplazar el énfasis que se observa a menudo en el resultado final hacia una atención prioritaria a los procesos creativos y autorreflexivos del estudiante.

Con este propósito, se diseña una combinación de recursos complementarios: sobre la base de una actividad técnico-pictórica experimental basada en intervenciones sobre decalcomanía, se modela una estrategia de seguimiento y autorreflexión mediante el empleo de un diario de aprendizaje. Este diseño se orienta tanto a mejorar las evaluaciones y la relación alumno-profesor a través de diversas estrategias de seguimiento, como a fomentar la relación de aprendizaje de los alumnos entre sí. Por último, estos recursos se orientan especialmente a potenciar la toma de conciencia del alumno de sus propios procesos creativos y expresivos. Así, favoreciendo el trabajo reflexivo sobre el proceso se busca que el estudiante identifique, cuestione y reformule diferentes áreas de su percepción visual, práctica artística y estrategias de trabajo, lo que podría tener como resultado una mayor versatilidad en la capacidad de adaptación técnica y de trabajo con los materiales y un enriquecimiento de la exploración de los recursos expresivos disponibles, generando procesos más abiertos, personales y significativos.

Del proyecto al proceso: hacia una educación artística más consciente

En el ámbito de la enseñanza artística universitaria, la dinámica habitual en las asignaturas prácticas de Bellas Artes se caracteriza por un fuerte énfasis en la producción final de la obra, mientras que los procesos creativos, experimentales y reflexivos del estudiante suelen recibir una atención secundaria. Esta situación se observa de manera recurrente en asignaturas basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde el modelo predominante se basa en que el alumnado reciba

una exposición inicial, realice un proyecto y, finalmente, entregue un documento o memoria de cierre. Aunque esta metodología fomenta la autonomía y permite que los estudiantes desarrollen su estilo personal, también presenta limitaciones importantes: la reflexión durante la ejecución puede ser escasa, la integración entre teoría y práctica se ve limitada y el énfasis en el resultado final puede desincentivar la actitud investigadora y creativa.

La idiosincrasia de la enseñanza artística exige, por su carácter no transmisible verbalmente y basado en la práctica, herramientas que favorezcan la conciencia de los procesos creativos y la toma de decisiones informadas. El diario personal se presenta como un instrumento idóneo en este contexto: permite registrar la evolución del proyecto y favorecer la autorreflexión sobre aspectos relacionados con la obra, el artista y los procesos creativos (Gómez-Nieto, 2017; Zabalza y Beraza, 2004). Su aplicación puede estructurarse a partir de bloques temáticos y adaptarse a las dinámicas de cada asignatura, contribuyendo a enriquecer los modelos mentales de los estudiantes y a mejorar la calidad de la retroalimentación docente.

El desplazamiento del foco del resultado hacia el proceso constituye una mejora significativa dentro del ABP en Bellas Artes. Al priorizar la investigación, la experimentación y la reflexión, se reduce la presión por la consecución de un producto final y se promueve la capacidad de investigadora del estudiante. En este sentido, la incorporación de técnicas experimentales como la decalcomanía y la exploración perceptiva mediante la pareidolia se presenta como un recurso didáctico eficaz: facilitan la experimentación con la forma y la materia, favorecen la creatividad abierta y funcionan tanto como medio de aprendizaje como obra artística en sí misma. Estas técnicas, combinadas con el seguimiento sistemático mediante el diario reflexivo, constituyen una estrategia didáctica integral y pueden adaptarse a distintas asignaturas prácticas de dibujo, pintura o escultura.

Imágenes que emergen del inconsciente: pareidolia y decalcomanía. La exploración surrealista del azar

La relación entre azar, percepción e inconsciente ha sido un eje fundamental en la experimentación artística del movimiento surrealista. En este contexto, se promovieron varios fenómenos y técnicas como medio para explorar la capacidad del ser humano de generar significados sobre lo indeterminado, revelando imágenes que parecen emerger del inconsciente.

La pareidolia, del griego para ('junto a', 'semejante a') y eidolon ('figura', 'imagen'), designa un fenómeno psicológico en el que un estímulo vago o aleatorio — como una mancha, una textura o un juego de luces y sombras— se percibe como una forma reconocible. Este proceso responde a un sesgo perceptivo del cerebro, que tiende a buscar patrones familiares en la ambigüedad visual (Gutiérrez, 2014). Tal

como explica Jeff Hawkins en su marco de memoria-predicción (Hawkins et al, 2009), la mente interpreta lo incierto a partir de experiencias previas, configurando así una visión personal de lo observado.

Originalmente empleado en el ámbito psiquiátrico, el término “pareidolia” ha perdido su connotación patológica y se ha integrado en el lenguaje común y artístico. Su manifestación más conocida en el campo de la psicología es el Test de Rorschach (ver Figura 2), creado por Hermann Rorschach en 1921, donde las respuestas del sujeto frente a manchas de tinta permiten acceder a su mundo interno (Aracena, 1967; Hellmut, 2013). Este vínculo entre percepción y proyección ya había sido intuido por artistas como Leonardo da Vinci, quien sugería que “las mejores lecciones de pintura se encuentran en las manchas de humedad de las paredes”, invitando a descubrir imágenes ocultas en lo fortuito.

En paralelo, la decalcomanía se consolidó como una técnica plástica vinculada al automatismo surrealista (Figura 1). Según André Breton y Paul Éluard en el *Dictionnaire Abrégé du Surréalisme* (1938), fue inventada por el pintor canario Óscar Domínguez —miembro de la Generación del 27—, quien realizó las primeras “decalcomanías sin objeto preconcebido” o “decalcomanías automáticas con interpretación premeditada” (Breton y Eluard, 2003). La técnica consiste en extender pintura sobre una superficie, presionarla con otra (por ejemplo doblando el soporte por la mitad) y luego separarlas, generando formas accidentales que invitan a la imaginación a descubrir figuras latentes. Esta técnica pictórica, usada por muchos artistas abstractos como Max Ernst y Remedios Varo, da como resultado texturas estriadas con un acabado estético único (Palacios et al, 2016).

Figura 1. Varo (1952). *Mujer o el espíritu de la noche* [decalcomanía]



Fuente: Reina Sofía

Figura 2. Rorschach, H. (1921). Psychodiagnostik 1 [decalcomanía]



Fuente: Rorschach Institute

Tanto la pareidolia como la decalcomanía se inscriben en la exploración surrealista del azar: ambas apelan a la revelación de imágenes inesperadas y al diálogo entre lo casual y lo inconsciente. Estas prácticas proponen una mirada liberada de la razón y del control formal, donde el artista actúa como mediador entre el accidente material y la interpretación subjetiva, permitiendo que la obra se configure como un hallazgo más que como una construcción deliberada.

Descripción detallada del proyecto y de los objetivos que se pretenden conseguir

La presente propuesta didáctica tiene como objetivo introducir al alumnado en la creación libre a través de la experimentación plástica con técnicas automáticas y procesos ligados al azar y al inconsciente. La actividad se fundamenta en la decalcomanía como medio de generación de imágenes fortuitas y en la pareidolia como proceso perceptivo que permite reconocer y reinterpretar formas dentro de lo accidental, generando un acercamiento a la creación artística como descubrimiento, más que como representación planificada.

Inspirada en las exploraciones del surrealismo histórico —especialmente en las obras de Óscar Domínguez, Max Ernst, Remedios Varo o Dorothea Tanning—, la propuesta fomenta una actitud de observación activa ante lo imprevisto. La decalcomanía, entendida como técnica de transferencia de pintura o tinta sobre distintos soportes, permite generar configuraciones azarosas que despiertan la imaginación. A partir de estas manchas, los estudiantes realizarán un proceso de interpretación e intervención, completando las formas que perciban mediante técnicas húmedas, secas o mixtas.

Durante la realización de las actividades, los alumnos explorarán distintas lecturas de una misma mancha, buscando figuras, escenas o símbolos que integren los tres conceptos fundamentales del surrealismo: figuración, abstracción y simbolismo. Desde una perspectiva cercana al psicoanálisis freudiano, se busca estimular la conexión entre el pensamiento consciente y las asociaciones libres que emergen del inconsciente, de modo que el alumnado experimente la creación como un acto de revelación simbólica. En las intervenciones, se compondrá sobre las manchas simétricas y se completará la imagen sin ocultar la huella inicial del azar (la mancha inicial deberá ser reconocible al final del proceso).

A través de este ejercicio, los estudiantes desarrollarán su sensibilidad estética, su capacidad de abstracción y su entrenamiento visual para la detección de formas y espacios. Al mismo tiempo, comprenderán el dibujo y la pintura no solo como herramientas de representación, sino como medios para explorar la subjetividad, proyectar emociones y construir significado a partir del azar.

La secuencialidad de las actividades a desarrollar y las dinámicas de evaluación continua que se emplearán se especifican en el apartado 2.1 y 2.4 de la Metodología. De manera general, se trata de combinar las actividades basadas en la decalcomanía con métodos de evaluación que potencien la autorreflexión y la conexión del alumno con su obra, la interacción entre el alumno y el profesor de manera que se favorezca la retroalimentación y la profundidad de la evaluación, y la concatenación de una serie de dinámicas grupales que permitan a los alumnos compartir los procesos y aprender de las experiencias conjuntas. Además, las dinámicas y ciclos formativos planteados se diseñan con el objetivo de integrar al máximo la teoría y la práctica, y de ajustar las intervenciones del profesor a las necesidades procesuales específicas del grupo en cada momento.

Objetivos. Justificación del interés y la viabilidad

Objetivos centrados en el desarrollo individual del estudiante

Objetivo 1

Fomentar la amplitud perceptiva y la experimentación artística mediante la decalcomanía y la pareidolia, entrenando la observación, la atención a la composición y la reinterpretación creativa de formas azarosas.

Objetivo 2

Potenciar la autorreflexión del alumno durante la fase productiva, integrando teoría, análisis y toma de conciencia del propio proceso creativo, y desarrollando tanto habilidades técnicas y visuales como competencias metacognitivas vinculadas a la motivación y las estrategias artísticas.

Objetivos centrados en la interacción y evaluación

Objetivo 3

Proporcionar instrumentos eficaces para el seguimiento y la evaluación del proceso creativo que permitan al docente comprender las estrategias y modelos mentales del alumnado.

Objetivo 4

Promover la actitud investigadora y el aprendizaje colaborativo, favoreciendo el intercambio de percepciones e interpretaciones como medio para construir conocimiento colectivo sobre la forma y la creatividad.

La viabilidad del proyecto se sustenta en su capacidad de adaptación a distintas asignaturas prácticas de Bellas Artes (dibujo, pintura, escultura) y en el uso de técnicas sencillas y materiales accesibles para la decalcomanía, combinados con el seguimiento mediante el diario reflexivo. Esta estrategia permite que la propuesta sea implementable en talleres de tamaño medio, ofreciendo al mismo tiempo resultados formativos significativos tanto en la percepción y creatividad de los estudiantes como en la evaluación y comprensión del proceso por parte del profesorado.

METODOLOGÍA

Descripción de la metodología. Actividades programadas

La metodología propuesta en este proyecto se basa en la combinación de Aprendizaje Basado en Proyectos con estrategias de autorreflexión y seguimiento diario, adaptadas a la actividad basada en la intervención sobre decalcomanía. Se busca potenciar la observación, la creatividad y la toma de conciencia del proceso artístico, desplazando el énfasis desde el resultado final hacia la exploración de las formas, la percepción visual y la reinterpretación personal de las manchas generadas.

El esquema general de cada sesión se organiza en tres bloques, pensados para sesiones de dos horas de duración, que típicamente se distribuye en el contexto universitario en dos sesiones a la semana por asignatura -lo que constituye una temporalidad correcta para el uso del diario reflexivo (Zabalza y Beraza, 2004). Las sesiones comienzan con actividades de inicio o calentamiento (10-15 min), enfocadas en la exploración perceptiva, la observación y el entrenamiento visual. A continuación, se programan 80-90 minutos de tiempo de creación. Finalmente, se promueven actividades de cierre (20-25 min), centradas en la racionalización de los procesos creativos y reflexiones de los modelos mentales y metacognitivos, así como en el enriquecimiento de estos por interacciones grupales.

El ciclo de trabajo recomendado puede organizarse en bloques de dos semanas y media de duración, abordando secuencialmente los aspectos temáticos del bloque temático I, II, III, IV:

A) Bloque I: La creatividad. Apertura al proceso a través del azar y la percepción libre.

B) Bloque II: El artista. Introspección y exploración del subconsciente como fuente creativa.

C) Bloque III: Los procesos creativos. Teoría, referentes y construcción del pensamiento visual.

D-E) Bloque IV: El espacio del taller. Experimentación material, técnica y simbólica.

Este modelo cíclico favorece un aprendizaje dinámico y progresivo, en el que cada nuevo ciclo profundiza sobre los mismos conceptos desde experiencias distintas. De este modo, se potencia la conexión entre teoría y práctica, se promueve la autonomía creativa del alumno y se consolida una comprensión integral del proceso artístico en el ámbito del dibujo y la pintura.

Una de las ventajas de esta configuración es que permite al docente ir adaptando sus intervenciones teóricas o técnicas en función de las necesidades del grupo. El buen desarrollo de esta modulación depende de que el docente cuente con buenas herramientas y dinámicas de evaluación. Además del ya citado diario reflexivo del alumno y de diversas dinámicas de interacción alumno-profesor y grupales, podría ser útil que el profesor contase con su propio diario reflexivo (Porlán y Martín, 2024), en el que ir anotando sus impresiones, que en sesiones siguientes autoevaluará y revisará autocríticamente.

Esta metodología asegura la coherencia entre actividades, herramientas y objetivos del proyecto, ya que permite entrenar la percepción visual y fomentar la experimentación artística, estimulando la creatividad mediante la reinterpretación personal de formas azarosas. Al incorporar herramientas como el diario reflexivo y actividades guiadas, facilita la autorreflexión y el desarrollo de competencias metacognitivas, mientras proporciona al docente instrumentos para comprender los modelos mentales y estrategias creativas de los estudiantes. Además, su organización en ciclos temáticos promueve la exploración progresiva, la interacción grupal y la colaboración, garantizando que la evaluación se centre en el proceso creativo más que en el resultado final.

Descripción de la metodología. Materiales y recursos a emplear, y su adecuación al proyecto

La técnica de la decalcomanía destaca por versatilidad, siendo posible iniciar la creación en distintos soportes (papel, cartulina, bloc) e intervenir las manchas con diversos materiales húmedos y secos (acuarelas, acrílicos, ceras), e incluso sobrepasar los límites de la bidimensionalidad, tanto a priori -mediante la realización de la

decalcomanía sobre diversos soportes tridimensionales-, como a la hora de intervenir sobre las manchas (telas, collage, etc), favoreciendo la continua puesta en juego de la experimentación y el azar en la reinterpretación individual

Para las actividades de inicio y cierre se prefieren materiales sencillos y accesibles (un cuaderno de bocetos, lápices, bolígrafos) que facilitan anotaciones rápidas, bocetado y registro en el diario reflexivo.

Sobre los recursos disponibles, el centro suele contar con talleres equipados con mesas, caballetes y espacios para trabajo individual y colaborativo. Durante el bloque III (bloque teórico) se emplearán los recursos TIC disponibles (presentaciones multimedia, bibliografía digital, y recursos visuales para contextualizar y contrastar la actividad). La flexibilidad técnica de este ejercicio es amplia y no requiere recursos costosos.

Indicadores y modos de evaluación

La evaluación se basará en los siguientes indicadores:

- Asistencia regular y participación activa en las sesiones prácticas.
- Entrega completa de los ejercicios pedidos: manchas, bocetos e intervenciones finales.
- Capacidad de experimentación formal e interpretativa a partir de las manchas creadas, que deberán seguir siendo identificables al final del proceso.
- Selección razonada y uso adecuado de técnicas y materiales según los objetivos expresivos.
- Interpretación y representación unificada de los conceptos de figuración, abstracción y simbolismo en las obras.
- Progreso en la capacidad de resolución de problemas técnicos, en la autonomía creativa y la percepción visual.
- Capacidad reflexiva evidenciada a través del diálogo, el diario de procesos o la autoevaluación final.

Los modos de evaluación se basan en las siguientes dinámicas y herramientas:

- Evaluación continua: seguimiento diario del trabajo en clase y participación en dinámicas prácticas.
- Diario reflexivo: registro personal de observaciones, dificultades y aprendizajes, que permite al docente ajustar la retroalimentación y favorecer un aprendizaje consciente y personalizado.
- Autoevaluación y coevaluación: cuestionarios y análisis de progresión individual y grupal.
- Observación y autoobservación docente: valoración del proceso creativo, la experimentación técnica y la integración de conceptos en las piezas. Herramientas de

autoevaluación docente para observar si los métodos producen mejoras en el aprendizaje.

Organización y planificación de la propuesta docente

La planificación del proyecto docente se basa en una dinámica que integra la teoría, la práctica y la evaluación diaria a través del siguiente esquema: actividades de inicio o calentamiento (10/15 min), tiempo de producción (80/90 min), actividades de reflexión y cierre (20 min).

En este esquema diario se integra una organización cíclica de la materia basada en cuatro módulos que se imparten en 5 días (dos semanas y media), según los bloques temáticos I (la creatividad), II (el artista), III (bloque teórico) y IV (bloque de producción libre), (Figura 3). El contenido de los bloques se detalla a continuación:

Figura 3. Ejemplos de dinámicas de un ciclo formativo

	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	
	Bloque temático 1 "Creatividad, azar y percepción libre"	Bloque temático 2 "El artista, introspección y subconsciente"	Bloque teórico "Procesos creativos, referentes y construcción del pensamiento visual"	Propuesta práctica "Experimentación material, técnica y simbólica"	Propuesta práctica continuación	
Calentamiento (10/15 minutos)	Tema: Asociaciones del inconsciente. El profesor proporciona una serie de manchas al alumnado, ¿qué te sugiere?	Tema: Test de Rorschach. Explicación.	Tema: La mancha en la experiencia personal. Preguntas al alumnado con carácter psicológico: ¿Cuándo han experimentado la figuración dentro de la mancha?	Preparación de las técnicas, el profesor hace algunos ejemplos.	Tema: Reinterpretación de la mancha. El profesor trabaja sobre las manchas intervenidas el primer día por los alumnos.	Actividades profesor
Periodo productivo (80/90 minutos)	Trabajo colectivo de intervención de las manchas, libre, sin condicionamientos.	Los alumnos resuelven el test, y se hará un análisis grupal de resultados.	Teoría, visionado de artistas y movimientos que han usado la mancha como recurso artístico.	Trabajo con las técnicas de simetrías y decalcomanía, de manchas realizadas el día 4. La búsqueda es libre.	Técnicas libres para la intervención de las manchas realizadas el día 4. La búsqueda es libre.	Actividades alumnos
	Realización de la obra			Realización de la obra		Observación, valoración y adaptación de las temáticas a las necesidades del grupo
	Observación, evaluación → <i>Feed-back</i>			Observación, evaluación → <i>Feed-back</i>		
	Actividades de contraste (presentación PowerPoint, lectura de un texto, proyección de un video, planteamiento nuevas preguntas, etc.)					Actividades profesor
Cierre (20/25 minutos)	Puesta en común oral experiencias, resultados (interacción alumnos-profesor e interacción grupal)	Escritura autónoma en el diario. Abordar la experiencia como estímulo psicológico y recurso artístico.	Preguntas, inquietudes, en relación a los artistas y sus trabajos expuestos en la presentación.	Escritura autónoma en el diario (trabajo introspectivo). Seguimiento del progreso profesor-alumno individualizado	Se invita a los alumnos a intercambiar las manchas y trabajar las de sus compañeros. Conclusiones de toda la actividad en el diario.	Actividades alumnos

Fuente: Elaboración propia

Día 1. La creatividad: apertura al proceso a través del azar y la percepción libre

El primer día de cada ciclo tiene como objetivo activar la creatividad del alumnado mediante la exploración libre de estímulos visuales generados al azar, fomentando un estado de apertura y receptividad. Desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos (ABP), esta jornada inicial tiene una función de activación del proyecto personal de cada estudiante, partiendo de un impulso perceptivo o emocional que necesitará ser reconocido y transformado. En este

sentido, la sesión busca romper los automatismos del dibujo académico, favoreciendo la experimentación y la interpretación simbólica de la imagen.

Un ejemplo de dinámica de día primero del ciclo podría ser la siguiente: el profesor prepara previamente una serie de manchas o imágenes azarosas (realizadas con café, tinta china u otros materiales), que se distribuyen entre los alumnos. A partir de ellas, el grupo interviene colectivamente sobre las manchas, explorando posibilidades formales y narrativas, generando sentido y significados a través del juego, la intuición y el azar. Durante la puesta en común final, los alumnos reflexionan (y registran en el diario) sobre las asociaciones que les han surgido, el papel del azar en su proceso y las emociones o ideas que la experiencia les ha despertado. En los días 1 de los ciclos siguientes, aunque varíen los ejercicios, se mantendrá esta misma orientación temática —la creatividad y su activación— abordándola desde diferentes recursos o enfoques.

Día 2. El artista: introspección y exploración del subconsciente como fuente creativa

El segundo día de cada ciclo se orienta a favorecer la autorreflexión del alumno-artista, potenciando su capacidad para observar y reconocer los procesos internos que intervienen en la creación. Esta jornada aborda la dimensión psicológica y simbólica del dibujo, haciendo énfasis en el diálogo entre la percepción externa y el mundo interior del creador. Un ejemplo de esta dinámica podrían ser la interpretación del test de Rorschach, mediante el cual los alumnos exploran las proyecciones de su propio inconsciente y las traducen en un lenguaje visual. El ejercicio se desarrolla en un ambiente introspectivo, en el que cada estudiante realiza el test de manera individual. Posteriormente, el profesor ofrece una breve exposición contextual, mostrando ejemplos de interpretaciones médicas y psicológicas del test, así como su relación con las artes visuales y los procesos de creación automática en el surrealismo. La puesta en común final permite compartir las percepciones personales que han emergido, reflexionando sobre cómo los estímulos ambiguos y las imágenes mentales pueden convertirse en puntos de partida para la creación artística. Este diálogo entre lo personal y lo simbólico se documenta en el diario del artista. Desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos (ABP), este día cumple la función de profundizar en la conciencia del propio proceso creativo, fortaleciendo la identidad artística del estudiante y su capacidad de tomar decisiones fundamentadas en la observación de sí mismo. En los siguientes ciclos, el mismo tema —“El artista”— puede abordarse a través de otras actividades vinculadas al autoconocimiento (por ejemplo, autorretratos emocionales, estudios simbólicos o exploraciones autobiográficas), manteniendo el mismo propósito: estimular la reflexión sobre el yo creador como núcleo del proyecto artístico.

Día 3. Los procesos creativos: teoría, referentes y construcción del pensamiento visual

El tercer día de cada ciclo está dedicado a la reflexión teórica sobre los procesos creativos en el arte, ofreciendo al alumnado herramientas conceptuales que enriquezcan su práctica artística. Este espacio permite integrar la teoría con la experiencia vivida en las sesiones anteriores. La sesión comienza con una dinámica participativa: el profesor plantea preguntas abiertas sobre la experiencia de los días anteriores —la relación personal con la mancha, la interpretación de las formas, las emociones o recuerdos que surgen de ella—, fomentando la reflexión colectiva. A continuación, se desarrolla una presentación teórica centrada en los artistas y movimientos que han explorado el subconsciente, el azar y la pareidolia como motores del arte: desde los procedimientos automáticos del Surrealismo hasta prácticas contemporáneas que abordan el dibujo desde lo gestual y lo perceptivo. Durante el cierre, en el diario reflexivo, los estudiantes registran las ideas, artistas o conceptos que les resulten significativos, anotando posibles vínculos con su proceso creativo. Este material servirá posteriormente para orientar las decisiones de taller en los días 4 y 5. Desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos (ABP), este día cumple una función de anclaje cognitivo, conectando los conocimientos teóricos con la experimentación práctica.

Días 4 y 5. El espacio del taller: experimentación material, técnica y simbólica

El cuarto y quinto día de cada ciclo están dedicados al trabajo práctico en el taller, donde el alumnado explora los materiales y técnicas como vehículos de pensamiento y creación. Estas jornadas representan el momento de mayor implicación física en el proceso, y buscan fomentar una comprensión del dibujo y la creación como acción material y experiencia sensorial. Los días 4 y 5, tras una breve instrucción por parte del profesor, los alumnos desarrollan sus propias pruebas en distintos soportes (papel, madera, acetato, lienzo), e intervienen las manchas obtenidas el primer día o en la sesión anterior utilizando materiales como acrílicos, tintas o pigmentos de secado rápido. La práctica está orientada a la experimentación y descubrimiento, priorizando la relación directa con la materia y la atención a los procesos emergentes más que al resultado final. Se fomenta el intercambio de obras entre compañeros, invitando a experimentar sobre la producción ajena para comprender la multiplicidad de lecturas posibles de una misma imagen. Esta dinámica refuerza la idea del taller como espacio compartido de creación y aprendizaje colectivo. Durante el cierre, se registra en el diario la reflexión del grupo sobre los hallazgos técnicos y expresivos, las decisiones formales adoptadas y las emociones o asociaciones que surgieron durante el proceso. En los ciclos siguientes, aunque se introduzcan nuevas técnicas o

materiales, la temática del espacio del taller se mantendrá constante, consolidando la experiencia del hacer como núcleo del proyecto artístico del estudiante.

RESULTADOS

Resultados esperados

Se espera que los alumnos fomenten una conexión más profunda con su obra mediante la autorreflexión sobre el proceso creativo. Asimismo, se busca potenciar su sentido estético a través del entrenamiento visual y la intervención sobre formas abstractas generadas por decalcomanía. La metodología también promueve el desarrollo de la creatividad y la exploración técnica, incentivando el uso de distintos materiales y procedimientos para intervenir las manchas. De manera complementaria, se pretende favorecer la comprensión de espacios y materialidad, integrando elementos de abstracción, figuración y simbolismo en las piezas. Además, se busca mejorar las interacciones en el aula, compartiendo no solo los aspectos visibles de la obra, sino también los modelos mentales y estrategias de creación, al tiempo que se impulsa la reflexión crítica y la actitud investigadora, considerando preguntas y errores como oportunidades de aprendizaje.

Aspectos a evaluar y descripción de evaluaciones

Para evaluar los resultados de esta propuesta de innovación docente, puede realizarse una comparación del progreso entre proyectos tradicionales (Modelo A) y aquellos que aplican la metodología de decalcomanía (Modelo A vs. Modelo B) (Porlán, 2018). Se aplicarán cuestionarios iniciales y finales para medir los conocimientos teóricos, la aplicación práctica y la metacognición de los alumnos. Asimismo, siendo el diario personal del alumnado el instrumento principal de seguimiento del que dispone el docente, la evaluación se hará por este método sesión a sesión, para poder detectar a tiempo (Porlán, 2018) los modelos mentales que pueden ampliarse y desarrollarse. Por último, se revisará la interacción y colaboración en clase, considerando comentarios tanto sobre el proceso como sobre el resultado de las actividades.

CONCLUSIONES

La propuesta metodológica basada en decalcomanía busca centrar la evaluación en el proceso creativo, más que en el resultado final. La autorreflexión se establece como herramienta clave para que el alumno desarrolle una conexión auténtica con su obra.

La implementación de un diario de proceso y de actividades reflexivas permite integrar teoría y práctica, consolidando estrategias metacognitivas. Además, se espera

que la metodología potencie la sensibilidad estética, la experimentación técnica y la percepción visual, favoreciendo un aprendizaje más autónomo y consciente.

Finalmente, la propuesta también busca mejorar la calidad de las interacciones grupales y de los alumnos con el profesor, generando un conocimiento compartido más profundo sobre los procesos creativos.

REFERENCIAS

- Aracena, M. (1967). *Introducción al estudio del test de Rorschach*. Andrés Bello.
- Breton, A., y Eluard, P. (2003). *Diccionario abreviado del surrealismo* (Vol. 1). Siruela.
- Brinkmann, H. (2013). *El test de Rorschach: Introducción a su estudio y utilización*. RIL Editores.
- Gómez-Nieto, R.J. (2017). *El diario reflexivo de aprendizaje y la autoevaluación como medidas de evaluación formativa que facilitan la adquisición de competencias y contenidos en el estudiante de Grado*.
- Gutiérrez, A.R. (2014). La pareidolia como recurso creativo en procesos de ilustración. *Nexus*, 188–206.
- Hawkins, J., George, D., y Niemasik, J. (2009). Sequence memory for prediction, inference and behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1521), 1203–1209.
- Palacios, B., Zetina, S., y Zenit, R. (2016, noviembre). Decalcomania. En *APS Division of Fluid Dynamics Meeting Abstracts* (pp. H9–005).
- Porlán, R. (2018). *Enseñanza universitaria: Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.
- Porlán, R., y Martín, J. (2024). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Ediciones Morata.
- Zabalza, M.Á., y Beraza, M.Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (Vol. 99). Narcea Ediciones.

CAPÍTULO 34

INNOVATIVE APPROACHES TO RESEARCH IN MEDIA STUDIES

ÁNGEL GARCÍA FERRER
Universidad de Murcia

INTRODUCTION

In today's rapidly evolving media landscape, students preparing for careers in the field must develop not only strong language skills but also the ability to think critically, conduct research, and communicate effectively in academic and professional contexts. This chapter presents a teaching project implemented within an English for Specific Purposes (ESP) course for media students at the university level. The primary aim of the project is to support students in writing a research article in English on a relevant and current media topic, while simultaneously improving their academic writing, research, and language competencies.

To achieve this goal, we introduced a combination of innovative pedagogical approaches—namely, the flipped classroom, task-based learning, and project-based learning. These methodologies were chosen to promote greater student engagement, foster independent learning, and provide meaningful opportunities to apply English in real-world media contexts. Throughout the course, students were guided in developing their own research articles, integrating both theoretical and practical knowledge, and using English as a tool for academic inquiry and professional expression.

This chapter explores how these methodologies were applied in practice, the types of tasks and projects students completed, and the overall impact on their language development and academic performance. It also reflects on the challenges and successes encountered during the project, providing insights for other ESP educators seeking to integrate contemporary teaching strategies into their curriculum—particularly in the context of English for media.

Theoretical Framework

The pedagogical approaches implemented in this project are grounded in contemporary theories of language acquisition and instructional design, particularly those that emphasize learner-centered, active, and situated learning. In the context of English for Specific Purposes (ESP), these approaches are highly relevant, as ESP focuses on equipping learners with the language and communication skills needed in specific academic or professional domains (Dudley-Evans & St John, 1998). This project aligns with that goal by guiding media students through the process of writing

a research article in English on a current issue in their field, using modern, interactive teaching methodologies.

Constructivism and Social Learning

At the core of this approach lies constructivist learning theory, which posits that learners actively construct knowledge through interaction with their environment and social context (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). This theoretical stance supports the integration of real-world, meaningful tasks into the learning process. Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) emphasizes the importance of guided learning, where learners advance through interaction with peers and instructors. In ESP, particularly for media students, this theory justifies the use of collaborative, task-based writing and discussion activities that mirror authentic professional scenarios.

Flipped Classroom and Active Learning

The flipped classroom is an instructional model that moves traditional lecture content outside of the classroom—typically through video lectures, readings, or other digital materials—while reserving class time for interactive tasks and deeper learning activities (Bergmann & Sams, 2012; Lage, Platt, & Treglia, 2000). This approach supports greater student autonomy, accommodates different learning styles, and allows for more personalized feedback during classroom sessions. In the ESP course described, this model provided students with foundational knowledge before class, freeing in-class time for group discussions, writing workshops, and media analysis—activities that promote both linguistic and critical thinking development.

Task-Based Language Teaching (TBLT)

Task-Based Language Teaching (TBLT) is a communicative approach that organizes instruction around real-life tasks that require meaningful use of language (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007). These tasks often involve problem-solving, negotiation, and the production of tangible outcomes. In our course, students engaged with tasks such as analyzing digital media or evaluating social media trends, which encouraged them to apply both language and content knowledge to complete authentic assignments. According to Long (2015), TBLT is particularly effective in ESP contexts because it directly links language instruction to learners' future academic and professional needs.

Project-Based Learning (PBL)

Project-Based Learning (PBL) complements TBLT by emphasizing long-term, student-led inquiry into complex questions or problems. Thomas (2000) describes

PBL as a model that promotes deep content knowledge, collaboration, and self-direction. In this project, students conducted independent research and authored an academic article on a topic of their choice within the media field. This allowed them to integrate academic English skills with disciplinary knowledge and research methodologies. PBL has been shown to improve learners' motivation, autonomy, and language production, especially in higher education contexts (Beckett & Slater, 2005; Fragoulis & Tsiplakides, 2009).

Together, these approaches form a cohesive pedagogical framework for improving both language proficiency and academic literacy in an ESP setting. By applying constructivist principles through flipped learning, TBLT, and PBL, this course created a dynamic and engaging environment that helped media students build the skills needed for real-world academic communication in English.

METHOD

This project was implemented during the first term of the fourth year of the Media Studies degree program at the university, within the framework of the subject English for Media. The course was designed as an English for Specific Purposes (ESP) module, with a strong focus on academic writing, critical thinking, and language development in professional media contexts. A total of 57 students participated in the project, all of whom had previously completed general English language courses and were at B2 or above according to the CEFR.

To facilitate peer learning, collaboration, and differentiated instruction, students were divided into 11 small groups of 5–6 members. These groups worked together throughout the course, participating in discussions, carrying out tasks, and developing joint and individual components of a research article. Grouping was carefully considered to support diversity in learning preferences and strengths, and to maximize opportunities for peer interaction.

Incorporating Multiple Intelligences

From the beginning of the course, Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences (Gardner, 1983) was used as a guiding principle for instructional design and group formation. During the first week, students completed a short self-assessment form where they reflected on their learning styles and personal strengths across multiple intelligences, including linguistic, logical-mathematical, interpersonal, intrapersonal, visual-spatial, musical, bodily-kinesthetic, and naturalistic domains. The results were then used by the instructor to help form balanced groups with a variety of abilities and to design tasks that catered to diverse learning profiles.

For example:

- Linguistic learners were encouraged to take lead roles in writing and editing,

- Visual-spatial learners supported the use of multimedia and layout design in presentations,
- Interpersonal learners acted as group coordinators and peer feedback facilitators.

This approach allowed students to contribute based on their strengths, while also developing new skills through collaboration.

Course Structure and Implementation

The course followed a flipped classroom model, where students were provided with videos, readings, and online lectures to study before each session. In-class time was then used for collaborative activities, task-based learning exercises, and writing workshops, where students applied their knowledge to their research projects. The flipped design enabled students to arrive prepared, making classroom interactions more focused and productive.

The instructional process was divided into three main phases:

1. Preparation and Topic Selection:

Students explored current trends in the media industry and selected a topic for their research article. Topics ranged from digital journalism and media ethics to influencer marketing and AI in news production. Students conducted preliminary research using both academic and industry sources.

2. Task-Based and Project-Based Learning Activities:

Each group completed a series of real-world tasks—such as summarizing articles, analyzing media campaigns, conducting peer interviews, or reviewing case studies—related to their research topic. These tasks were designed to build vocabulary, grammar, and critical thinking skills in context. Simultaneously, students developed sections of their research article incrementally, receiving regular feedback from peers and the instructor.

3. Final Writing and Presentation:

At the end of the term, each student submitted a full research article written in academic English, supported by in-class activities and group collaboration. Students also presented their findings in a brief oral presentation, incorporating digital media elements where appropriate.

Instructor's Role

The instructor acted as a facilitator and language coach, guiding students through the research process, monitoring group dynamics, and offering both written and oral feedback on drafts. Special attention was paid to developing academic writing conventions, such as structuring an argument, citing sources, and maintaining formal tone—all within the specific context of media-related research.

RESULTS

This project set out to explore the implementation of innovative pedagogical methodologies—namely flipped classroom, task-based learning (TBL), and project-based learning (PBL)—in an English for Specific Purposes (ESP) course designed for media students. The primary objective was to enhance students' academic writing skills and English proficiency by engaging them in authentic, discipline-specific tasks culminating in the production of research articles on contemporary media topics. The results and observations from the course offer several insights into the effectiveness, challenges, and implications of using these approaches in ESP contexts.

Enhanced Student Engagement and Autonomy

One of the most significant outcomes of the project was increased student engagement and autonomy. The flipped classroom model, which required students to prepare outside of class through videos and readings, was effective in promoting active participation during face-to-face sessions. As Bergmann and Sams (2012) highlight, flipped classrooms create opportunities for more meaningful interaction and active learning by freeing up class time from passive lectures. In this project, students arrived better prepared, which allowed classroom time to focus on higher-order tasks such as critical discussions, peer feedback, and writing workshops.

This active engagement aligns with findings from Lage, Platt, and Treglia (2000), who argue that flipped classrooms can foster learner autonomy by placing responsibility for initial content acquisition on students. Many students in this ESP course reported feeling more in control of their learning, which translated into greater motivation to produce quality research articles. This sense of ownership is vital in ESP contexts, where learners often face the dual challenge of mastering academic English and disciplinary content simultaneously (Hutchinson & Waters, 1987).

Task-Based Learning as a Bridge Between Language and Content

Task-based learning proved particularly effective in bridging language learning with content mastery. By designing tasks that reflected real-world media industry activities—such as analyzing digital marketing trends or evaluating social media influencers—students practiced English in authentic communicative contexts (Ellis, 2003). This authenticity is crucial in ESP, as learners benefit most when language instruction is closely linked to their professional needs (Dudley-Evans & St John, 1998).

The tasks not only supported language development but also enhanced critical thinking and research skills. According to Long (2015), task-based approaches encourage learners to focus on meaning and message rather than isolated language forms, which promotes deeper cognitive engagement. In this project, students were

required to negotiate meaning, evaluate sources, and construct arguments—processes that mirror real academic and professional writing. Peer collaboration during task completion further enriched the learning experience by fostering negotiation of meaning and scaffolding within groups (Swain, 2000).

Project-Based Learning and Academic Literacy Development

The culminating research article represented a significant project-based learning component, demanding sustained inquiry, synthesis of information, and formal academic writing. Project-based learning's emphasis on inquiry and real-world problem solving (Thomas, 2000) was well-suited to this ESP course, providing students with a clear purpose for language use and writing. As Beckett and Slater (2005) note, PBL supports integration of language skills with disciplinary knowledge, which is essential for preparing students for academic and professional communication.

The production of a research article required students to apply academic conventions such as source citation, argument development, and formal tone—skills that are often challenging for EFL learners. The iterative process of drafting, peer review, and revision supported gradual mastery of these conventions and promoted reflective learning. This aligns with Lillis and Scott's (2007) observation that academic literacy is a social practice, best learned through interaction and feedback within authentic disciplinary contexts.

Multiple Intelligences and Collaborative Learning

Incorporating Gardner's (1983) theory of Multiple Intelligences into group formation and task design positively influenced group dynamics and student participation. By recognizing diverse learning strengths, the course created balanced teams where students could complement one another. For example, linguistic learners often took lead roles in writing, while visual-spatial learners contributed through multimedia elements and presentations. This diversity enhanced the quality of both collaborative work and individual outputs.

Research by Armstrong (2009) supports the idea that catering to multiple intelligences can increase learner engagement and success. In the context of ESP for media students—who often bring varied academic backgrounds and learning preferences—this approach helped accommodate different strengths and fostered inclusive learning environments. Furthermore, group collaboration encouraged peer teaching and social learning, consistent with Vygotsky's (1978) sociocultural theory, which emphasizes learning through interaction.

DISCUSSION

Challenges and Limitations

Despite these successes, the project also encountered challenges. Some students initially struggled with the flipped classroom's demand for self-directed learning outside of class, indicating varying levels of readiness for autonomous study. This is consistent with research suggesting that flipped models require careful scaffolding and support to ensure all learners benefit (Missildine, Fountain, Summers, & Gosselin, 2013). To address this, the instructor provided clear guidance on how to approach pre-class materials and offered additional support sessions when needed.

Language proficiency differences within groups sometimes posed challenges in collaborative tasks, as some students required more support to participate fully. Although multiple intelligences were considered in group formation, varied English levels meant that scaffolding and differentiated feedback were crucial. This echoes findings by Nation (2001) that ESP instructors must carefully balance linguistic and content demands to avoid overburdening learners.

Additionally, the project's focus on academic writing may have benefited from integrating more extensive language instruction on specific writing skills, such as cohesion, paragraph structure, and academic vocabulary. While the task- and project-based approaches implicitly addressed these areas, targeted mini-lessons or writing clinics could further enhance student outcomes (Hyland, 2004).

Implications for ESP Teaching in Media Contexts

The results of this project support the growing consensus that ESP courses should move beyond traditional grammar-translation methods and embrace interactive, learner-centered pedagogies (Robinson, 1991). The combination of flipped learning, TBL, and PBL offers a powerful framework for developing language skills alongside discipline-specific knowledge and academic literacies.

In particular, media students benefit from tasks that simulate real professional activities, as these enhance both language acquisition and employability skills (Thompson, 2013). The project also demonstrates the value of acknowledging learner diversity through multiple intelligences and collaborative learning, promoting inclusive and effective instruction.

Future ESP courses for media students might consider integrating digital tools and platforms more extensively to support flipped classrooms and collaborative work. Additionally, expanding the scope of formative assessment and peer feedback can further improve writing development and learner confidence.

CONCLUSIONS

This project has demonstrated the significant benefits of integrating innovative teaching methodologies—namely the flipped classroom, task-based learning (TBL), and project-based learning (PBL)—within an English for Specific Purposes (ESP) course tailored for media students. By situating language learning within authentic disciplinary contexts, these approaches successfully addressed the dual challenge faced by ESP learners: acquiring both academic English proficiency and specialized content knowledge.

The flipped classroom model empowered students to take greater responsibility for their learning by engaging with preparatory materials outside of class. This shift in instructional design allowed face-to-face sessions to focus on collaborative, meaningful, and practice-oriented activities. Such a model aligns well with contemporary understandings of learner autonomy and active learning (Bergmann & Sams, 2012; Lage et al., 2000), and was instrumental in fostering higher student engagement and motivation in the course.

Task-based learning activities further enriched this experience by offering students opportunities to apply English in authentic media-related tasks. These tasks closely mirrored real professional challenges within the media industry, such as analyzing digital marketing strategies and social media trends. As Ellis (2003) and Long (2015) emphasize, task-based approaches promote meaningful communication and cognitive involvement, which are essential for language acquisition and content mastery in ESP contexts. Moreover, by emphasizing collaboration and negotiation of meaning, TBL reinforced interpersonal skills and peer learning, which are vital in both academic and professional settings.

Project-based learning formed the backbone of the course's academic literacy development. The requirement for students to produce a research article demanded sustained inquiry, critical thinking, and adherence to academic conventions—skills essential for success in higher education and beyond. This approach enabled students to integrate language skills with disciplinary knowledge effectively, as noted by Beckett and Slater (2005) and Thomas (2000). The iterative process of drafting, peer review, and revision facilitated deeper learning and confidence in academic writing.

Incorporating Gardner's (1983) theory of multiple intelligences into group formation and task design allowed for a more personalized and inclusive learning environment. Recognizing diverse learner strengths helped balance group dynamics and fostered richer collaborative outcomes. This attention to learner diversity aligns with current best practices in language pedagogy, promoting equity and maximizing student potential (Armstrong, 2009).

Despite these successes, challenges related to learner readiness for autonomous study and variability in language proficiency were observed. These underscore the

importance of ongoing scaffolding, differentiated instruction, and targeted writing support in ESP programs.

In summary, this project confirms that a pedagogical framework combining flipped learning, TBL, and PBL, grounded in constructivist and sociocultural theories, can effectively enhance academic English proficiency and media literacy for ESP students. The positive outcomes in student engagement, language use, and academic writing suggest that such approaches should be widely adopted and adapted in similar higher education settings. Future research and practice might explore integrating digital tools more deeply and expanding formative feedback mechanisms to further support ESP learners' development.

REFERENCES

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). ASCD.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Beckett, G. H. y Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108–116. <https://doi.org/10.1093/eltj/ccj024>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fragoulis, I. & Tsiplakides, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). Pearson.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Pearson.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

https://my.pblworks.org/resource/document/review_of_project_based_learning_2000

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

CAPÍTULO 35

PITCH PERFECT: ENGLISH SKILLS THROUGH CREATIVE ADVERTISING

ÁNGEL GARCÍA FERRER
Universidad de Murcia

INTRODUCTION

In recent years, language teaching has moved away from traditional grammar-based lessons and towards more practical, real-world learning. This chapter presents a project called Learning English through Advertising Projects: A Cooperative and Task-Based Approach, which aims to improve students' English skills by involving them in realistic, professional tasks. The project is especially designed for students interested in advertising, marketing, or other related fields, and helps them develop language skills that are useful for their future careers.

In the project, students work in teams as if they were part of an advertising agency. Their goal is to create a full advertising campaign for El Corte Inglés, one of the most well-known department stores in Spain. The task is competitive and creative, and encourages students to use English in a meaningful and engaging way. Instead of studying grammar rules or doing exercises from a textbook, students complete tasks similar to those they might face in a real job.

The project combines two teaching methods: task-based learning and cooperative learning. In task-based learning, students use English to complete real tasks, such as analysing a brief, writing a slogan, designing visuals, preparing reports, and giving a final presentation. Cooperative learning means that students work together and share responsibility for the success of the project. This method improves communication, teamwork, and motivation, while also helping each student stay involved in the learning process.

Throughout the project, students practise the four main language skills: speaking, listening, reading, and writing. They use English to express ideas, solve problems, make decisions, and present their campaign to the class. This practical use of language helps them build fluency and confidence. Many students also improve their vocabulary and grammar, because they use the language in context, rather than memorising rules.

Assessment is done using a rubric that focuses on language use (fluency, accuracy, and vocabulary), creativity, teamwork, and presentation skills. Students also complete self-assessments and peer evaluations. This reflection helps them become more aware of their progress and the areas they still need to improve.

In conclusion, this project shows how task-based and cooperative learning can make English classes more relevant, motivating, and effective—especially for students preparing to work in specific fields like advertising. It allows students to practise English in real-world situations and to develop both language and professional skills at the same time.

Theoretical Framework

This project is based on three interconnected theoretical approaches: Task-Based Language Teaching (TBLT), Cooperative Learning, and English for Specific Purposes (ESP). These methods support the development of language skills in authentic, meaningful contexts while fostering collaboration and professional competence.

Task-Based Language Teaching (TBLT)

Task-Based Language Teaching places tasks at the center of the language learning process. Ellis (2003) defines a task as an activity that involves meaningful use of language to achieve a specific outcome. This approach emphasizes communication and real-world relevance, encouraging learners to use language actively rather than simply study its form (Nunan, 2004; Willis, 1996).

TBLT is particularly effective in developing learner autonomy and motivation, as students focus on completing relevant, purposeful activities (Skehan, 1998; Carless, 2007). In the advertising project, students engage in complex tasks such as analyzing briefs, producing slogans, and delivering presentations, all of which replicate professional challenges and require authentic language use (Ellis, 2009).

Additionally, TBLT supports the integration of the four language skills—speaking, listening, reading, and writing—in meaningful contexts, which research shows improves communicative competence more than isolated skills practice (Fotos & Ellis, 1991; Willis & Willis, 2007).

Cooperative Learning

Cooperative learning involves structured group work where students share responsibility for learning outcomes (Johnson & Johnson, 1999). Unlike casual group activities, cooperative learning requires positive interdependence, individual accountability, and the development of social skills (Slavin, 1995; Kagan, 1994). This approach has been shown to increase motivation, engagement, and achievement in language learning (Gillies, 2016).

Within the advertising project, cooperative learning promotes meaningful peer interaction, critical thinking, and collaborative problem-solving (Oxford, 1997; Dooley, 2008). Students communicate in English to negotiate ideas, share feedback, and

coordinate their campaign development, fostering both linguistic and interpersonal skills (Long & Porter, 1985).

Moreover, cooperative learning environments reduce anxiety and encourage risk-taking, which benefits language acquisition (Oxford & Nyikos, 1989). The sense of shared responsibility also motivates learners to contribute actively and take ownership of their learning (Storch, 2005).

English for Specific Purposes (ESP)

ESP focuses on tailoring language instruction to the particular needs of learners in specific academic or professional fields (Hutchinson & Waters, 1987). This learner-centered approach ensures content relevance and helps students acquire the specialized vocabulary and discourse styles required in their careers (Dudley-Evans & St John, 1998).

The advertising project exemplifies ESP by providing authentic materials and tasks related to marketing and advertising. This supports content and language integrated learning (CLIL), where language learning is combined with subject knowledge, enhancing motivation and cognitive engagement (Coyle et al., 2010).

ESP research highlights the importance of task authenticity and contextualized language use, both of which increase learner confidence and improve retention (Basturkmen, 2010; Paltridge & Starfield, 2013).

Integration of Theories and Additional Considerations

Combining TBLT, cooperative learning, and ESP provides a rich framework for developing practical language skills aligned with learners' future professional contexts (Richards & Rodgers, 2014). This integration reflects the growing consensus that language education should prioritize meaningful communication, learner collaboration, and contextual relevance (Canale & Swain, 1980; Nation & Macalister, 2010).

Additionally, formative assessment strategies, such as self- and peer-assessment embedded in the project, promote metacognitive awareness and learner reflection, further supporting language development (Brown, 2004; Falchikov & Goldfinch, 2000).

Finally, this framework supports the development of 21st-century skills, including creativity, critical thinking, and teamwork, which are essential for success in globalized workplaces (Trilling & Fadel, 2009; Bachman & Palmer, 2010).

METHOD

This project was conducted at the University of Murcia during the academic year 2023–2024 with a total of 56 students enrolled in the subject English for Advertising, which is part of the Advertising and Public Relations degree program. The students were grouped into teams of 4 to 5 members, simulating small advertising agencies working collaboratively on a common task. The main objective of the project was to improve students' English language skills within a realistic professional context, specifically tailored to the advertising industry.

Students were organized into groups following Gardner's Multiple Intelligences theory (Gardner, 1983), which recognizes different learning strengths such as linguistic, spatial, and interpersonal intelligence. Roles within teams were assigned based on these intelligences to maximize each student's contribution—for example, those with spatial intelligence worked on visual design, while students with strong linguistic skills handled writing tasks. This approach fostered balanced, motivated teams and supported differentiated learning within the cooperative, task-based framework (Armstrong, 2009).

The subject English for Advertising is designed to provide students with both general and specialized English language competence to support their future careers in advertising and communication. Many of the students have intermediate to upper-intermediate English proficiency levels (B2 to C1), and the course aims to develop not only linguistic skills but also professional abilities such as creativity, teamwork, and presentation skills.

Project Design

The core of the project is a task-based, cooperative learning activity in which student groups act as advertising agencies competing to create an advertising campaign for El Corte Inglés, one of Spain's largest department stores. This task was chosen because it reflects real-world challenges and allows students to apply language skills in meaningful, career-related situations.

Each group was responsible for analyzing a client brief written in English, which outlined the product to be advertised, the target audience, and campaign objectives. Based on this brief, students had to design an advertising strategy that included creating catchy slogans, drafting promotional texts, designing visual concepts (such as posters or social media ads), and preparing a group presentation to pitch their campaign to the class.

The project was structured into several stages across the semester:

1. **Brief Analysis:** Groups worked together to understand the client's needs and discuss initial ideas.

2. Slogan and Text Creation: Students drafted slogans and written content, focusing on persuasive language and appropriate vocabulary for advertising.

3. Visual Design: Teams developed visual materials to support their campaign, integrating creativity with clear communication.

4. Report Writing: A written report summarizing the campaign strategy and rationale was prepared in English.

5. Oral Presentation: Finally, groups delivered a formal presentation to their classmates and instructors, simulating a professional pitch meeting.

Cooperative Learning Approach

The method emphasized cooperative learning, where each member had a defined role, such as researcher, copywriter, designer, or presenter, to ensure balanced participation. This approach promoted collaboration and allowed students to develop both language and soft skills simultaneously. Group work required constant communication in English, providing authentic practice of speaking and listening skills.

Cooperative learning was supported by regular group meetings, peer feedback sessions, and instructor guidance. Group dynamics and individual contributions were monitored to encourage accountability and active involvement. The social nature of the task created a motivating environment in which students learned from each other, solved problems collaboratively, and built confidence in using English.

Task-Based Learning

The project design also applied the principles of Task-Based Language Teaching (TBLT). The advertising campaign was a complex, real-world task that required students to use English meaningfully to complete an end goal. By engaging in tasks like interpreting briefs, creating slogans, and presenting ideas, students practised all four language skills—reading, writing, speaking, and listening—in integrated ways.

The authentic nature of the task increased student motivation, as learners could see the relevance of the activity to their future careers. This contextualized learning helped improve vocabulary retention and grammatical accuracy through meaningful use rather than isolated drills.

Assessment and Reflection

Evaluation of the project included a rubric that assessed language use (fluency, accuracy, and vocabulary), creativity, teamwork, and presentation skills. The assessment was both formative and summative, incorporating self-assessments and peer evaluations to foster reflection on individual and group performance. This

encouraged students to develop critical self-awareness about their language development and collaborative skills.

The professor provided ongoing feedback throughout the project to support progress and address difficulties, creating a supportive learning environment.

RESULTS

The project “Learning English through Advertising Projects: A Cooperative and Task-Based Approach” was implemented with 56 students enrolled in the English for Advertising subject at the University of Murcia. Organized in teams of 4 to 5, students collaborated to design advertising campaigns for El Corte Inglés. The findings and discussion below focus on the linguistic, cognitive, social, and motivational outcomes observed throughout the project, as well as challenges and implications for future teaching practice.

Improvement in Language Skills

A key finding from this project was the significant improvement in students’ English language skills, particularly in areas of vocabulary acquisition, speaking fluency, and written accuracy. The task-based nature of the project, which required students to complete realistic, goal-oriented tasks in English, allowed them to apply language in meaningful contexts. This finding aligns with previous research on TBLT, which emphasizes that learners develop communicative competence when engaged in purposeful tasks (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007).

Many students reported that creating slogans and promotional texts helped them learn and retain specialized vocabulary related to advertising, marketing, and public relations. For example, terms such as “target audience,” “brand identity,” and “call to action” became familiar through repeated use in authentic tasks. This practical exposure to domain-specific language contributed to their confidence in both speaking and writing about advertising topics.

In terms of speaking skills, the group presentations required students to practice public speaking in English, fostering fluency and coherence. Several students expressed that initially, they felt nervous about presenting in a foreign language but gradually grew more confident through repeated practice and peer support. The collaborative setting allowed for rehearsal and feedback, which are crucial for developing oral proficiency (Long & Porter, 1985; Storch, 2005).

Written skills were also strengthened by the task of producing campaign reports and persuasive texts. Students learned to organize ideas logically and apply appropriate grammar and style conventions for advertising language. Peer and instructor feedback helped refine drafts, encouraging attention to accuracy and clarity.

Development of Soft Skills and Teamwork

Beyond language development, the project successfully fostered essential soft skills, especially teamwork, creativity, and problem-solving. Cooperative learning required students to negotiate ideas, divide responsibilities, and resolve disagreements constructively. This social interaction mirrored professional advertising environments, providing students with valuable experience in collaboration and communication.

The assigned roles within teams—such as copywriter, designer, or presenter—ensured that all members contributed and developed different competencies. This division of labor also encouraged individual accountability, a critical factor in successful cooperative learning (Johnson & Johnson, 1999). Students reported feeling more motivated knowing their peers depended on their input.

Creativity was stimulated through the challenge of designing persuasive slogans and appealing visual materials. The open-ended nature of the project allowed groups to experiment with different ideas, which enhanced engagement and ownership of their work. Several groups stood out for their innovative approaches, demonstrating that a task-based cooperative environment can nurture creative thinking alongside language learning.

Motivation and Engagement

Student motivation emerged as a prominent positive outcome of the project. The real-world relevance of the advertising campaign task helped students see the purpose behind their English practice, increasing intrinsic motivation (Dörnyei, 2001). Instead of traditional textbook exercises, learners were actively involved in a project that simulated a professional context they would likely encounter in their careers.

The competitive aspect of the project—where groups presented their campaigns and received feedback—also boosted engagement. Friendly competition encouraged students to invest effort in producing high-quality work. Furthermore, the cooperative element provided social support and reduced anxiety, enabling learners to take risks and experiment with language without fear of judgment (Oxford & Nyikos, 1989).

Feedback from student surveys confirmed this heightened motivation. Many participants highlighted that the project made English learning more enjoyable and meaningful. They valued the opportunity to practice all four language skills in an integrated way and appreciated the collaborative atmosphere.

DISCUSSION

Despite these successes, the project revealed several challenges. One recurring issue was uneven participation within some groups. While most students actively contributed, a few tended to be less involved, relying on peers to carry the workload. Although roles were assigned, some teams struggled with managing group dynamics and ensuring equal responsibility. This highlights the need for clearer guidance and perhaps more structured peer assessment to foster accountability (Falchikov & Goldfinch, 2000).

Another challenge was related to time management. Balancing this complex project with other academic commitments proved difficult for some students. Some groups rushed tasks toward deadlines, which affected the depth of their work and reflection. Future iterations might benefit from breaking the project into smaller milestones with regular check-ins.

Language proficiency differences also affected collaboration. Students with lower English levels sometimes felt less confident contributing orally, which required instructors to monitor groups closely and encourage inclusive participation. Additional support, such as language scaffolding or targeted vocabulary sessions, could help address this issue.

Assessment and Reflective Practice

The use of rubrics for evaluating language use, creativity, teamwork, and presentation skills provided clear criteria for students and instructors. This transparency helped students understand expectations and guided their efforts. Moreover, self- and peer-assessments encouraged critical reflection on individual and group performance, fostering metacognitive awareness important for autonomous learning (Brown, 2004).

Reflective activities helped students identify strengths and areas for improvement in both language and teamwork skills. This reflective practice aligns with current best practices in language education, which emphasize learner autonomy and ongoing self-evaluation (Borg, 2015).

Overall Effectiveness and Implications

Overall, the project demonstrated that integrating task-based and cooperative learning within an ESP framework is an effective approach for teaching English in university contexts related to advertising. Students improved not only their language skills but also their professional competencies in a motivating, collaborative environment.

The authentic nature of the task and the real-world focus helped bridge the gap between classroom learning and professional application. This relevance is crucial for

ESP courses, where learners need to acquire specific communicative skills applicable to their future careers (Hutchinson & Waters, 1987).

For instructors, the project highlights the importance of careful group formation, clear role assignment, and ongoing support to maximize participation and learning. Incorporating formative assessments and reflective activities enhances both language development and learner autonomy.

In conclusion, the project supports the idea that English language teaching at the university level benefits greatly from combining meaningful, realistic tasks with cooperative learning structures, especially when aligned with learners' academic and professional goals. Such approaches prepare students more effectively for the linguistic and social demands of their future workplaces.

Implications

The findings of this project have several important implications for the teaching of English for Specific Purposes (ESP), particularly within the field of advertising and public relations, as well as for broader university-level language education.

Firstly, the success of this project highlights the value of task-based learning (TBLT) as a way to enhance language acquisition through meaningful and authentic activities. Designing an advertising campaign simulated real professional challenges, which motivated students to engage deeply with the language. This suggests that ESP instructors should consider integrating more authentic, task-based projects that replicate workplace demands, as these can bridge the gap between classroom language learning and professional communication (Ellis, 2003; Hutchinson & Waters, 1987).

Secondly, the positive outcomes related to cooperative learning underline the importance of collaborative work in university language courses. Working in groups encouraged peer interaction, accountability, and development of social skills that are essential in the advertising industry and beyond. The project confirms previous research showing that cooperative learning increases motivation and supports language practice in a less stressful environment (Johnson & Johnson, 1999; Oxford, 1997). Thus, instructors should incorporate well-structured group tasks with clear roles to foster both language and teamwork skills.

Thirdly, the integration of formative assessment, including self- and peer-assessment, proved effective in encouraging reflection and metacognition. Students became more aware of their language use and group contributions, promoting learner autonomy (Brown, 2004). Language teachers in ESP settings should therefore design assessment strategies that go beyond traditional exams and encourage ongoing feedback and reflection.

Despite these benefits, the challenges related to uneven participation and time management indicate a need for more guidance and support. Future projects might include training on effective teamwork and conflict resolution, as well as scaffolding strategies to assist students with lower proficiency levels. This would help maximize learning opportunities and ensure fair workload distribution.

Moreover, the project illustrates the potential of combining language learning with professional skills development, such as creativity, critical thinking, and presentation abilities. These 21st-century skills are increasingly demanded by employers (Trilling & Fadel, 2009), so language courses should be designed to cultivate them alongside linguistic competence.

Finally, this project offers insights for curriculum designers and university educators about the importance of contextualizing language instruction within students' academic and career goals. ESP courses tailored to specific industries, like advertising, not only improve language outcomes but also enhance student motivation and employability.

In sum, the implications of this research support a move towards more interactive, student-centered, and professionally relevant language education in higher education, which can better prepare students for their future careers in an increasingly globalized world.

Implications

The findings of this project have several important implications for the teaching of English for Specific Purposes (ESP), particularly within the field of advertising and public relations, as well as for broader university-level language education.

Firstly, the success of this project highlights the value of task-based learning (TBLT) as a way to enhance language acquisition through meaningful and authentic activities. Designing an advertising campaign simulated real professional challenges, which motivated students to engage deeply with the language. This suggests that ESP instructors should consider integrating more authentic, task-based projects that replicate workplace demands, as these can bridge the gap between classroom language learning and professional communication (Ellis, 2003; Hutchinson & Waters, 1987).

Secondly, the positive outcomes related to cooperative learning underline the importance of collaborative work in university language courses. Working in groups encouraged peer interaction, accountability, and development of social skills that are essential in the advertising industry and beyond. The project confirms previous research showing that cooperative learning increases motivation and supports language practice in a less stressful environment (Johnson & Johnson, 1999; Oxford,

1997). Thus, instructors should incorporate well-structured group tasks with clear roles to foster both language and teamwork skills.

Thirdly, the integration of formative assessment, including self- and peer-assessment, proved effective in encouraging reflection and metacognition. Students became more aware of their language use and group contributions, promoting learner autonomy (Brown, 2004). Language teachers in ESP settings should therefore design assessment strategies that go beyond traditional exams and encourage ongoing feedback and reflection.

Despite these benefits, the challenges related to uneven participation and time management indicate a need for more guidance and support. Future projects might include training on effective teamwork and conflict resolution, as well as scaffolding strategies to assist students with lower proficiency levels. This would help maximize learning opportunities and ensure fair workload distribution.

Moreover, the project illustrates the potential of combining language learning with professional skills development, such as creativity, critical thinking, and presentation abilities. These 21st-century skills are increasingly demanded by employers (Trilling & Fadel, 2009), so language courses should be designed to cultivate them alongside linguistic competence.

Finally, this project offers insights for curriculum designers and university educators about the importance of contextualizing language instruction within students' academic and career goals. ESP courses tailored to specific industries, like advertising, not only improve language outcomes but also enhance student motivation and employability.

In sum, the implications of this research support a move towards more interactive, student-centered, and professionally relevant language education in higher education, which can better prepare students for their future careers in an increasingly globalized world.

CONCLUSIONS

This project demonstrated the effectiveness of combining task-based and cooperative learning approaches within an ESP context to teach English to advertising and public relations students at the University of Murcia. Through working in teams to develop authentic advertising campaigns, students improved their language skills—particularly vocabulary, speaking fluency, and writing accuracy—while also developing important soft skills such as teamwork, creativity, and presentation abilities.

The project's real-world relevance and collaborative nature increased student motivation and engagement, encouraging learners to practice English meaningfully and confidently. Although some challenges were encountered, including uneven

group participation and time management, the overall outcomes were positive, highlighting the benefits of this integrated approach.

Furthermore, the use of formative assessment and reflective activities supported learner autonomy and self-awareness, crucial elements in effective language learning. The project's success suggests that ESP courses should incorporate authentic, task-based projects and cooperative learning to better prepare students for the professional communication demands they will face after graduation.

In conclusion, this research contributes to the growing evidence that meaningful, collaborative, and career-focused language instruction is essential in higher education settings. By fostering both language and professional skills, such approaches empower students to succeed not only academically but also in their future workplaces.

REFERENCES

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). ASCD.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use*. Oxford University Press.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35(4), 595–608.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. In M. Dooly (Ed.), *Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online* (pp. 19–44). Peter Lang.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322.
- Fotos, S., & Ellis, R. (Eds.). (1991). *Communicating about grammar: A task-based approach*. TESOL.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.

- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Resources for Teachers.
- Long, M. H. & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207–228.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291–300.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Wiley-Blackwell.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

CAPÍTULO 36

TRABAJO COOPERATIVO FUERA DEL AULA: LECTURA Y CREACIÓN AUDIOVISUAL COMO RECURSO INNOVADOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CHINA

XIAOLING WANG* Y AURORA CENTELLAS RODRIGO**

**Universidad Complutense de Madrid; **Grupo CEF-UDIMA*

INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, los recursos audiovisuales son abundantes y de calidad muy diversa. Muchos jóvenes no solo consumen contenidos, sino que también se han convertido en creadores activos, elaborando sus propios vídeos cortos como medio de comunicación. La producción audiovisual, antes reservada a entornos profesionales, se ha democratizado gracias a la accesibilidad tecnológica: hoy en día, basta con un teléfono móvil y una aplicación de edición para generar un producto visualmente atractivo.

Partiendo de esta realidad, resulta pertinente analizar la estrategia aplicada en el Proyecto de Lectura Innovadora desarrollado en los últimos años con estudiantes de chino de la Universidad Complutense de Madrid [<https://www.ucm.es/sinologiaespanolacomplutense/proyectos-de-innovacion-docente-gisec>]. El propósito no es solo presentar una propuesta didáctica integrada, sino también reflexionar sobre la relevancia del espacio y del tiempo fuera del aula en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y sobre cómo estos pueden aprovecharse para alcanzar un doble objetivo: aumentar la motivación del alumnado y profundizar en la comprensión lingüística y cultural.

La propuesta combina la lectura de textos narrativos vinculados con la cultura china y la creación de productos audiovisuales elaborados por los propios estudiantes. Estos, organizados en pequeños grupos, asumen simultáneamente los roles de lectores, intérpretes y creadores, implicándose activamente en un proceso que abarca desde la comprensión textual y la traducción hasta la producción técnica y estética del material audiovisual.

El proceso analizado demuestra que el producto final no constituye únicamente una tarea académica, sino un recurso educativo abierto, capaz de fomentar tanto la adquisición lingüística como el entendimiento intercultural. Además, el trabajo se apoya en la premisa de que la interacción cooperativa favorece el logro común de objetivos —“los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Johnson et al., 1999, p. 5)— y que la implicación emocional y creativa actúa como motor de la motivación (Dörnyei, 2008).

Sabemos que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales. En el marco del presente proyecto, el trabajo cooperativo fuera del aula se concibe como un espacio de mediación simbólica donde los estudiantes, a través de la lectura y la creación audiovisual, desarrollan simultáneamente su competencia lingüística y cultural. Para comprender esta propuesta, resulta necesario articular los fundamentos teóricos que la sustentan: la motivación en el aprendizaje, la competencia simbólica, la lectura como práctica cultural, la creación audiovisual y la mediación contextual.

Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación constituye un factor determinante en la adquisición de una segunda lengua. Como se observa en la práctica docente, los estudiantes que carecen de motivación tienden a evitar el uso del idioma meta, incluso en contextos controlados. En la investigación de Abreu Alvarado et al. (2018), se evidencia una falta de motivación en los estudiantes hacia las tareas lingüísticas, lo que limita su implicación en el proceso de aprendizaje. Dörnyei (2008, p. 23) sostiene que “los estudiantes con suficiente motivación pueden adquirir un buen dominio práctico de una L2 [Segunda lengua], independientemente de su habilidad para los idiomas o sus características cognitivas”.

En el ámbito universitario, la motivación suele orientarse hacia metas concretas —académicas o profesionales—, pero requiere estímulos afectivos y contextuales para mantenerse activa. Dörnyei (2001) subraya que vincular el aprendizaje de la L2 con actividades significativas y relevantes para el alumnado, como las relacionadas con la cultura o los medios audiovisuales, es una de las estrategias más eficaces para fomentar la implicación sostenida.

Chao (2024) confirma esta idea al observar que los estudiantes de chino en Costa Rica muestran principalmente motivaciones intrínsecas, vinculadas con el interés cultural y el disfrute personal. Ello refuerza la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que activen la dimensión emocional y creativa, en lugar de depender exclusivamente de incentivos externos. Asimismo, Lozano Fernández et al. (2000) advierten que la motivación, aunque necesaria, no es suficiente: debe complementarse con estrategias que desarrollen otras capacidades, como la autonomía, la cooperación y la creatividad.

En este sentido, el diseño de actividades cooperativas y creativas —como la lectura y la producción audiovisual— responde a la necesidad de movilizar tanto la motivación como otras competencias asociadas al aprendizaje significativo. Como recuerda Williams (1994, p. 77), aprender una lengua extranjera “implica una alteración de la propia imagen, la adopción de nuevas conductas sociales y formas de ser”, lo cual sitúa el aprendizaje en una dimensión transformadora. La lectura y la

creación audiovisual permiten precisamente ese tipo de inmersión emocional y simbólica, donde el estudiante se convierte en protagonista activo de su propio proceso formativo.

Competencia simbólica y lectura como práctica cultural

El aprendizaje de una lengua implica también desarrollar la competencia simbólica (Kramsch, 2006, 2021): la capacidad de interpretar, reconstruir y producir significados culturales en contextos comunicativos diversos. Esta competencia integra memoria, imaginación, experiencia personal y sensibilidad intercultural, situando al docente como mediador de sentidos más que como mero transmisor de reglas gramaticales.

La lectura, en este marco, se entiende como una práctica simbólica y cultural que articula pensamiento, emoción y conocimiento. Tal como señala Sáiz-López (2015, p. 137), la lectura de obras literarias de otros países constituye una práctica de contacto cultural, que permite aproximarse al universo creativo de otros contextos socioculturales. En el caso de la literatura china, la lectura no solo enriquece la competencia lingüística, sino que abre un espacio de interpretación intercultural, donde los estudiantes españoles pueden reconocer y negociar significados ajenos.

Creación audiovisual y aprendizaje cooperativo

La transformación digital ha modificado radicalmente las formas de acceso, producción y difusión de la información, especialmente entre los jóvenes. Bolarín Martínez y Porto Currás (2023) destacan que los recursos audiovisuales desempeñan un papel central en la vida cotidiana del alumnado y que su uso contribuye a mejorar las habilidades lingüísticas, por lo que resulta pertinente incorporarlos activamente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el contexto del aprendizaje del chino en España, Wang (2024) observa que los estudiantes emplean herramientas digitales desde los niveles iniciales, lo que plantea tanto oportunidades como desafíos metodológicos. En este entorno, las tecnologías no solo facilitan el acceso a recursos, sino que pueden transformar al estudiante en creador de contenidos (Wang y Centellas, 2024, p. 501), promoviendo la apropiación cognitiva y cultural del idioma.

Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, los principios formulados por Johnson et al. (1999) —interdependencia positiva, responsabilidad individual y logro común— son plenamente aplicables fuera del aula. En un contexto no inmersivo como el de la enseñanza del chino en España (Wang, 2024), la creación audiovisual en grupo actúa como una extensión del espacio académico, fomentando la interacción intercultural y la práctica lingüística auténtica.

Las experiencias recientes de Lyu (2022) y Piernavieja Miguel (2022) confirman esta potencialidad: el uso de vlogs y del doblaje audiovisual mejora la competencia comunicativa y estimula la participación activa del alumnado. La combinación de lectura y creación narrativa audiovisual introduce, además, una dimensión dramática —historia, conflicto, personaje— que incrementa la implicación emocional del estudiante, elemento clave para sostener la motivación y fortalecer la competencia simbólica.

Contexto y mediación cultural

Desde la Psicología Cultural, Cole (2003) recuerda que la conducta humana es esencialmente relacional y mediada por artefactos culturales. Dewey (1938) ya había subrayado que la experiencia educativa solo adquiere sentido cuando se sitúa dentro de un contexto significativo. En el aprendizaje de lenguas, esto implica que los significados se construyen mediante la interacción y la experiencia compartida, no por mera transmisión de información.

Aplicado al caso del chino como lengua extranjera, el espacio extracadémico —donde los estudiantes leen, interpretan y crean sus propios relatos audiovisuales— se configura como un entorno de mediación cultural. Como señala Wang (2018), las conductas comunicativas dentro y fuera del aula reflejan tanto procesos cognitivos como relaciones personales y sociales. La creación audiovisual cooperativa, por tanto, no solo potencia la competencia lingüística, sino que facilita la integración simbólica y cultural del estudiante en un entorno comunicativo más amplio y auténtico.

Objetivos y justificación del estudio

El presente estudio tiene como propósito analizar una experiencia de innovación docente que integra la lectura narrativa y la creación audiovisual cooperativa fuera del aula como estrategia para potenciar la competencia lingüística, simbólica y cultural del alumnado de chino como lengua extranjera. Mediante un enfoque metodológico mixto, basado en la observación y el análisis de tres cursos académicos consecutivos, se pretende demostrar que la interacción entre lectura, creatividad y trabajo cooperativo transforma el aprendizaje en un proceso activo, reflexivo y motivador.

Asimismo, el estudio busca poner de relieve el papel mediador del profesorado en la coordinación y acompañamiento de las actividades, y subrayar la importancia de articular las experiencias extracurriculares con la docencia formal para reforzar la motivación, la implicación y la sostenibilidad del proyecto.

En conjunto, se justifica la pertinencia de esta propuesta por su capacidad para vincular la adquisición lingüística con la expresión simbólica y la comprensión

intercultural, mostrando que la lectura y la producción audiovisual pueden constituir recursos pedagógicos eficaces en contextos universitarios no inmersivos.

MÉTODO

Enfoque general

El estudio adopta un enfoque metodológico mixto, combinando análisis cualitativos e interpretativos con procedimientos cuantitativos, lo que permite examinar de manera integral los procesos de aprendizaje cooperativo y la eficacia de los materiales audiovisuales elaborados por los estudiantes en la enseñanza del chino como lengua extranjera.

El componente cualitativo se centra en el análisis comparativo de tres experiencias docentes (2022–2025) en el marco del Proyecto de Lectura Innovadora de la Universidad Complutense de Madrid. Se describen la evolución de las prácticas docentes, las estrategias de acompañamiento, la dinámica de trabajo cooperativo y las percepciones del profesorado.

El componente cuantitativo se basa en rúbricas diseñadas para evaluar los productos audiovisuales y en cuestionarios aplicados al alumnado al término de cada experiencia, recogiendo información sobre motivación, satisfacción, percepción de aprendizaje y valoración del trabajo cooperativo y creativo.

Diseño metodológico

Se trata de una investigación longitudinal y comparativa, que permite observar la evolución de las prácticas docentes y del aprendizaje a lo largo de tres cursos académicos. Se aplicó un diseño mixto concurrente (Creswell & Plano Clark, 2017), en el que los datos cualitativos y cuantitativos se recopilaban y analizaban de manera paralela, para integrarse posteriormente en la fase interpretativa.

Este diseño se inspira en modelos recientes de investigación educativa que buscan captar la complejidad del aprendizaje desde múltiples perspectivas (Mejeh, et al., 2023). La triangulación entre observaciones, análisis de contenido y datos de cuestionarios permite obtener una comprensión más rica y matizada del impacto pedagógico de la propuesta.

Técnicas e instrumentos

Observación directa y registro reflexivo

El profesorado documentó el desarrollo de las actividades cooperativas y la producción audiovisual en tres fases distintas, registrando incidencias, interacciones y resultados significativos.

Análisis de contenido

Se analizaron los productos audiovisuales elaborados por los estudiantes con el fin de evaluar la calidad comunicativa, expresiva y técnica de las producciones. Para ello, se empleó una rúbrica de evaluación que permitió analizar de manera sistemática la claridad visual y auditiva, la coherencia narrativa, la pronunciación y entonación del chino, la sincronización entre imagen y sonido, así como la fidelidad en la representación del cuento original.

Esta rúbrica también consideró la creatividad y la adecuación cultural de los elementos visuales y sonoros empleados, con el propósito de valorar la usabilidad y la calidad estética de los materiales producidos.

Cuestionarios

Aplicados al final de cada experiencia, incluyeron ítems sobre motivación, aprendizaje percibido, satisfacción y valoración del trabajo cooperativo.

Los datos cualitativos y cuantitativos fueron analizados de manera independiente en una primera fase y posteriormente integrados en la interpretación final, permitiendo contrastar percepciones, prácticas y resultados. Esta estrategia busca no solo comprobar el efecto de las innovaciones introducidas, sino también comprender los factores contextuales y emocionales que influyen en su desarrollo.

RESULTADOS

Diseño y desarrollo del trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo se desarrolló a lo largo de tres cursos académicos consecutivos (2022–2025) en el Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad Complutense de Madrid. La mayoría de los participantes eran estudiantes de segundo curso que cursaban las asignaturas Lengua China III y IV durante todo el año académico, con un nivel aproximado B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Las actividades se organizaron en pequeños grupos (de hasta cinco integrantes) que combinaron la lectura cooperativa de relatos tradicionales chinos —leyendas, cuentos históricos o fábulas adaptadas al nivel lingüístico del alumnado— con la producción de vídeos narrativos bilingües (chino-español).

El objetivo general fue integrar lectura, expresión oral y creación audiovisual como estrategia de aprendizaje cooperativo fuera del aula, fortaleciendo simultáneamente la competencia lingüística, simbólica y cultural del alumnado.

Evolución metodológica del proyecto

A lo largo de las tres ediciones, la metodología evolucionó desde un modelo de trabajo autónomo con tutorías externas hacia una integración plena en el espacio

curricular, con acompañamiento docente en clase y una evaluación ponderada dentro de las asignaturas.

(1) Durante el primer año analizado (2022–2023), los estudiantes trabajaron fuera del horario lectivo en la lectura y adaptación de cuentos tradicionales chinos —entre ellos *El viejo Caballo conoce el camino*, *Houyi el arquero divino*, *La leyenda del año nuevo chino*, *Descubriendo al ladrón tocando la campana*, *Una hija valiente*, *La chica caracol de río* y *El anciano en la frontera pierde su caballo*— bajo la supervisión de tutores (profesores o doctorandos de la misma universidad).

En las clases presenciales, los docentes de Lengua China III y Lengua China IV colaboraron corrigiendo las lecturas y pronunciaciones de los estudiantes, aunque esta tarea representó solo una pequeña parte de la evaluación del curso.

(2) En la segunda edición (2023–2024), el enfoque se centró en la dimensión simbólica y cultural mediante la lectura de mitos y leyendas chinas —*Cangjie y la escritura*, *Shennong probó las hierbas*, *Houyi acaba con los nueve soles*, *Kuafu persigue el sol*, *Dayu acaba con la inundación*, *Nuwa crea a la humanidad* y *Nuwa arregla el cielo*—, reforzando la conexión interdisciplinar entre lengua, literatura y cultura visual.

No obstante, la reducción del peso de esta actividad en la evaluación final y su exclusión de la calificación de expresión oral afectaron negativamente la motivación del alumnado, pese a la continuidad del acompañamiento de tutores.

(3) En la tercera edición (2024–2025), Tras detectar la desmotivación del curso anterior, la estrategia metodológica se integró de manera estructural en la docencia. Se trabajaron relatos y fábulas históricas como *Guangong visita a un doctor*, *Kongrong comparte peras*, *El Rey Mono Sun Wukong*, *El médico Huatuo* y *El tigre y el zorro*, acompañados no solo de la versión escrita, sino también de un audio modelo.

El trabajo audiovisual volvió a formar parte de la evaluación continua de Lengua China III y IV, tanto en la expresión oral como en la valoración global. Además, los docentes ofrecieron apoyo técnico, lingüístico y cultural durante todo el proceso, dentro y fuera del aula.

El resultado fue una mejora notable en la calidad de los vídeos: pronunciación más clara, mayor corrección lingüística y mejor edición, acompañada de una valoración estudiantil muy positiva.

Análisis de producción audiovisual

Con el fin de garantizar la objetividad del análisis, se elaboró una rúbrica específica (véase Tabla 1) basada en seis criterios principales: claridad visual y auditiva, pronunciación y entonación, coherencia narrativa, sincronización entre imagen y sonido, creatividad y adecuación cultural, y calidad estética.

Cada criterio se evaluó en una escala de cuatro niveles (de insuficiente a excelente), lo que permitió identificar de manera sistemática las fortalezas y áreas de mejora en las producciones audiovisuales del alumnado.

Tabla 1. Rúbrica para el análisis de los productos audiovisuales

Criterio	Nivel Excelente (4)	Nivel Bueno (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Insuficiente (1)
Claridad visual y auditiva	Imagen y sonido muy claros; sin interferencias; equilibrio adecuado de volumen.	Buena calidad general; leves ruidos o desenfoces no impiden la comprensión.	Algunas dificultades visuales o auditivas que afectan parcialmente la comprensión.	Mala calidad de imagen o sonido; impide entender el contenido.
Pronunciación y entonación del chino	Pronunciación precisa, entonación natural y ritmo fluido.	Pronunciación comprensible, con leves errores no sistemáticos.	Pronunciación irregular o entonación forzada, afecta la comprensión.	Pronunciación incorrecta o difícilmente comprensible.
Coherencia narrativa y comprensión del cuento	La narración refleja con claridad el sentido del cuento, con estructura lógica y coherente.	La historia se entiende aunque hay pequeñas omisiones o confusiones.	Se pierde parcialmente el hilo narrativo o la conexión entre escenas.	La historia resulta confusa o incompleta.
Sincronización entre imagen y sonido	Imagen y sonido perfectamente coordinados.	Leves desajustes puntuales.	Desincronización visible pero tolerable.	Desincronización constante; afecta la experiencia visual.
Creatividad y adecuación cultural	Uso original de recursos visuales o sonoros que respetan el contexto cultural del cuento.	Muestra creatividad moderada y respeto cultural.	Creatividad limitada o elementos culturales poco pertinentes.	Falta de creatividad o uso inapropiado de símbolos culturales.
Calidad estética	El producto es atractivo, bien editado y potencialmente útil para la enseñanza o difusión cultural.	Diseño cuidado y agradable; pequeños fallos de edición.	Diseño simple, poco atractivo o con fallos visibles.	Estéticamente deficiente o de difícil uso didáctico.

Los resultados cuantitativos derivados de esta rúbrica se presentan en la Tabla 2.

Se aprecia un progreso sostenido en la calidad técnica y expresiva de los productos, especialmente en la tercera edición, donde la integración docente y el acompañamiento continuo se tradujeron en una mejora visible de la pronunciación, la edición y la coherencia narrativa.

Tabla 2. Evaluación de las producciones audiovisuales (porcentajes de logro)

Criterio	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Claridad visual y auditiva	82%	85%	95%
Pronunciación y entonación del chino	68%	70%	80%
Coherencia narrativa y comprensión del cuento	82%	80%	85%
Sincronización entre imagen y sonido	82%	95%	90%
Creatividad y adecuación cultural	71%	85%	80%
Calidad estética	71%	85%	85%

Resultados cuantitativos del alumnado

Los cuestionarios aplicados al finalizar cada curso (23 respuestas en 2022–2023, 13 en 2023–2024 y 4 en 2024–2025) reflejan una tendencia ascendente en todos los indicadores de satisfacción y aprendizaje percibido.

Tabla 3. Indicadores de valoración del alumnado

Indicador	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Beneficio en el aprendizaje de la lengua china (“útil” o “muy útil”)	65,2%	69,2%	100%
Beneficio en la comprensión cultural (“útil” o “muy útil”)	69,5%	92,3%	100%
Adecuación de los medios empleados (“sí”)	56,5%	46,2%	100%
Cooperación con el profesor coordinador (“buena” o “muy buena”)	86,4%	61,6%	100%
Cooperación entre compañeros (“buena” o “muy buena”)	95,7%	61,6%	75%

Los datos evidencian un incremento constante en la satisfacción del alumnado, vinculado al perfeccionamiento del acompañamiento docente y al fortalecimiento de la dimensión creativa del proyecto. En la edición 2024–2025, la totalidad de los estudiantes valoró de forma positiva la metodología, lo que sugiere una relación directa entre la integración curricular del proyecto y la mejora de la motivación intrínseca.

Resultado de análisis

En conjunto, los resultados indican que la lectura y la creación audiovisual cooperativa potencian tres dimensiones fundamentales del aprendizaje del chino como lengua extranjera:

- Dimensión metodológica: consolidación de una práctica docente innovadora, activa y sostenible.
- Dimensión motivacional: incremento del compromiso afectivo y de la autorregulación del aprendizaje.

•Dimensión simbólica e intercultural: desarrollo de la competencia simbólica mediante la interpretación y recreación de significados culturales.

Más allá de estas dimensiones generales, el análisis de la experiencia permite extraer varias conclusiones específicas sobre los factores que inciden en el éxito del proyecto:

(1) Conexión con la docencia formal: la vinculación del proyecto con los contenidos curriculares es esencial. Las actividades extracurriculares deben mantener una relación clara con las asignaturas y formar parte de su evaluación o desarrollo didáctico. Solo cuando el alumnado percibe que el trabajo cooperativo tiene un lugar legítimo dentro del currículo y contribuye directamente a su progreso académico, se refuerza su motivación y su implicación real en la tarea. Además, el profesorado, como mediador, desempeña un papel crucial, acompañando a los estudiantes y asegurando el desarrollo integral del proyecto.

(2) Producción audiovisual como proceso creativo: la naturaleza abierta y flexible de los vídeos favorece la interiorización y reconstrucción creativa de los textos leídos. Al elaborar los materiales, los estudiantes no se limitan a reproducir el relato, sino que reinterpretan el contenido, seleccionan elementos visuales, musicales o simbólicos relacionados con la cultura china, y los integran en una narrativa nueva. Este proceso transforma al estudiante de receptor a creador, consolidando un aprendizaje activo donde la lectura se convierte en creación y la lengua en herramienta expresiva. De este modo, el proyecto estimula directamente la competencia simbólica, al exigir que los alumnos traduzcan ideas culturales en imágenes, sonidos y gestos significativos.

(3) Factores condicionantes y rol docente: estas actividades dependen de múltiples factores —técnicos, organizativos y personales— que pueden afectar la cooperación y la motivación del grupo. En la práctica surgen dificultades como: estudiantes que no logran integrarse en un grupo, problemas de coordinación para reunirse, desconocimiento de programas de edición, inseguridad en la pronunciación o resistencia a grabar la propia voz. Frente a estas situaciones, el docente debe acompañar activamente el proceso, ofrecer soluciones flexibles, apoyo técnico y alternativas comunicativas, y garantizar que ningún estudiante se sienta aislado o sobrecargado. Es recomendable anticipar posibles problemas mediante guías o manuales de apoyo.

Como se ha señalado, se trata de un trabajo en equipo cuyo valor reside en la experiencia compartida. El éxito no depende únicamente del producto final, sino de la construcción colectiva del proceso. Cuando el alumnado percibe el proyecto como una experiencia significativa, creativa y compartida —en lugar de una tarea impuesta—, el aprendizaje se convierte en una vivencia motivadora y memorable.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Podemos concluir que la integración entre lectura narrativa, producción audiovisual y trabajo cooperativo constituye una vía eficaz para mejorar la competencia lingüística y cultural del alumnado universitario.

La experiencia de tres cursos consecutivos confirma que la vinculación del proyecto con la docencia formal es decisiva para mantener la motivación y garantizar su continuidad. Cuando la creación audiovisual se integra en la evaluación y en los contenidos curriculares, los estudiantes perciben su valor académico y participan con mayor compromiso.

Asimismo, la diversidad de formatos audiovisuales ha favorecido que los participantes transformen los relatos leídos en producciones propias, reinterpretando símbolos culturales y combinando imagen, sonido y lengua. En este proceso, los estudiantes pasan de ser receptores a creadores, desarrollando su competencia simbólica e intercultural a través de la creación artística y el pensamiento visual.

Sin embargo, la implementación del proyecto también revela algunos desafíos: la coordinación entre grupos, las limitaciones técnicas, la disparidad de niveles lingüísticos y la inseguridad ante la grabación oral pueden afectar la cooperación y la motivación. Por ello, el papel del profesorado es esencial para ofrecer acompañamiento constante y generar un entorno de aprendizaje compartido y estimulante.

En resumen, el proyecto demuestra que la combinación de lectura, lengua y creación audiovisual no solo refuerza la competencia comunicativa, sino que transforma el aprendizaje en una experiencia significativa, creativa y colectiva, donde aprender chino implica también aprender a interpretar y representar el mundo desde una nueva perspectiva cultural.

REFERENCIAS

- Bolarín Martínez, M. J. y Porto Currás, M. (2023). Recursos audiovisuales para la didáctica de la lengua extranjera. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). 1-17. <https://doi.org/10.6018/red.563481>
- Chao, J. (2024) La motivación de estudiantes de chino en Costa Rica. *Revista Internacional de Estudios Asiáticos*, 3(2), 252-288. <https://doi.org/10.15517/riea.v3i2.53464>
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Morata.
- Creswell, J. W. y Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (Trad. del original Motivational Strategies in the Language Classroom, 2001). Editorial UOC.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Trad. del original Cooperative Learning in the Classroom, 1994). Editorial Paidós Mexicana S.A.

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.003953.x>

Kramsch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.

Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E., y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(Suplemento 2), 344-347.

Lyu, C. (2022). *Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua china mediante videoblogs: una propuesta para hispanohablantes*. [TFM, Universitat Politècnica de València.] <https://riunet.upv.es/handle/10251/188891>

Mejeh, M., Hagenauer, G., y Gläser-Zikuda, M. (2023). Mixed Methods Research on Learning and Instruction—Meeting the Challenges of Multiple Perspectives and Levels Within a Complex Field. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 24(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3989>

Piernavieja Miguel, M. (2022). *Uso del doblaje como herramienta didáctica a través de aplicaciones móviles para mejorar la producción oral en la enseñanza del chino como lengua extranjera*. [TFM, Universidad de Granada.] DOI: 10.30827/Digibug.72438

Recursos de Proyectos de Innovación Docente: Introducción a la Lengua China III <https://docta.ucm.es/bitstreams/0c73561e-2bfb-43f2-9435-1d1315b3ba7f/download>
Introducción a la Lengua China IV <https://docta.ucm.es/bitstreams/bc35ded2-c9f3-40da-9bff-f4ab4fa7f4e0/download>

Sáiz-López, A. (2015). Lectura e interculturalidad. Estudio de caso sobre la recepción literaria china en el contexto español. *Ocnos*, (13), 129-142. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.08

Wang, X. (2018). *El aula como escenario de la comunicación: Estrategias de aprendizaje de la lengua china en el entorno español* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Wang, X. (2024). ChatGPT as a Conversational Agent in Chinese Language Learning for Spanish Speakers. *Sinología hispánica. China Studies Review*, 18(1), 71-98. <https://doi.org/10.18002/sin.v18i1.8428>

Wang, X. y Centellas Rodrigo, A. (2024). La relevancia del entorno simulado en la enseñanza de ELE orientada al estudiante sinohablante: análisis de un caso a través de WeChat. En A. B. Barragán Martín, M. del M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, E. Martínez Casanova y S. Fernández Gea (Comps.), *Metodologías emergentes en la investigación y acción educativa* (pp. 501-511).

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 77-84.

CAPÍTULO 37

ASSESSING AND IMPROVING ENGLISH INSTRUCTION AND TRAINING FOR SPANISH AIR FORCE OFFICERS. AN EMPIRICAL STUDY

INMACULADA DE JESÚS ARBOLEDA GUIRAO
Universidad de Murcia

INTRODUCTION

The teaching and learning of English at the Spanish Air Force Academy must be understood at the intersection of operational safety, linguistic proficiency, and pedagogical quality. It is both a linguistic and an operational necessity. Since ICAO (International Civil Aviation Organisation) adopted English as the official aviation language in 1951, proficiency has become mandatory for pilots and air traffic controllers worldwide (Tiewtrakul & Fletcher, 2010). In Spain, the Spanish Air Force Academy (Academia General del Aire) faces the dual challenge of training future officers both as military leaders and as university graduates, where English plays a central role in their curriculum.

Self-assessment enables cadets to become more autonomous and aware of their communicative competence. In general language learning, self-assessment has been linked to learner autonomy and metacognition (Little, 2005, Sharma et al., 2016). In aviation English, where communication failures may have fatal consequences (Cushing, 1994; Prinzo, 1996), self-awareness of language competence is especially relevant.

Cadets at military academies often operate under intense schedules and pressures (Centro Universitario de la Defensa, 2025). Their ability to judge whether they are ready to perform tasks in English is crucial, not only for academic success but for flight safety. Recent studies confirm the role of self-assessment in aviation contexts. Setiyowati and Said (2022) found that self-assessment contributed to speaking skill improvement among aviation students, though its effect was more modest when isolated from content-based training. Rochmawati et al. (2023) revealed that motivation, anxiety, and self-efficacy strongly shaped how cadets perceived their English ability, highlighting that self-assessment is also an affective and psychological process. Self-assessment is not static; its accuracy and usefulness evolve with experience and learners can evaluate their progress over time, aligning their judgments more closely with external standards. In aviation, those standards include ICAO Language Proficiency Requirements and NATO's STANAG (Standardisation Agreement) 6001, both of which set benchmarks for operational communication.

Earlier research indicated that pilots and controllers often overestimated their proficiency, leading to gaps between perceived and actual performance (Cardosi, 1993). More recent evidence suggests that structured feedback and repeated assessment cycles improve self-awareness. For example, Treadaway and Read (2024) developed a diagnostic test for ab initio pilots, mapping readiness for flight training to ICAO scales. Such diagnostic tools provide benchmarks against which learners can calibrate their self-assessment, ensuring that their perception of progress is grounded in objective measures.

In the Spanish context, the introduction of systematic assessments following NATO STANAG 6001 and the Standardised Language Profile (SLP) exams represents an institutional effort to help officers monitor their linguistic progress (Nueva Normativa en Materia de Idiomas, 2010). Embedding these tools within the academy's training cycle fosters gradual refinement of self-assessment and reduces the risks associated with inflated self-perceptions of ability.

The quality of English teaching at the Spanish Air Force Academy must be considered within both its academic and military dimensions. The curriculum integrates general English, technological English, business English, and phraseology for meteorology and communications (Centro Universitario de la Defensa, 2025). This multi-layered approach ensures coverage of different registers but also creates challenges in teaching coherence and progression (Tatzl, 2014).

Literature on aviation English pedagogy highlights several quality indicators. First, teachers must balance linguistic accuracy with operational clarity. Aeronautical phraseology is concise, procedural, and safety-critical, but it diverges from natural English at almost every linguistic level (Jones, 2003; Mitsutomi & O'Brien, 2004). Thus, instructors require not only linguistic expertise but also operational awareness. However, as Demirdöken (2021) found in her study of Turkish ESP teachers, many aviation English instructors struggle with low self-efficacy and lack of contextual knowledge, which hinders teaching quality.

Material design is central (Zolfagharian & Khalilpour, 2015). While generic textbooks exist, many fail to capture authentic aviation scenarios. Studies on teaching English to aircraft maintenance students (Mahmood et al., 2023) show that the scarcity of specialised materials leads teachers to adapt or improvise content, sometimes at the cost of alignment with real-world demands. Strother (2005) already emphasised the importance of realistic listening practice with diverse accents and non-routine communications, an aspect still considered essential in recent reviews (Farris et al., 2008).

The quality of teaching is shaped by teacher expertise, authentic materials, and valid assessment practices. The 2006 Eurocontrol commission of the Lancaster Language Testing Research Group (Alderson, 2009) concluded that many aviation

tests failed to meet professional standards, calling for greater monitoring of test validity and reliability.

The main aim in this research is to examine the teaching and learning of general and aeronautical English for Spanish Air Force officers, focusing on self-assessment, monitoring progress, evaluating instructional quality, and identifying methods to enhance language training. The nature and needs of our research are best met by adopting a quantitative or neopositivist methodological approach.

The following key term would need to be clarified:

Aeronautical/ General English: Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2008, p. 596) defines 'general' as "including a lot of things or subjects and not limited to only one or a few". In our study, whereas aeronautical English is limited to the English used in air traffic controller (ATC) communications or aeronautics (we will use the terms aeronautical and ATC English interchangeably), general English is not limited to a specific field. It is important to remember, though, that ATC communications with air traffic controllers include both standard and non-standard phraseology, non-standard making use of general English too. In standard communication standard phraseology is used in highly predictable circumstances, and normal communications follow a prescribed sequence. Nevertheless, and unsurprisingly, in emergency circumstances participants may ignore or fail to use phraseology and resort to what is known as plain (or natural) language.

METHOD

Participants

The participants in this study were 36 Spanish Air Force students from the 66th class. All of them were native speakers of Spanish (34 were from Spain and 2 had a dual nationality: Argentine-Spanish and Ecuadorian-Spanish). Although the whole class had 42 pilot students, 6 of them could not attend. No experimental mortality took place. In 2010 all of them passed the public exams to gain access to the Armed Forces Officers' academies. Moreover, they all had the Bachillerato as well as the university entrance exams passed. To illustrate the wide range of origins of the respondents, a list of the 10 Spanish regions identified is shown as follows: Aragon, Castile- La Mancha, Madrid, Castile and Leon, Andalusia, Valencia, Galicia, Catalonia, Murcia and Canary Islands.

At the time the study was carried out, they had all of their university degree and military subjects passed with just their fifth year left, which was devoted to their final degree project and the internships in order to obtain the Industrial Organisation Engineering Degree and the Lieutenant rank. Among the subjects related to English that the participants had already taken the following were included:

Inglés I (English I) (First year)

Inglés Tecnológico I (Technological English I) (Second year)

Inglés Tecnológico II (Technological English II) (Third year)

Inglés de Gestión (English for Management) (Fourth year)

Meteorología y Fraseología de las Comunicaciones (Meteorology and Communications Phraseology) (Fourth year)

Furthermore, all the participants had 150 flight hours as additional experience. These hours are divided as follows:

50h Elemental flight course (Aircraft E-26 Pillán, 3rd year)

100h Basic flight course (Aircraft E-25 C-101 Aviojet, 4th year)

In both flight courses, all of the communications with ATC controllers were performed in English except for those in the first hours of the elementary course.

Instruments

A questionnaire was used. At the beginning of the questionnaire, an introduction was given orally in Spanish to inform the participants about the objective of the questionnaire and its authorship. The purpose of this introduction was to motivate the potential participant with an assurance of anonymity and confidentiality of his/her answers as well. The questionnaire was written in Spanish and it was aimed at eliciting answers, also in this language, on the respondent's view about different aspects related to his/her teaching and learning process. The questions were related to the students' self-assessment of their level and progress in English, their assessment of the importance of English for their professional career and the English teaching quality at the Spanish Air Force Academy, suggestions for improvement, etc. It was semi-structured in that it combined closed-ended and open-ended questions. There were 12 questions. From those questions, those which were open-ended were intended to have a short answer. There were 7 Likert scale questions. The time estimated to complete the questionnaire was around 7 minutes (see Appendix A for the questionnaire).

Procedure

The study was conducted during a year. After having the questionnaire ready and having printed it in pdf format, we asked our potential respondents to participate in our study. As we had contact with them almost every day in class, they told us personally that they were willing to contribute to this study, so we set a date from July, when they had already finished exams. They completed the questionnaire in a multimedia laboratory of the University Centre of Defence. Once the participants were gathered in the room, we explained them the privacy policy which was to be followed. The data were anonymous. The participants were also asked to be honest with the

information provided for the sake of the study. While replying to the questionnaire, they were stress-free and comfortably sat. The participants spent approximately 7 minutes on the completion of the questionnaire, as expected.

Data analysis

Once the data from the questionnaires were collected, we proceeded to their analysis. The information from the variables was introduced in the data matrices from the SPSS file in order to be analysed by the SPSS statistical package version 28.0.0 for Windows (SPSS, Inc., an IBM Company, 1989, 2025). The information was subjected to univariate analysis techniques. Frequency and percentage counts were conducted. Graphical techniques were employed, in particular, pie charts.

RESULTS DISCUSSION

More than two thirds of our participants said their general English was intermediate. 25% saw themselves as beginners. Therefore, the majority considered they were in the mid and first stages. No one rated their English as null or bilingual (the limits) and only around 1 out of 10 informants considered themselves to be proficient in this language. The percentages were very similar both in the general and aeronautical English self- assessment, as can be observed in Figures 1 and 2, with a very subtle increase of the proficient level and decrease of the beginner level for aeronautical English. This seemingly realistic and modest self-assessment contrasts with Cardosi's (1993) observation that pilots and controllers often tend to overestimate their English proficiency.

Figure 1. Self-assessment of general English

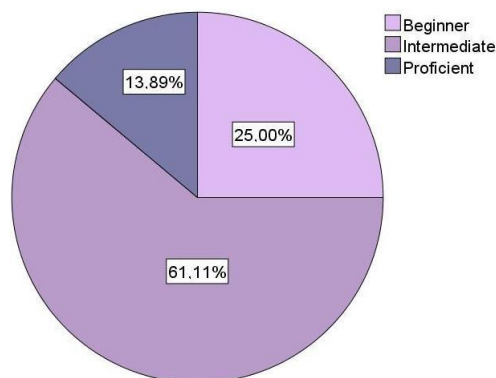
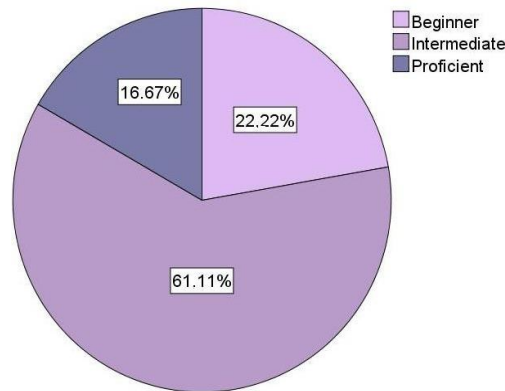


Figure 2. Self-assessment of aeronautical English



The outcome was different when the participants had to assess the progress they had traced in their learning of English while studying at the Spanish Air Force Academy. With respect to general English, the answers ranged from “null” to “fair”, going through “poor” as well. More than 90% of our informants considered that their progress of general English had been null or poor (almost in equal parts) throughout the years. However, regarding aeronautical English, although the “null” and “poor” categories were also chosen in very limited cases, most of the participants opted for rating their progress of aeronautical English as fair (almost half of them) and good (around 30%). It is also remarkable to find that only in aeronautical English the highest category, “very good”, was chosen, although with a very low percentage. As can be seen, the differences between general and aeronautical English are noticeable. In brief, only 8.33% considered their general English progress to be fair while more than 80% found their ATC English progress to be fair or higher (see Figures 3 & 4).

Figure 3. Self-assessment of general English progress at the Spanish Air Force Academy

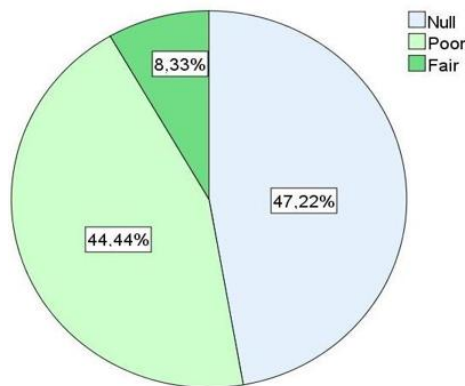
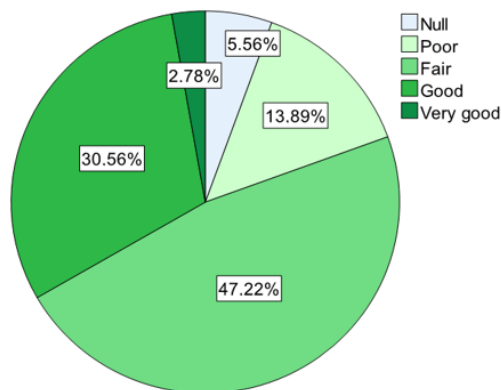


Figure 4. Self-assessment of aeronautical English progress at the Spanish Air Force Academy



As in the case of the self-assessment of their progress, there are noticeable differences between the quality of the teaching of general English and ATC English, according to our participants. Figures 5 and 6 depict that none of them considered the quality of English teaching (general and aeronautical) as “very good”. Half of the respondents regarded the quality of general English teaching as null whereas only around fifteen per cent saw the quality of ATC English teaching in the same way. Another half of the participants rated the general English teaching quality as poor, which almost doubled the percentage of poor quality regarding aeronautical English. Around 3% of our respondents considered the quality of the general English teaching to be fair whereas around forty per cent thought the same about ATC English. In brief, the main difference is that, basically, the respondents considered general English to have a null or poor quality, whereas more than half attached a better quality to the ATC English taught by rating it as fair or even good, the latter being a category which was not present among respondents in reference to general English. Therefore, our findings suggest that, according to our participants, aeronautical English was better taught than general English.

Figure 5. Quality of the general English teaching at the Spanish Air Force Academy

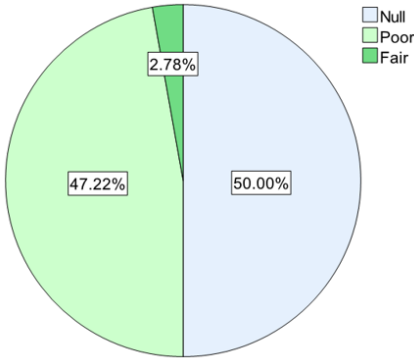
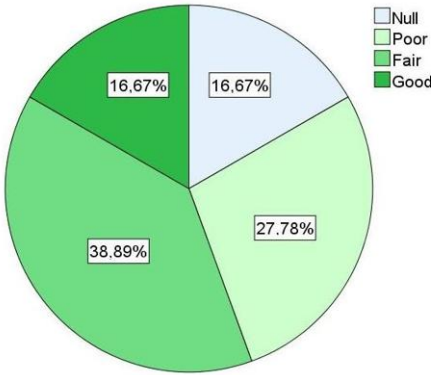


Figure 6. Quality of the aeronautical English teaching at the Spanish Air Force Academy



In order to improve the quality of the teaching, suggestions reflected different concerns in the cases of general and aeronautical English. In the case of the latter, our participants seemed to be more interested in improving by means of more practice, as also recommended by Strother (2005) or Kennedy (2007). The highest percentages belonged to increasing the number of aeronautical English lectures, increasing the number of listening exercises and the number of practical exercises. In fact, this is what STANAG 6001 aims at for the Spanish Forces: practical knowledge instead of theoretical knowledge. Besides, the improvement was on quantity. On the other hand, for general English, improvements in terms of quality (not only quantity) were needed, according to our participants (e.g. making lecturers understand their professional aim or making the English subject a continuous process of learning). This agrees with Kennedy (2007) in that teachers should be trained with other departments as well as pilots and controllers in order to become more familiarised with the needs of the students they are teaching. On the other hand, there were some

common suggestions proposed by our participants for both general and aeronautical English: reducing the number of students per class, increasing the number of lectures and administering harder exams. Moreover, in both cases, our respondents referred to the need to have contact with native speakers (see Figures 7 & 8).

Figure 7. Ways to improve the quality of general English teaching at the Spanish Air Force Academy

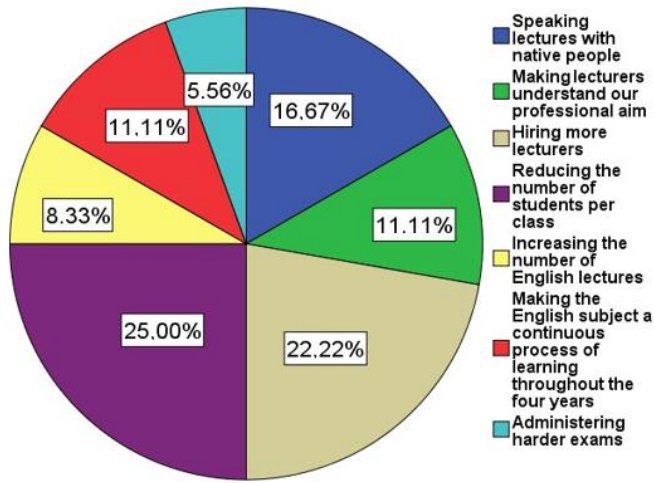
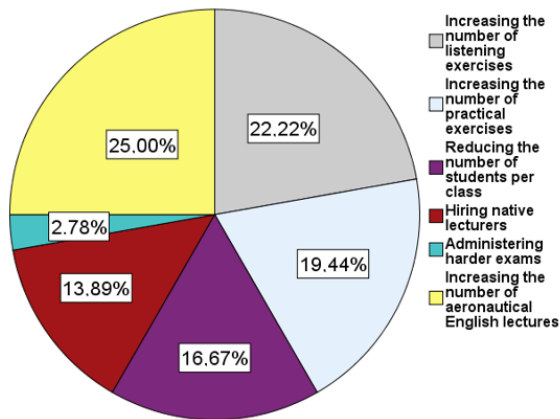


Figure 8. Ways to improve the quality of aeronautical English teaching at the Spanish Air Force Academy



Regarding what our participants could do in order to improve their speaking and listening level of aeronautical English, it can be seen in Figures 9 and 10 that production and perception activities, including both general and ATC English, were proposed, percentages being arranged in a very similar way in both listening and

speaking. This makes sense in that aeronautical English includes standard and non-standard English, the latter also having a strong presence of general English. These production and perception activities suggested were varied: e.g. watching films, TV series, etc. in the case of listening and travelling or practising in the case of speaking. In most suggestions the work proposed could be done autonomously, which is in concordance with Kennedy (2007), who promoted a self-study programme. In both production and perception there was an interest in studying English before starting to fly. Nonetheless, there was a clear worry in our participants, present both when referring to the quality of the teaching of general and aeronautical English as well as ways to improve aeronautical English speaking and listening level: the need to increase the number of lectures. The suggestions put forward by our respondents regarding ways to improve their English level are lower in number than those for improving the quality of the teaching.

Figure 9. Ways to improve aeronautical English listening level

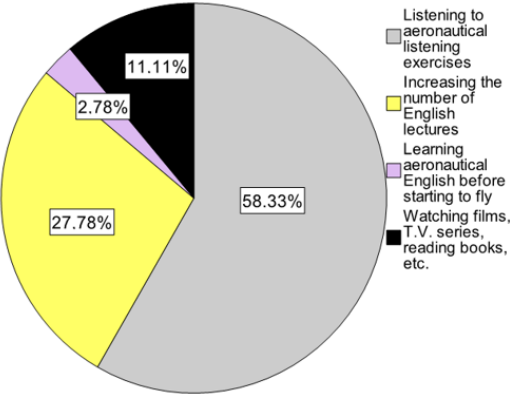
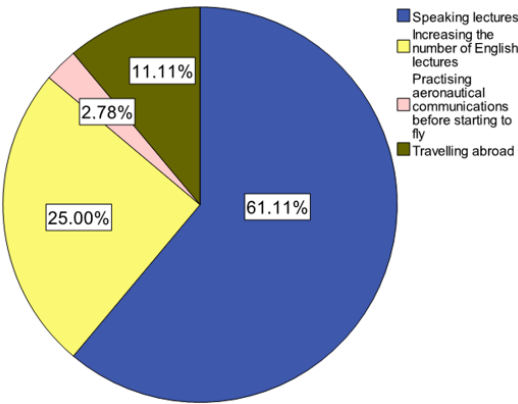
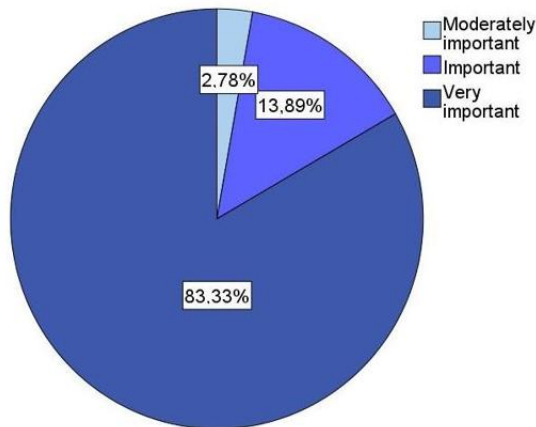


Figure 10. Ways to improve aeronautical English speaking level



As reflected in Figure 11, all the participants agreed that English was important for their future professional career. None of them thought English was unimportant or of little importance. Most of them, in particular, almost 85%, considered that English was very important and only a low percentage regarded it as important (around 15% of our respondents) and moderately important (not even 3%). This shows the awareness future officers of the Spanish Air Force have regarding the role of English in their careers, which is in agreement with Mekkaoui (2013), whose informants also realised its importance. However, all the participants in our study thought that the English they had studied at the Spanish Air Force Academy in their degree was not enough to develop their professional career.

Figure 11. Importance of English in future professional career



CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

To conclude, the self-assessment that the future Spanish Air Force officers make of their English level as well as their progress while studying at the Spanish Air Force Academy was much better regarding aeronautical English than general English. Thus, it was not a surprise to find that the quality of the aeronautical English teaching at the Spanish Air Force Academy was better considered than the quality of the general English teaching. The participants thought that whereas work needs to be done on quantity regarding aeronautical English, quality should be improved concerning general English. The students were aware of the importance of English in their future professional career (as in the case of Mekkaoui, 2013) and the need to practise (Strother, 2005) not only in class but also on their own (Kennedy, 2007). However, they claimed the English they had studied in their degree was not enough for their career.

The results obtained in this research carried some educational implications: this study suggested the need to work on the improvement of English teaching and learning towards a common purpose: to train “special” students in a profession which entails a big responsibility. As students, future Air Force officers are “special” because they have a double nature: they are university but also military aviation students and, all of the people involved, both from the teaching and learning spheres, must be aware of that. This study made a positive contribution in this sense. More improvements have recently been carried out in the degree in terms of the English teaching-learning process by taking this study into account: the number of students per class is being reduced, groups have been classified according to the student’s level, more lecturers are being hired, there is an increasing number of lectures (other subjects) given in English, etc.

Nonetheless, although changes can be seen, there is still much work to be done as a result of the still limited “life” of these university and military studies at the Spanish Air Force. Improving English teaching for Spanish Air Force officers requires integrating lessons from both past research and recent innovations:

- Embedding self-assessment in instruction. Learners should not only be tested but also trained to evaluate their own progress. Reflection journals, peer assessments, and calibrated self-rating tasks can help cadets internalise benchmarks and become more accurate in their self-judgments (Little, 2005).

- Using authentic and varied materials. Real ATC recordings, role-plays, and simulations expose learners to the unpredictability of operational communication. Exposure to different accents and non-routine situations is vital, as misunderstandings often occur beyond routine phraseology (Kukovec, 2008; Strother, 2005).

- Enhancing teacher preparation. Teacher training programmes should equip instructors with operational knowledge, ideally through collaboration with active pilots and controllers. This aligns with Kennedy’s (2007) call for cross-departmental training and remains echoed in recent literature (Demirdöken, 2021).

- Leveraging technology. Blended learning models that combine online platforms with classroom practice have proven effective in sustaining motivation and providing flexibility (Li et al., 2021). Moreover, AI-based tools in aviation English assessment—such as speech recognition and intelligent tutoring systems—are emerging as scalable ways to provide immediate, individualised feedback (Demirdöken, 2024).

- Addressing affective factors. As shown in Rochmawati et al. (2023), motivation, anxiety, and self-efficacy shape language outcomes. Classroom practices that build confidence, reduce test anxiety, and highlight progress can significantly improve learning effectiveness.

By combining institutional policies, modern assessment practices, and learner-centred pedagogies, the Spanish Air Force Academy can ensure that its officers acquire the communicative competence essential for their dual academic and military careers. Future research could involve conducting another empirical study using the same questions to examine in detail how students' perspectives have evolved. Additionally, investigating this topic from the teachers' point of view, rather than focusing solely on students, would offer valuable insights. We would like to conclude with a revealing remark by the American politician Bill Richardson: "We cannot accomplish all that we need to do without working together".

REFERENCES

- Alderson, J. C. (2010). A survey of aviation English tests. *Language Testing*, 27(1), 51-72. <https://doi.org/10.1177/0265532209347196>
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2008). C.U.P.
- Cardosi, K.M. (1993). *An analysis of en route controller-pilot communication errors*. U.S. Department of Transportation, Federal Aviation Administration.
- Centro Universitario de la Defensa. Academia General del Aire. (2025). *Plan de estudios del Grado en Ingeniería de Organización Industrial*. <https://www.cud.upct.es/estudios/grado-en-ingenieria-de-organizacion-industrial/plan-de-estudios/>
- Cushing, S. (1994). *Fatal words: Communication clashes and aircraft crashes*. University of Chicago Press.
- Demirdöken, G. (2024). Artificial intelligence in aviation English testing. *DergiPark*.
- Demirdöken, H. (2021). The constructivist approach towards identifying the challenges of ESP teachers: The case of aviation English. *International Journal of Aviation, Aeronautics and Aerospace*, 8(2). <https://doi.org/10.15394/ijaaa.2021.1571>
- Farris, C., Trofimovich, P., Segalowitz, N., & Gathbonton, E. (2008). Air traffic communication in a second language: Implications for training and assessment. *TESOL Quarterly*, 42(3), 397-410.
- Jones, R. (2003). Ambiguities in U.S. standard ATC phraseology. *English for Specific Purposes*, 22(4), 355-375.
- Kennedy, C. (2007). Aviation English: For ICAO compliance. *English for Specific Purposes World*, 6(3), 1-14.
- Kukovec, A. (2008). The teaching of aviation English in Slovenia. *English for Specific Purposes World*, 7(1), 125-138.
- Li, R., Cheung, S.K.S., Iwasaki, C., Kwok, L.-F., & Kageto, M. (Eds.). (2021). *Blended learning: Re-thinking and re-defining the learning process: Proceedings of the 14th International Conference on Blended Learning (ICBL 2021), Hong Kong, China, August 3-6, 2021* (pp. 201-213). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80504-3>
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.

Mahmood, A.S., Saad, N.S.M., & Nur, N.M. (2023). Teaching English to aircraft maintenance students: Challenges and needs. *International Journal of TESOL & Education*, 3(1), 112–125. <https://doi.org/10.54855/ijte.23317>

Mekkaoui, A. (2013). The role of English in aviation careers. *Journal of English for Specific Purposes*, 12(2), 85–96.

Ministerio de Defensa. (2010). *Nueva normativa en materia de idiomas paso a paso*. Gobierno de España.

Mitsutomi, M. & O'Brien, D. (2004). Miscommunication in air traffic control: Phraseology and plain English. *International Journal of Aviation Psychology*, 14(4), 357–376.

Prinzo, O.V. (1996). *An analysis of pilot-controller communication errors*. U.S. Department of Transportation, Federal Aviation Administration.

Rochmawati, L., Fatmawati, & Sukma, M.M. (2023). Motivation, anxiety, and self-efficacy in learning aviation English: A study of Indonesian aviation cadets. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1).

Setiyowati, H., & Said, H. (2022). Aviation cadets' perception on content-based language training and self-assessment in developing speaking skills. *Inference: Journal of English Language Teaching*, 5(3), 216–227.

Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Basic and Applied Medical Research*, 6(3), 226–229.

SPSS, Inc., an IBM Company. (1989/2025). *IBM SPSS Statistics version 21.0.0*. SPSS Inc., an IBM Company.

Strother, D. (2005). Online aviation English programs and their effectiveness. *CALICO Journal*, 22(3), 327–343.

Tatzl, D. (2014). Case meetings for teaching English for specific academic purposes in a tertiary aeronautical engineering programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(3), 191–217. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.904871>

Tiewtrakul, T. & Fletcher, S.R. (2010). The challenge of regional accents for aviation English language proficiency standards: A study of difficulties in understanding in air traffic control–pilot communications. *Ergonomics*, 53(3), 229–239.

Treadaway, C. & Read, J. (2024). Standard setting for a diagnostic aviation English test for ab initio pilots. *Language Testing*, 41(1), 47–70. <https://doi.org/10.1177/02655322231224051>

Zolfagharian, M. & Khalilpour, S. (2015). Evaluation and content analysis of “English for Aviation for Pilots and Air Traffic Controllers” textbook as an ESP book. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(2), 36–50.

Appendix A: Questionnaire

1. De 1 a 5, ¿cómo valora su nivel del inglés general, siendo 1 nulo y 5 bilingüe?
(SEÑALE)

1 2 3 4 5

2. De 1 a 5, ¿cómo valora su nivel del inglés aeronáutico, siendo 1 nulo y 5 bilingüe? (SEÑALE)

1 2 3 4 5

3. De 1 a 5, ¿cómo valora el progreso de su inglés general durante sus estudios en la AGA? (SEÑALE)

1 2 3 4 5

4. De 1 a 5, ¿cómo valora el progreso de su inglés aeronáutico durante sus estudios en la AGA?

(SEÑALE)

1 2 3 4 5

5. De 1 a 5, ¿cómo valora la calidad del inglés general impartido en la AGA?
(SEÑALE)

1 2 3 4 5

6. De 1 a 5, ¿cómo valora la calidad del inglés aeronáutico impartido en la AGA?
(SEÑALE)

1 2 3 4 5

7. ¿Cómo cree que podría mejorar su nivel de comprensión de inglés aeronáutico?
(CONTESTE)

.....
.....
.....

8. ¿Cómo cree que podría mejorar su nivel de producción de inglés aeronáutico?
(CONTESTE)

.....
.....
.....

9. ¿Cómo cree que se podría mejorar la calidad de la enseñanza de inglés general en la AGA? (CONTESTE):

.....
.....
.....

10. ¿Cómo cree que se podría mejorar la calidad de la enseñanza de inglés aeronáutico en la AGA? (CONTESTE):

.....
.....
.....
11. ¿Cree que el inglés de la AGA (general, aeronáutico, otras asignaturas impartidas en inglés, etc.) es suficiente para alcanzar el nivel que necesita en su carrera profesional? (SEÑALE) SÍ/ NO

12. De 1 a 5, ¿cómo valora la importancia que cree tendrá el inglés en su carrera profesional? (SEÑALE)

1 2 3 4 5

CAPÍTULO 38

ENHANCING SPATIAL DECISION-MAKING THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING: TEACHING LOCATIONAL FACTORS FOR ENTERPRISES IN INDUSTRIAL GEOGRAPHY COURSES

SONILA PAPATHIMIU*, ELENA KOKTHI**, & OLTA BRAÇE***

University of Tirana; **Agricultural University of Tirana; *Universidad de Sevilla*

INTRODUCTION

Industrial Geography plays a crucial role (Weber, 1929; Scott & Gosselin, 2017) in understanding the spatial organization of production activities, distribution of different types of industry and the factors that influence their locational decision. In the context of Albania's transition toward a competitive and sustainable economy, the study of locational factors has gained increasing importance. Since the early 1990s, the country has experienced rapid transformations in its economic and territorial structure, shifting from a centrally planned system to a market-oriented one. This process has brought new challenges and opportunities in regional development, industrial investment, and territorial planning. Understanding how enterprises choose their locations by analyzing various factors such as: accessibility, infrastructure, resources, labor market, trade and environmental conditions, has therefore become essential for both planners and geographers in shaping sustainable economic growth.

Higher Education in Albania has progressively incorporated (Álvarez et al., 2006; Harland, 2003) these new realities into teaching and research, with universities striving to modernize curricula and align them with European standards of competence-based learning. PBL is a teaching method, which promotes student centered learning through authentic, interdisciplinary, and collaborative problem-solving activities, encouraging them to develop various soft and hard skills among others: critical thinking, teamwork, and decision-making competences. Its integration into geography teaching reflects a broader effort to move beyond memorization of theoretical models toward experiential learning based on real world scenarios and challenges.

Problem Based Learning method first began to be used in the Industrial Geography courses during the academic year 2017–2018, as part of the modernization process supported by the Erasmus+ project GEOWEB, which aimed to strengthen academic capacities and improve teaching methodologies in Geoinformatics and Geography. Within this framework, a specific problem was designed to help students understand and apply locational theories and analyzes of

locational factors through a realistic scenario. The scenario situates students as entrepreneurs returning to Albania after many years abroad, seeking to invest their savings in a new manufacturing enterprise. Students must decide what type of enterprise would be successful in the Albanian context and determine the most suitable location by analyzing key factors such as raw material proximity, transportation accessibility, energy costs, labor availability, market potential etc. The problem-solving process also requires identifying potential constraints and assessing financial and environmental sustainability before selecting the two most favorable locations.

In the Master of Science course, Geography of Secondary Sector (case study: Albania), the PBL problem was applied inversely: students analyzed an existing industrial enterprise, evaluating the locational factors that influenced its establishment and assessing whether its current site remains optimal in light of evolving infrastructure, market conditions, and environmental challenges. This dual approach: one forward-looking and entrepreneurial, the other analytical and evaluative, allowed students to experience the full cycle of spatial decision-making processes in industrial geography. The activity was organized through group collaboration, independent study, and classroom discussions following the seven-step PBL model, encouraging students to share ideas, justify their choices, and present their results through spatial analysis and thematic mapping.

The integration of PBL into the Industrial Geography course has demonstrated (Harland, 2003; Hmelo-Silver, 2004) significant pedagogical value. Students reported greater motivation and engagement, expressing that they “finally did something real” and gained practical understanding of how locational decisions are made in real life. The university teacher also observed improvements in teamwork, problem-solving skills, and the ability to synthesize theoretical and empirical knowledge. Despite challenges related to time management and group coordination, the overall impact of PBL on student learning outcomes has been strongly positive.

The main objective of this paper is to present the effectiveness of Problem-Based Learning as a pedagogical approach for enhancing spatial decision-making competences in the field of Industrial Geography and how it can be transferred and successfully used in other courses as well. The study aims to show how the use of realistic scenarios can strengthen students’ analytical reasoning, applied research skills, and understanding of industrial location factors within the Albanian context.

Other specific objectives (SO) of the project are:

SO1: To integrate Problem-Based Learning into the teaching of Industrial Geography by developing and applying realistic location-based scenarios that reflect Albania’s industrial development context.

SO2: To evaluate the pedagogical effectiveness of PBL in improving student engagement, critical thinking, and collaborative problem-solving.

SO3: To compare the outcomes of undergraduate and master-level applications of PBL in order to understand how learning depth and analytical complexity evolve across study levels.

SO4: To provide recommendations for the wider implementation of active learning and PBL methodologies in other geography and regional planning courses in Albanian higher education.

METHOD

The project aimed to introduce university students to innovative teaching methodologies (Álvarez et al., 2006) through the application of Problem Based Learning (PBL) in the course of Industrial Geography at the Department of Geography, University of Tirana. First, there were organized trainings and workshops for the academic staff that would implement Problem Based Learning in their courses. The trainings focused on the concept of PBL, its benefits for the students and staff, the rule of seven steps, group creation, advantages and disadvantages etc. Then, each of the academic staff that was trained chose courses and started designing and planning problems to be used in their courses of choice. This process contributed into strengthening the capacity of academic staff to implement active learning and digital pedagogy. The problem designed to be used in Bachelor and Master degree course on Industrial Geography aimed to enhance students' understanding of locational factors of industry and to strengthen their spatial decision-making skills through the use of realistic problem scenarios that mirror the complexity of industrial development in Albania.

The implementation followed five main phases: preparation, development, implementation, evaluation, dissemination, and sustainability, each of them carefully designed to align with the objectives of the study and the learning outcomes of the Industrial Geography (in the Bachelor program) Geography of Secondary Sector (case study: Albania) (in the Master of Science program).

The preparation phase focused on identifying the most suitable courses and defining the problem scenarios. The Industrial Geography and Geography of Secondary Sector (case study: Albania) courses were selected due to their strong connection between theoretical locational models and real-world applications. Two complementary PBL problems were designed according to the level of study:

Bachelor level: Students act as entrepreneurs returning to Albania after many years of working abroad, investing in a new manufacturing enterprise. They must determine what type of industry could be successful, identify the main geographical

and economic location factors, analyze both favorable and limiting conditions, and propose the two most suitable sites for establishing the enterprise.

Master level: Students select an existing industrial enterprise and analyze the locational factors that influenced its establishment. They then evaluate whether its current location remains optimal or whether an alternative site could provide better economic and environmental performance.

During this phase, the university teacher revised the syllabuses of these courses to integrate PBL activities and updated the learning outcomes to emphasize analytical reasoning, teamwork, and the application of locational theory. The PBL problems were structured following the seven-step model introduced during the GEOWEB training workshops: clarification, problem statement, brainstorming, clustering of ideas, defining learning objectives, self-study, and group discussion. The academic staff also collected and reviewed background literature on PBL methodology, as well as examples of problem scenarios used in European geography programs, to ensure methodological consistency and comparability.

In the development phase, the university teacher of these courses prepared all supporting materials for the PBL process, including handouts, worksheets, and guidance for group work. The problems were framed to promote interdisciplinary thinking, integrating elements of geography, economics, environmental studies, and planning. To ensure students' readiness, preliminary lectures were given on classical industrial-location theories (Weber, Lösch, Christaller, Palander), followed by sessions on contemporary factors influencing industry location such as accessibility, climate, infrastructure, government; taxes; environmental sustainability, and innovation potential.

Groups of five to six students were created, mixing academic performance levels, gender, and personal strengths to promote collaboration. Each group received the problem statement and guidelines for data collection and analysis. The teachers clarified expectations and assessment criteria to ensure transparency and equal participation among students. This phase also included the creation of a shared repository of regional datasets, statistical yearbooks, and spatial layers (in QGIS and Google Earth), which students could use to visualize industrial patterns and compare locational advantages.

During the implementation phase, the students worked in groups to analyze their respective problems over a six-week period. In the Bachelor course, groups selected different industrial sectors (such as dairy processing, textile manufacturing, cosmetic products from honey or other bio fruits or herbs; furniture production etc.) and compared possible locations based on the availability of raw materials, labor, transport networks, and market proximity. They used GIS to map and visualize spatial relationships between these factors and justify their final site selections.

In the Master course, students investigated existing enterprises, collecting data on their founding conditions, production processes, and transport logistics. They then reassessed locational advantages in light of current regional changes (new roads, industrial zones, environmental restrictions) and suggested alternative sites that might increase competitiveness.

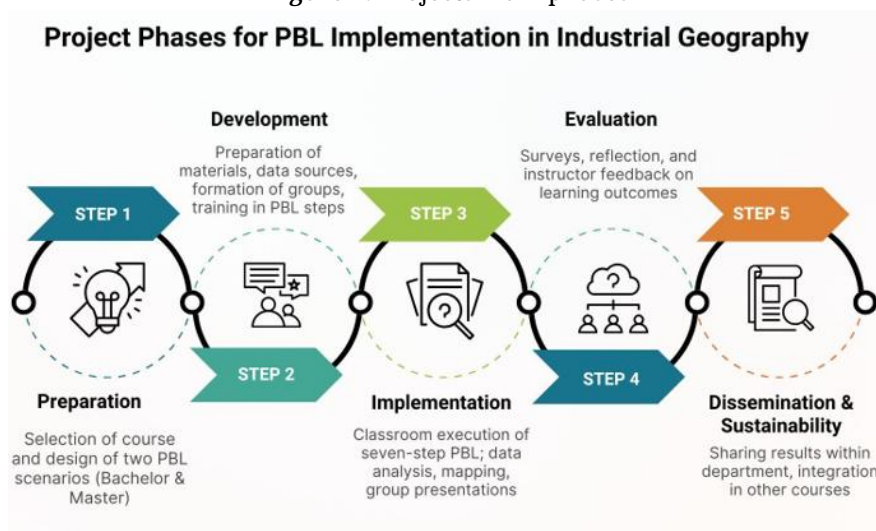
Throughout the process, the university teacher acted as a facilitator; monitoring progress, moderating group discussions, and ensuring that all steps of the seven-jump process were completed. Tutorials and progress reviews were held weekly. The learning outcomes were assessed through group presentations, maps, and written reports explaining each group's decision-making process.

Evaluation phase was based on both quantitative and qualitative instruments. Students completed anonymous questionnaires assessing their engagement, perceived learning, and satisfaction with PBL compared to traditional lectures. The courses' teacher also kept observation notes on participation, teamwork, and the development of analytical and communication skills. The results confirmed the high motivational value of PBL: students reported feeling more responsible for their learning, more capable of applying theoretical knowledge to practice, and more aware of real-world decision-making in Industrial Geography.

The university teacher highlighted that the method promoted "learning by doing," enhanced creativity, and encouraged critical thinking and negotiation within teams. The main challenges identified were related to limited time per group, uneven participation, and the perceived subjectivity of group grading; issues that were addressed in subsequent years through clearer rubrics and progress checkpoints.

Dissemination and Sustainability: The experience gained through the application of PBL in two courses of Industrial Geography has been shared across the Department of Geography through internal seminars and national conferences on higher-education innovation as well on seminars and training with teachers in other level of education, especially with teachers in the VET schools. The results have encouraged the integration of PBL into other courses such as Geography of Global Issues etc. The continued use of this approach demonstrates its sustainability and alignment with the University of Tirana's strategic objective to modernize teaching and strengthen employability skills (Figure 1).

Figure 1. Projects main phases



Source: authors

RESULTS

The implementation of Problem-Based Learning (PBL) in the courses of Industrial Geography and Geography of Second Sector (case study: Albania) (Hmelo-Silver, 2004; Scott & Gosselin, 2017) at the Department of Geography, University of Tirana, has proven to be a successful pedagogical experience and a reference model for further application in other subjects and departments. The main results achieved through the project are:

Improved learning outcomes of the students: Students who participated in both Bachelor and Master PBL scenarios demonstrated a significant improvement in analytical and decision-making competences. They were able to identify, evaluate, and integrate various locational factors such as raw materials, transportation networks, labor, and environmental constraints, when determining the best industrial location.

In the Bachelor course, students engaged in practical activities such as: Designing and evaluating the feasibility of new industrial enterprises (e.g., dairy processing, furniture production, textiles). Collecting and analyzing spatial data using GIS software and regional statistics. Comparing potential locations through mapping exercises and group discussions.

In the Master course, students analyzed existing industrial enterprises, using real examples from different Albanian regions. They compared the original locational advantages with current economic and infrastructural conditions and proposed alternative locations that could enhance competitiveness and sustainability.

These activities helped students move beyond theoretical memorization toward applied spatial reasoning and evidence-based decision-making. The outcomes showed measurable improvement in their ability to interpret complex spatial-economic relationships and justify their choices with data-supported arguments.

Innovative teaching practices: The project reaffirmed the value of PBL as a powerful active-learning approach in higher education. According to questionnaires and in class observations, more than two thirds of the students had never previously experienced this method and expressed high satisfaction with its collaborative and practical nature.

To the question “Would you like this method to be used in other courses?”, over 80% of students responded between 4 and 5 on a 5-point scale, indicating strong approval. Students appreciated the opportunity to “learn by doing” and noted that the process enhanced their motivation, autonomy, and sense of responsibility for learning.

The university teacher also reported higher engagement and participation during PBL sessions compared to traditional lectures and seminars. The method encouraged constructive debate, shared problem-solving, and creative approaches to industrial location analysis. Challenges such as limited time and coordination among group members were noted, but they were outweighed by the clear pedagogical benefits.

Modernization of syllabuses with new topics and teaching methods

The integration of PBL into the two chosen courses directly contributed to the modernization of course syllabuses and aligned with the Development Strategy of the University of Tirana (2018–2023; 2023–2028), which emphasizes innovation in teaching.

New learning outcomes were introduced, focusing on spatial decision-making, teamwork, and applied research. The course now includes structured tutorials, independent study periods, and group assessments designed to simulate professional decision-making environments.

This modernization supports the University’s strategic goal to shift from teacher-centered instruction toward student-centered, competence-based education. It also demonstrates how national curricula in geography can incorporate European standards through practical adaptation rather than external imposition.

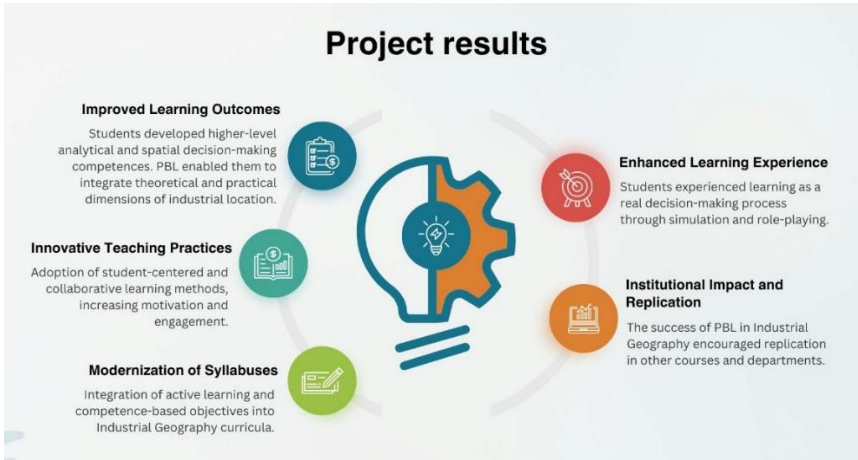
Enhanced learning experience for students: The PBL method considerably enriched the learning experience, making the classroom a space for exploration and simulation of real-life industrial planning. Students became active participants rather than passive listeners and reported stronger confidence in their analytical and communicative abilities.

Through collaboration, negotiation, and presentation, students built essential soft skills: teamwork, leadership, and critical reflection, that are directly applicable to professional contexts in spatial planning, business location consulting, and regional development. From the teacher it was observed that students were more enthusiastic, more motivated to continue learning beyond the scheduled sessions, and more capable of connecting theory to the social economic realities of Albania. As one student expressed during feedback, “This is the only class where we felt we were really doing something meaningful.”

Replication and institutional impact: The positive outcomes of the PBL implementation in Industrial Geography and Geography of Secondary Sector (case study: Albania), have encouraged its adaptation in other courses such as Spatial Population Mobility, Political Geography, and Geography of Global Issues. This experience highlights how small-scale teaching innovations can generate broader institutional change, supporting Albania’s transition toward a modern, competence-based higher education system.

Both project scenarios: the entrepreneurial problem at the Bachelor level and the analytical problem at the Master level, were implemented successfully and have substantially improved students’ learning outcomes through innovative, student-centered teaching. Despite the persistence of traditional teaching methods in many Albanian universities, students and staff at the University of Tirana have shown strong enthusiasm for expanding Problem-Based Learning. The experience confirms that PBL can effectively bridge theoretical and practical learning in geography education, aligning with European higher-education goals for innovation, engagement, and employability (Figure 2).

Figure 2. Projects’ Results



Source: authors

DISCUSSION/CONCLUSIONS

The implementation of Problem-Based Learning (PBL) in the Industrial Geography and Geography of the Secondary Sector courses at the University of Tirana revealed the strong potential that this pedagogical approach holds for improving the quality and relevance of higher education in Albania. The experience has shown that learning becomes more effective when students are directly engaged in realistic scenarios that reflect the complexity of spatial and economic decision-making in industrial development. Through this method, students were able to combine theoretical models with practical applications, develop teamwork and analytical skills, and take an active role in constructing knowledge.

Despite the continued predominance of traditional, lecture-based teaching methods in Albanian higher education, the experience gained through this project demonstrates that Problem-Based Learning can significantly enhance students' problem-solving abilities, critical thinking, and capacity for independent learning. By simulating real-life situations such as: deciding where to locate a new enterprise or evaluating the effectiveness of an existing industrial site, students learned to evaluate evidence, weigh alternative options, analyze factors depending on the type of industrial production and justify their conclusions using spatial and economic data. These skills are essential for preparing future professionals capable of contributing to regional planning, sustainable development, and the management of Albania's evolving industrial landscape.

The successful implementation of PBL in both Bachelor and Master courses confirms the importance and the efficacy of integrating innovative teaching methods into the existing curricula and syllabuses of different programs in Albanian universities. Students' positive feedback and teacher's observations provide strong evidence that PBL promotes engagement, motivation, and a sense of ownership over the learning process. It also encourages collaboration, creativity, and communication—key competences for employability and lifelong learning.

The positive outcomes observed from the PBL projects underscore the need for further institutional support and investment in such methodologies. Expanding PBL to other courses within the Department of Geography and to other faculties would reinforce the culture of active, student-centered learning.

The application of Problem-Based Learning in industrial geography related courses has proven to be an important step toward the modernization and internationalization of teaching practices in Higher Education. By fostering active engagement, applied research, and interdisciplinary collaboration, PBL bridges the gap between theory and practice and equips students with the competences needed to contribute meaningfully to Albania's socio-economic development and integration into the European Higher Education Area.

Acknowledgements

The implementation of Problem-Based Learning in the Industrial Geography and Geography of Secondary Sector (case study: Albania) courses at the University of Tirana was inspired and supported by the training activities and pedagogical models introduced through the Erasmus+ Project GEOWEB – “Modernizing geodesy education in Western Balkan with focus on competences and learning outcomes” (2015–2018)

REFERENCES

- Álvarez, M.F., Fernández, M., Rodríguez-Pérez, J.R., y Sanz, E. (2006). Problem-based learning (PBL) and e-learning in geodetic engineering, cartography and surveying education in the European Higher Education Area (EHEA) frame: A case study in the University of León (Spain): Experiences and results. En *Proceedings of the XXIII FIG Congress*, Munich, Germany, October 8–13, 2006.
- Barrows, H.S. y Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing.
- Golightly, A. (2018). The influence of an integrated PBL format on geography students' perceptions of their self-directedness in learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 460–478. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463974>
- Gosselin, D.C., Parnell, R., Smith-Sebasto, N.J., y Vincent, S. (2013). Integration of sustainability in higher education: Three case studies of curricular implementation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(4), 404–433.
- Harland, T. (2003). Vygotsky's zone of proximal development and problem-based learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 263–272. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052483>
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Pawson, E., Fournier, E., Haigh, M., Muniz, O., Trafford, J., y Vajoczki, S. (2006). Problem-based learning in geography: Towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/03098260500499709>
- Weber, A. (1929). *Alfred Weber's theory of the location of industries*. University of Chicago Press.

CAPÍTULO 39

LA ENSEÑANZA DE CARACTERES CHINOS EN LA ERA DIGITAL: INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN HACIA LA ESCRITURA DIGITAL

QI WANG

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Durante miles de años, la escritura manual ha sido el medio fundamental de transmisión cultural y aprendizaje del chino. Tradicionalmente, la enseñanza de los caracteres chinos se ha basado casi exclusivamente en la escritura manual, tanto como práctica de escritura como herramienta cognitiva. Con la llegada de la era digital, esta práctica milenaria enfrenta una transformación sin precedentes, ya que la rápida evolución tecnológica ha desplazado en gran medida la escritura manual por la digital en numerosos contextos. Este cambio plantea desafíos y oportunidades para la enseñanza de caracteres chinos en la educación superior, donde los métodos tradicionales a menudo no se adaptan plenamente a la nueva realidad.

En la educación internacional del chino, ha surgido un consenso sobre la necesidad de un cambio pedagógico que responda a las nuevas formas de comunicación digital. No obstante, esta tendencia global aún se refleja con menor intensidad en el ámbito hispanico, particularmente en España, donde el estudio de esta transformación se encuentra en una fase inicial. Algunos investigadores, como Miranda Márquez, destacan la urgencia de incorporar la competencia digital en los programas de lenguas extranjeras, incluyendo la escritura digital en la enseñanza del chino como lengua extranjera. Esto permitiría preparar a los estudiantes para escribir competentemente con herramientas informáticas actuales y reconsiderar el tiempo dedicado exclusivamente a la escritura manual (Miranda, 2025, p.195).

A nivel internacional, especialmente en Estados Unidos y China, la enseñanza de caracteres en la era digital ha sido ampliamente debatida y respaldada por un sólido cuerpo teórico. Se han propuesto diversos modelos para integrar la escritura digital y manual de manera complementaria. Entre ellos destacan tres enfoques principales: (1) la escritura digital como principal y la manual como auxiliar (电写为主, 笔写为辅), propuesto por Chu et al. (2024), reseñado en español por Casas-Tost (2025); (2) la escritura digital que abre camino y la manual que sigue (电打汉字开路, 笔写汉字跟进), formulado por Lu (2024); y (3) la escritura manual para aprender y la digital para usar (手写为学, 电打为用), desarrollado por Jia y Luo (2025). Estos modelos, pese a

sus matices, comparten el objetivo de aprovechar las fortalezas de ambas modalidades para optimizar el aprendizaje, preservar el valor cognitivo y cultural de los caracteres y adaptarse a las demandas comunicativas de la era digital. Este marco teórico sirve de referencia para replantear la enseñanza de caracteres en contextos occidentales, como la educación superior española.

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito analizar y promover una transformación pedagógica en la enseñanza de caracteres. Se propone pasar de un modelo centrado exclusivamente en la escritura manual a un enfoque equilibrado que incorpore de manera sistemática la escritura digital como medio esencial de aprendizaje, práctica y comunicación. La propuesta busca no solo integrar herramientas digitales, sino también redefinir los objetivos de aprendizaje, combinando las fortalezas de ambos modos de escritura sin sacrificar el valor cognitivo, estético y cultural de la caligrafía.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la escritura digital puede mejorar la eficiencia, reducir el tiempo de estudio y contribuir a superar la dificultad intrínseca del aprendizaje de caracteres (Chu et al., 2024, p.18). Asimismo, puede aumentar la motivación del alumnado y aliviar la frustración, lo que podría incrementar el número de estudiantes de chino (Lu, 2024, p.4). Esta modalidad favorece además la fluidez, la complejidad léxica y el reconocimiento de palabras, siendo eficaz para el desarrollo de la alfabetización en chino (Zhang, 2021, p.17).

Desde la perspectiva cognitiva, la escritura digital basada en pinyin activa un proceso mental distinto al de la escritura manual. En lugar de centrarse en el trazo subléxico, promueve un procesamiento holístico o por bloques (组块) a nivel de palabra o frase, facilitando la comprensión global del carácter y su uso contextual. Además, implica un refuerzo multimodal que conecta sonido, forma y significado, fortaleciendo la memoria léxica, mejorando la pronunciación y facilitando tanto la identificación como la retención de caracteres (Zhang, 2021, p.6).

Sin embargo, persisten desafíos importantes. Una dependencia excesiva de la escritura digital puede debilitar la cognición estructural de los caracteres, generar el fenómeno conocido como *ti bǐ wàng zì* 提笔忘字 (“olvidar cómo escribir al coger el bolígrafo”) y disminuir la sensibilidad ante errores de entrada (Cui, 2024, p.15). También se advierte sobre la posible pérdida de la función cultural de los caracteres y el riesgo de desacoplamiento entre escritura y dimensión simbólica (Cui, 2024, p.16). Como señala Casas-Tost (2025, p.4), las creencias culturales profundamente arraigadas en torno a la escritura manual constituyen una resistencia significativa al cambio, ya que su abandono se percibe como una ruptura con la tradición y con la identidad cultural. Los caracteres chinos continúan siendo un símbolo de orgullo y cohesión cultural (Miranda, 2025, p.192).

Para un futuro sostenible, la enseñanza de caracteres chinos debe adoptar un enfoque equilibrado y complementario, integrando la escritura digital y manual de manera estratégica: la primera, orientada a la eficiencia y la comunicación; la segunda, a la cognición profunda y la comprensión cultural. Asimismo, es necesaria una reforma de los estándares de evaluación que refleje estos nuevos modos de enseñanza, junto con investigación interdisciplinaria que permita comprender plenamente su impacto. En este sentido, la presente investigación busca aportar evidencias empíricas y estrategias didácticas que faciliten la integración efectiva de ambos modos de escritura, preparando a los estudiantes para una comunicación eficiente y una apreciación cultural profunda en la era digital.

METODOLOGÍA

Modelos pedagógicos en la enseñanza de caracteres chinos en la era digital

La transformación de la didáctica de los caracteres chinos mediante la escritura digital constituye un tema central en la educación internacional del chino. Diversos académicos han desarrollado modelos pedagógicos que integran la escritura digital y manual de manera complementaria, con el objetivo de optimizar la eficacia del aprendizaje y adaptar la enseñanza a los entornos tecnológicos contemporáneos.

Para la elaboración del presente estudio se llevó a cabo una revisión bibliográfica de carácter narrativo y analítico, centrada en los modelos pedagógicos contemporáneos aplicados a la enseñanza de los caracteres chinos en la era digital. La búsqueda se realizó principalmente en la base de datos académica CNKI (China National Knowledge Infrastructure), dado que la mayor parte de las investigaciones más recientes y relevantes sobre este tema proceden de académicos chinos y estadounidenses. Complementariamente, se consultaron también las plataformas Google Scholar, Dialnet y Scopus, con el fin de incorporar estudios de ámbito internacional. Se emplearon como descriptores los términos: “enseñanza del chino”, “caracteres chinos”, “escritura digital”, “e-writing”, “entrada digital”, “didáctica del chino como lengua extranjera” y “pedagogía de la escritura”.

La revisión abarcó el periodo comprendido entre enero de 2025 y septiembre de 2025, dado que el tema de la escritura digital en la enseñanza del chino es un campo de desarrollo reciente. Entre las fuentes chinas, destaca la Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Edición de Enseñanza e Investigación del Chino como Lengua Extranjera), que en el año 2024 dedicó un monográfico temático a la enseñanza de los caracteres chinos en la era digital, constituyendo una de las principales referencias académicas en este ámbito. Se establecieron como criterios de inclusión los estudios publicados en los últimos cinco años (2020–2025), revisados por pares y con un enfoque pedagógico o aplicado. Se excluyeron trabajos de carácter puramente técnico o carentes de implicaciones didácticas.

Tras la aplicación de estos criterios, se seleccionaron y analizaron 25 estudios relevantes, entre los que destacan los trabajos de Chu et al. (2024), Coss (2024), Zhang (2021), Lu (2024), Jia y Luo (2025), cuyas propuestas teóricas y empíricas constituyen la base conceptual para la síntesis de modelos y estrategias que se presentan en los resultados del presente estudio. A partir de este corpus, se identifican tres enfoques pedagógicos principales que representan las tendencias actuales de la enseñanza de los caracteres chinos en la era digital. Entre los enfoques más representativos se destacan los siguientes:

Escritura digital como principal y escritura manual como auxiliar (电写为主, 笔写为辅)

Este modelo prioriza la escritura digital para la producción escrita y la comunicación, mientras que la escritura manual cumple un papel auxiliar en el aprendizaje cognitivo y cultural. Chu et al. (2024) propone el principio de “optimización de beneficios” (效益最优化原则), buscando modernizar la enseñanza para maximizar la eficiencia pedagógica y reducir la dificultad asociada a la memorización de trazos. Matthew, mediante su “E-writing Approach”, sugiere la escritura digital desde etapas iniciales mediante entrada por pinyin y propone un marco curricular adaptado a la era digital. Phyllis N. Zhang, con el “Typing-Primary Approach”, aporta evidencia empírica de que la escritura digital promueve un procesamiento cognitivo holístico, integrando sonido, forma y significado, mejorando retención y fluidez.

Escritura digital que abre camino y escritura manual que sigue el proceso (电写开路, 笔写跟进)

Propuesto por Lu, este modelo enfatiza la secuencia pedagógica: la escritura digital reduce la ansiedad inicial frente a la complejidad de los caracteres y motiva al alumnado, mientras que la escritura manual se introduce gradualmente como herramienta de profundización cognitiva y cultural. De esta manera, se fortalece la comprensión estructural y estética de los caracteres, facilitando un aprendizaje más equilibrado.

Escritura manual para el aprendizaje y escritura digital para el uso (手写为学, 电写为用)

Desarrollado por Jia y Luo, este modelo distingue entre la función cognitiva de la escritura manual y la función aplicada de la digital. La escritura manual se reserva

para la fase de adquisición y consolidación de la memoria motora y percepción estructural de los caracteres, mientras que la escritura digital se destina a la comunicación práctica y la producción eficiente. Este enfoque preserva el valor cognitivo y cultural de la escritura manual, reconociendo al mismo tiempo la funcionalidad de la escritura digital en contextos contemporáneos.

Estos modelos reflejan un cambio de paradigma hacia una pedagogía integradora que reconoce tanto el valor comunicativo de la escritura digital como la importancia cognitiva y cultural de la escritura manual, sentando las bases para la creación de métodos híbridos adaptados a la era digital y a las necesidades del estudiante contemporáneo. La aplicación de estos modelos puede organizarse de manera progresiva según las etapas de aprendizaje. En la fase inicial, se recomienda introducir la escritura digital junto con el aprendizaje de pinyin, integrando sonido, forma y significado para reducir la ansiedad y estimular el interés cultural, al tiempo que se fomenta la práctica manual como base cognitiva y cultural del aprendizaje futuro. Este enfoque coincide con el modelo de escritura digital que abre camino y la manual que sigue el proceso, orientado a motivar al alumnado y establecer una base sólida. Durante la fase intermedia, que representa una etapa de transición y consolidación, se busca mantener la motivación del estudiante y equilibrar las funciones de ambas modalidades, combinando la escritura manual para el aprendizaje y la digital para el uso, con el fin de fortalecer la competencia práctica y la conciencia estructural de los caracteres, asegurando un desarrollo integral de la alfabetización. Finalmente, en la fase avanzada, se prioriza la escritura digital como principal medio de producción escrita, mientras que la escritura manual se mantiene como auxiliar, consolidando la autonomía del estudiante y permitiendo dedicar más tiempo al desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas, sin perder la comprensión estructural y el valor cultural de los caracteres chinos.

En síntesis, la escritura digital se concibe como herramienta complementaria, mientras que la manual continúa siendo el fundamento cognitivo y cultural del aprendizaje, adoptando así una pedagogía equilibrada que prepare a los estudiantes para comprender, usar y valorar los caracteres chinos en toda su complejidad, combinando innovación tecnológica con continuidad de la tradición. Este enfoque se alinea con lo señalado por Liang y Hui (2025, p.12), quienes mediante encuestas evidenciaron que la escritura manual mantiene su relevancia práctica y no se contrapone a la escritura digital; además, destacaron que las habilidades de lectura y escritura se desarrollan de manera interdependiente con las de comprensión y expresión oral. Por ello, proponen mantener la práctica de la escritura manual en los niveles iniciales para fortalecer la cognición, mientras se combina con la escritura digital para mejorar la eficiencia del aprendizaje, incrementando gradualmente la proporción de escritura digital a medida que los estudiantes avanzan en su formación.

RESULTADOS

Estrategias pedagógicas

En la enseñanza del chino como lengua extranjera, la escritura manual sigue ocupando un papel central, mientras que la escritura digital, a pesar de su uso cotidiano, se integra de manera limitada en el aula. Ante esta situación, resulta necesario avanzar hacia un modelo de complementariedad funcional, en el que la escritura digital y la manual se apoyen mutuamente para potenciar la competencia escrita del alumnado, combinando eficiencia tecnológica con valor cognitivo y cultural de los caracteres chinos.

A partir del análisis comparativo de los modelos pedagógicos revisados, se identifican las principales tendencias metodológicas que orientan la enseñanza híbrida de los caracteres chinos en la era digital. De este conjunto de estudios se desprenden cuatro estrategias fundamentales que articulan la escritura digital y la manual, conformando el núcleo operativo de un modelo pedagógico integrador: el método de entrada digital basado en pinyin, el método de entrada digital por voz, el método de entrada digital manuscrita y la práctica experiencial de la escritura manual mediante la caligrafía. Estas estrategias, recurrentes en los trabajos de (Chu et al., 2024; Lu, 2024; Jia y Luo, 2025), reflejan un consenso académico sobre la necesidad de combinar innovación tecnológica con continuidad cultural.

A continuación, se describen en detalle las características y aplicaciones pedagógicas de cada una de estas estrategias.

Método de entrada digital basado en pinyin

La escritura digital mediante pinyin constituye una herramienta pedagógica esencial para desarrollar la alfabetización en caracteres chinos de manera más eficiente y comunicativa. A diferencia de la escritura manual, este método activa un procesamiento cognitivo basado en unidades significativas completas —palabras, frases o expresiones idiomáticas— en lugar de caracteres aislados (Zhang, 2021). Esta orientación facilita la comprensión contextual, mejora la retención léxica y promueve un aprendizaje más holístico.

La práctica debe planificarse de manera sistemática y distribuida a lo largo del curso. Las actividades pueden incluir transcripción de vocabulario y textos escuchados, redacción de frases o pequeños ensayos, y ejercicios que integren léxico, gramática y comprensión auditiva. Estas tareas permiten al estudiante ejercitar simultáneamente la precisión fonológica, el reconocimiento ortográfico y la producción textual, optimizando el aprendizaje de manera dinámica y reflexiva.

De manera general, la entrada digital basado en pinyin, comúnmente destacada en los estudios revisados (Chu et al., 2024), se consolida como el punto de partida más

eficiente para integrar fonética y escritura, aunque requiere una posterior consolidación manual para reforzar la memoria estructural.

Método de entrada digital por voz

La entrada digital por voz introduce la tecnología de reconocimiento de voz al proceso de escritura, conectando directamente sonido, forma y significado de los caracteres. Este método refuerza la conciencia fonológica, permite la autocorrección en tiempo real y facilita la integración de habilidades de lectura, escritura y oralidad (Coss, 2024). Al requerir pronunciación clara y precisa, se convierte en un medio eficaz para practicar la producción oral, al mismo tiempo que fortalece la escritura digital.

En la práctica docente, la entrada por voz puede aplicarse en ejercicios de transcripción oral, redacción de subtítulos o doblajes, y tareas de seguimiento que permitan evaluar pronunciación y exactitud ortográfica. Su eficacia depende de una instrucción fonética sólida y de la supervisión docente, por lo que debe combinarse con otros métodos digitales y manuales para garantizar un aprendizaje integral.

Método de entrada digital manuscrita

La entrada digital manuscrita, mediante pantallas táctiles o lápices electrónicos, constituye un puente entre la escritura manual tradicional y la digital mecanizada. Este método se basa en el reconocimiento inteligente de trazos, transformando la forma escrita por el estudiante en texto digital estandarizado. A diferencia de la escritura manual, la atención se centra en la identificación eficiente del carácter como medio de comunicación, sin perder la percepción estructural del mismo (Chu et al., 2024, p.25).

Esta modalidad permite al estudiante introducir caracteres desconocidos para obtener pronunciación y significado, buscar información en plataformas digitales y participar en entrenamientos asistidos por inteligencia artificial, que proporcionan retroalimentación inmediata sobre la forma y el trazo. La flexibilidad tecnológica reduce la ansiedad asociada a la perfección en escritura, al tiempo que preserva la memoria motriz y el aprendizaje experiencial de la escritura manual.

Práctica experiencial de la escritura manual: caligrafía

La caligrafía y otras prácticas manuales mantienen un rol pedagógico esencial, al reforzar la comprensión estructural del carácter, su valor simbólico y la apreciación estética de la cultura china. Lejos de ser solo una actividad artística, estas prácticas fortalecen la cognición y la motivación del estudiante (Chu et al., 2024, p.30).

Se recomienda integrar la caligrafía de manera equilibrada: en etapas iniciales para familiarización básica y desarrollo de la percepción estructural; en etapas

intermedias o avanzadas mediante talleres artísticos, concursos y exhibiciones que permitan explorar la creatividad y la expresión cultural; y mediante recursos lúdicos y sostenibles como telas para escribir con agua, que facilitan la práctica repetitiva sin generar material de desecho. Esta integración asegura que la escritura manual complemente la alfabetización digital, promoviendo un aprendizaje más profundo y culturalmente informado.

Las estrategias derivadas del análisis de los estudios revisados reflejan un consenso creciente: la escritura digital no reemplaza a la manual, sino que la complementa y potencia desde una perspectiva cognitiva, funcional y cultural. La combinación de métodos —pinyin, voz, manuscrita y caligráfica— permite equilibrar innovación tecnológica y tradición educativa, configurando una ruta práctica hacia la alfabetización multimodal en la enseñanza del chino como lengua extranjera.

En conjunto, estas estrategias permiten optimizar el aprendizaje de la escritura china, orientando la destreza hacia la producción textual y la comunicación significativa. La combinación de escritura digital basada en pinyin, entrada por voz, entrada manuscrita digital y práctica caligráfica experiencial potencia tanto la eficiencia comunicativa como la comprensión cognitiva y cultural de los caracteres chinos. Esta integración prepara a los estudiantes para usar el chino en contextos reales, facilita el acceso a recursos digitales y convierte al alumno en un usuario activo del idioma, manteniendo un equilibrio entre innovación tecnológica y tradición escritura.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En conclusión, esta investigación reafirma la importancia de impulsar una transformación metodológica en la enseñanza de los caracteres chinos, a través de la combinación complementaria de la escritura digital y manual adaptada a los nuevos contextos digitales. El estudio se estructuró en tres partes interconectadas: la identificación de desafíos y oportunidades de la escritura digital, la propuesta de modelos pedagógicos innovadores y el desarrollo de estrategias prácticas para el aula. Cada una de estas secciones, a su vez, evidencia de manera clara cómo la integración de medios de escritura diversos puede enriquecer significativamente el aprendizaje de los caracteres chinos. De cara al futuro, se subraya la necesidad de continuar investigando la integración pedagógica de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y otras herramientas digitales, pues estas ofrecen un gran potencial transformador en la enseñanza, aunque deben evaluarse con rigor crítico. En este sentido, es esencial mantener un equilibrio entre las tradiciones de la enseñanza manual y las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales. Así se refuerza el llamado a una innovación equilibrada y crítica de la

didáctica de los caracteres chinos en el ámbito de la educación superior, con el fin de preparar a los estudiantes para los retos lingüísticos y culturales en la era digital.

REFERENCIAS

Casas-Tost, H. (2025). Review of *Transforming los caracteres pedagogy in the digital age: Theory, research, and practice* [电写时代的汉字教学——理论与实践], editado por Chengzhi Chu, Matthew D. Coss y Phyllis N. Zhang (2024). *Technology in Language Teaching y Learning*, 7(2), 1-4.

Chu, C., Coss, M.D., y Zhang, P.N. (Eds.). (2024). *Transforming los caracteres pedagogy in the digital age: Theory, research, and practice* [电写时代的汉字教学——理论与实践]. Routledge.

Coss, M.D. (2024). The E-writing approach to L2 Chinese pedagogy: Educational imperative and empirical evidence. En C. Osborne, Q. Zhang, y D. Wang (Eds.), *Teaching Chinese characters: Expert insights on current trends and future directions*. Palgrave Macmillan.

Cui, X. [崔希亮]. (2024). La influencia de la escritura manual y digital en el aprendizaje de los caracteres chinos y las perspectivas de investigación relacionadas [“手写”与“电写”对汉字学习的影响及相关研究视角]. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Edición de Enseñanza e Investigación del Chino como Lengua Extranjera)* [云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)], 22(5), 11-19.

Jia, Z. y Luo, Q. [贾泽林, 罗泉悦]. (2025). Construcción y aplicación de la perspectiva de enseñanza de caracteres chinos “aprender a mano, usar digitalmente” en la educación internacional del chino [国际中文教育“手写为学, 电打为用”汉字书写观的构建与操作]. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Edición de Enseñanza e Investigación del Chino como Lengua Extranjera)* [云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)], 23(3), 24-30.

Liang, X. y Hui, Y. [梁霞, 惠雨虹]. (2025). Nueva exploración sobre la enseñanza de los caracteres chinos en la educación internacional del chino: Un estudio basado en universidades de América del Norte [国际中文教育汉字教学再探索——以北美高校为例]. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Edición de Enseñanza e Investigación del Chino como Lengua Extranjera)* [云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)], 23(3), 12-23.

Lu, J. [陆俭明]. (2024). La escritura digital de caracteres chinos como pionera y la escritura a mano como seguimiento: Innovación en el modelo de enseñanza de caracteres chinos en la educación internacional del chino [电打汉字开路, 笔写汉字跟进——革新国际中文教育中的汉字教学模式]. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Edición de Enseñanza e Investigación del Chino como Lengua Extranjera)* [云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)], 22(4), 1-5.

Miranda, G. (2025). Perspectivas y posibilidades de cambio y/o evolución de la escritura china en la era digital a partir de un análisis histórico-crítico. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 32, 173–199.

Zhang, P.N. (2021). Typing to replace handwriting: Effectiveness of the typing-primary approach for L2 Chinese beginners (打字取代手写——以打字为主的初级中文教学的有效性). *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 12(2), 1–28.

CAPÍTULO 40

EXPLORING THE USE AND ADOPTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN HIGHER EDUCATION

OLTA BRAÇE*, SONILA PAPATHIMIU**, & ELENA KOKTHI**

**Universidad de Sevilla; **University of Tirana*

INTRODUCTION

In recent years, artificial intelligence (AI) has ceased to be a distant technological promise and has instead become a tangible reality, transforming the ways in which knowledge is taught, learned, and produced. Its presence extends from university management to the classroom, where it acts as a new intellectual assistant, supporting and amplifying human capacities. These tools, that are capable of generating texts, images, or solutions to complex problems, are reshaping how information is accessed and processed, while redefining the relationships between teachers, students, and knowledge itself (Padilla, 2019; Chen et al., 2020; Holmes, 2020).

A growing body of research suggests that AI is driving a profound reconfiguration of the role of higher education institutions. Aguilar et al. (2023) argue that its emergence has triggered a pedagogical paradigm shift, compelling educational systems to adapt to new forms of communication, creation, and assessment. Similarly, Vera (2023) notes that AI presents an opportunity to enhance teaching innovation by enabling personalised learning, expanding access to advanced resources, and fostering digital competencies. However, the same author warns that this integration must be guided by ethical reflection, ensuring that technology strengthens rather than replaces critical thinking.

From a broader perspective, García-Peña et al. (2020) emphasise that AI cannot be understood merely as a set of algorithms or programmes, but rather as a cultural manifestation that transforms both social and cognitive practices. Within universities, this transformation calls for a re-examination of pedagogical approaches, assessment criteria, and even the meaning of authorship and originality. Ouyang and Jiao (2021) identify three paradigms of AI in education: the automated, focused on efficiency; the adaptive, oriented towards personalisation; and the collaborative, which promotes shared learning between humans and machines. The current educational landscape appears to combine all three, with results still in evolution.

Padilla (2019) interprets the arrival of AI in education as an opportunity to rethink the relationship between knowledge and technology. Its incorporation, he argues, should not be limited to administrative efficiency or classroom automation, but should instead support a pedagogy that encourages critical understanding of

emerging technologies. Along these lines, Navarro et al. (2023) warn that uncritical use of AI may reinforce models of standardised efficiency, potentially undermining creativity and ethical reflection in academic formation.

From an ethical and social standpoint, Tafur and Molina (2023) highlight the responsibility required when implementing AI in education, considering issues of equity, privacy, and intellectual autonomy. Technology, they remind us, is not neutral: it embodies biases, values, and worldviews that must be addressed through an educational lens to ensure inclusive and humanistic development.

Collectively, recent literature acknowledges that AI marks a turning point in higher education. Chen et al. (2022) describes the last two decades as a period of “co-evolution” between human and artificial intelligence, during which educational processes have been continuously reshaped through human–machine interaction. González-González (2023) goes further, suggesting that this context demands a rethinking of the teacher’s role and the identity of the learner, who must now coexist with a non-human intelligence as part of the learning environment.

Despite this increasing scholarly attention, empirical research exploring how university students themselves engage with these tools remains limited. Most studies focus on teachers or institutional frameworks, leaving the student experience relatively unexplored (Aguilar et al., 2023). Yet understanding this perspective is vital, as students are not passive users but active agents shaping the educational landscape.

This chapter seeks to address that gap by examining how students from different academic disciplines use and perceive AI-based tools such as ChatGPT, Grammarly, and DALL-E. It is assumed that most students employ these technologies primarily as academic and professional support, rather than as substitutes for thought or creativity. Moreover, it is expected that disciplinary differences influence the forms and purposes of use, reflecting distinct epistemological cultures within higher education.

The main objective of this research is to understand how university students interact with artificial intelligence, the role they assign to it within their learning processes, and how they perceive the ethical and pedagogical dimensions of its use. At the same time, the study aims to provide insights that can inform discussions on teaching innovation at a time when technology is reshaping the boundaries of learning, responsibility, and academic integrity.

METHOD

This study implemented a descriptive and exploratory design with the objective of offering an initial insight into how university students use artificial intelligence tools. A quantitative approach with interpretive elements was employed, allowing not only the description of trends but also reflection on their educational implications.

This design was considered appropriate given the emerging and dynamic nature of the phenomenon under investigation, which required both statistical description and contextual interpretation.

A total of 62 students over the age of 18 participated in the study, representing three academic areas: Engineering and Architecture (21), Social Sciences and Humanities (30), and Education Sciences (11). The average age of the participants was 22.37 years, with a slight majority of female students (52.4%). The sample was selected through purposive sampling to ensure diversity across academic backgrounds and levels of digital experience.

Data were collected via an online survey distributed through Google Forms between October and November 2024. The questionnaire consisted of three main sections: the first gathered sociodemographic information such as age, gender, and field of study; the second explored the frequency and type of use of artificial intelligence tools; and the third focused on students' ethical and pedagogical perceptions concerning the use of AI in academic contexts.

The instrument was reviewed by a group of professors with experience in educational technology and digital ethics to ensure the clarity and relevance of each item. Participation was voluntary and anonymous, and all students provided digital informed consent before responding. Data handling adhered to the Declaration of Helsinki (2013) and complied with both the EU General Data Protection Regulation (GDPR 2016/679) and Spanish Organic Law 3/2018 on data protection and digital rights.

Descriptive statistics were used to analyse the results, complemented by qualitative interpretation to contextualise emerging trends within the broader framework of critical digital literacy. This combination allowed us to identify not only usage patterns but also students' perceptions regarding the place and meaning of AI in higher education, offering a balanced understanding of the phenomenon from both empirical and interpretive perspectives

RESULTS

The results indicate that artificial intelligence has become a regular element of the university learning environment. Students have incorporated AI-based tools into their academic routines, viewing them as instruments of support rather than as substitutes for reasoning or creativity.

Figure 1. Use of Artificial Intelligence Tools by students

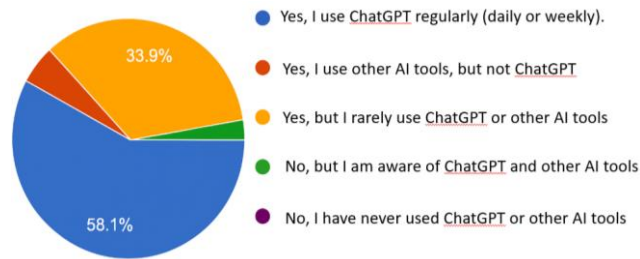


Figure 1 shows that 91.9% of the students use ChatGPT, while 4.8% use other AI tools and 3.2% do not use them directly. This high level of adoption aligns with global trends identified by Chen et al. (2022) and Kasneci et al. (2023), who note that AI has become a ubiquitous presence in higher education.

Figure 2. Frequency of AI Tool Use in daily or academic activities

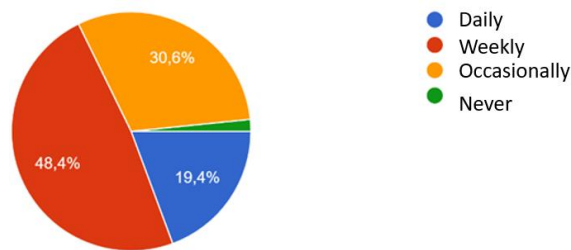
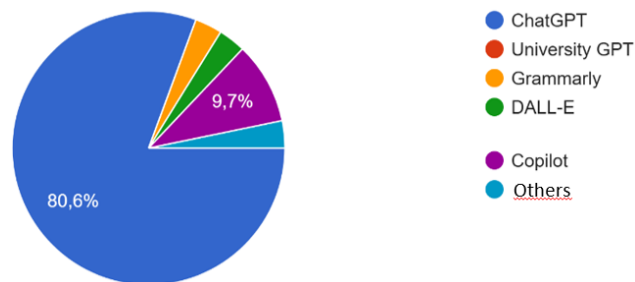


Figure 2 reveals that more than 80% of students use AI regularly: 53% several times per week and 29% almost daily. Only 1.6% reported never using such tools. This pattern demonstrates a natural integration of AI into academic practice, comparable to previous adoptions of digital platforms such as Google Scholar or Grammarly (Aguilar et al., 2023).

Figure 3. Distribution of specific AI tools employed by students (ChatGPT, Copilot, Grammarly, DALL-E, and others)



As illustrated in Figure 3, ChatGPT is the most widely used tool, followed by Copilot and Grammarly, while DALL-E records minimal usage. The preference for text-based tools reflects a focus on writing, information analysis, and style improvement. Navarro et al. (2023) interpret this tendency as evidence of a growing “hybridisation between human thought and automated language processing,” which is reshaping university learning practices.

Figure 4. Purpose of AI Tool Use by students

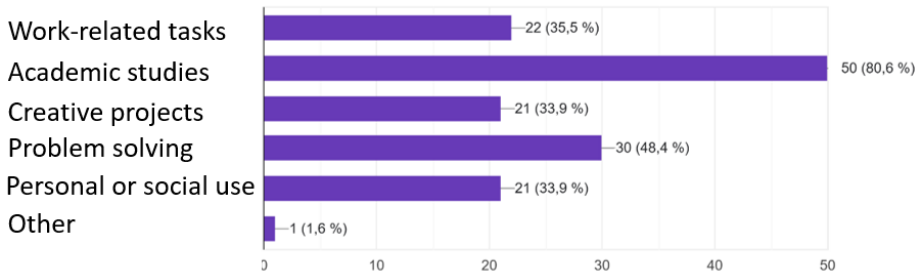


Figure 4 demonstrates that 80.6% of students employ AI for academic purposes, 48.4% for solving problems, 35.5% for work-related activities, and 33.9% for creative or personal tasks. This diversity illustrates how AI is being appropriated across multiple domains of students' lives, transcending purely academic boundaries. Pedro et al. (2019) and Vera (2023) note that this phenomenon consolidates AI as a mediator between learning, employability, and creativity.

Therefore, we can conclude that the use of AI varies depending on the discipline. In Engineering and Architecture, applications are mainly instrumental, focusing on process optimisation and code generation. In Social Sciences and Humanities, students use AI primarily for writing and text interpretation, whereas in Education Sciences, it is employed in pedagogical contexts, such as lesson planning or material design. These disciplinary distinctions support Ouyang and Jiao's (2021) assertion that AI assumes different forms depending on the epistemological culture and learning objectives of each field.

DISCUSSION/CONCLUSIONS

The findings of this study reveal that artificial intelligence has been firmly integrated into the everyday practices of university students, who perceive it as a supportive tool for comprehension, writing, and problem-solving. This observation aligns with Aguilar et al. (2023), who describe AI as a technology of intellectual companionship rather than substitution.

The regularity and diversity of its use indicate that students are not merely automating academic tasks but are actively expanding their cognitive and creative capacities through technology. This evolution reflects a broader shift towards a form of digital literacy that merges human reasoning with algorithmic assistance (Chen et al., 2020; Vera, 2023). However, it also introduces ethical challenges concerning authorship, data reliability, and dependency on automated systems (Tafur & Molina, 2023; Navarro et al., 2023).

Disciplinary differences reinforce the notion that AI adoption is shaped by the epistemological traditions of each field. Technical disciplines tend to value efficiency and automation, while the humanities and education prioritise reflective and creative uses. This supports González-González's (2023) argument that AI is not only redefining digital competencies but also transforming academic identity itself.

From a pedagogical perspective, these results call for differentiated integration strategies within universities, adapted to the varied ways in which students learn and teachers teach. Beyond digital proficiency, it is essential to promote critical AI literacy in order to understand how these tools operate, what biases they contain, and how they influence the production of knowledge.

As noted by Tafur and Molina (2023), the expansion of AI in education necessitates a rethinking of the university's mission. It must not only provide access to technologies but also cultivate the ethical, critical, and communicative skills required to use them responsibly. Professors thus become mediators between intelligent systems and students, guiding them towards thoughtful and autonomous engagement.

While the participants in this study generally reported responsible and reflective use of AI tools, the widespread normalisation of such technologies could encourage uncritical reliance on automated responses. Therefore, as Pedro et al. (2019) and Chen et al. (2022) highlight, universities must develop educational spaces that teach not only how to use AI, but how to understand, evaluate, and question it.

In the field of teaching innovation, AI offers fertile ground for experimentation. It can support personalised learning design, assist in tutoring large groups, and foster creativity through simulation and assisted writing. Yet, as Vera (2023) warns, technology by itself does not guarantee educational improvement; its impact depends on pedagogical intent and ethical grounding. For this reason, promoting a humanistic digital literacy that links technological competence with critical thinking and social responsibility remains essential.

Moreover, the data suggest that AI integration could serve as a bridge between academic learning and employability, as many students already associate these tools with future professional scenarios. This indicates a potential transformation in how universities prepare graduates for labour markets increasingly influenced by

automation and data-driven decision-making. The intersection between academic integrity, creativity, and productivity thus becomes a central axis of future educational reform.

The exploratory nature of this research presents certain limitations. The relatively small sample size, voluntary participation, and absence of longitudinal analysis limit the generalisability of the findings. Nonetheless, the data provide an empirical foundation for understanding how students perceive and integrate AI into their learning, opening paths for future studies employing mixed or comparative methodologies.

In conclusion, the findings confirm that artificial intelligence is reshaping the academic landscape of higher education. Students are becoming active users of cognitive technologies, and this shift necessitates a redefinition of the teacher's role, the nature of assessment, and the ethical framework of learning. It does not replace human learning; it only transforms it. It expands the frontiers of knowledge and compels us to reconsider what it means to learn, to create, and to act responsibly in a digital age.

Ultimately, the challenge for higher education is not merely to integrate AI tools, but to foster a deeper and critical understanding of AI itself. Teaching with artificial intelligence must also mean teaching about it, its boundaries, its biases, its ethical implications, and its transformative potential. Only through such an ethical, reflective, and genuinely human-centred approach can universities continue to serve as spaces for intellectual freedom, innovation, and meaningful knowledge creation.

REFERENCES

- Aguilar, G. M. F., Gavilanes, D. C. A., Freire, E. M. A., & Quincha, M. L. (2023). Inteligencia artificial y la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 8(1), 109–131.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28–47. <https://www.jstor.org/stable/48647028>
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 142–160.
- González-González, C. S. (2023). *El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32719>
- Holmes, W. (2020). Artificial intelligence in education. In A. Tatnall (Ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (pp. 88–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_107

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Navarro, J. R. S., Pérez, Y. S., Bravo, D. D. P., & Núñez, M. D. J. C. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar*, (77), 97–107. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>

Ouyang, F. & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>

Padilla, R. D. M. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260–270.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533>

Tafur, A. T. V. & Molina, R. E. F. (2023). Incidencia de la inteligencia artificial en la educación. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 235–264. <https://doi.org/10.6018/educatio.555681>

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17–34.

CAPÍTULO 41

LA NUEVA AGENDA FEMINISTA Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESDE LAS HUMANIDADES AL TRABAJO SOCIAL

YOLANDA CABALLERO ACEITUNO

Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

La Universidad y la nueva agenda feminista

Vivimos en nuestra contemporaneidad una pandemia devastadora: la de los discursos machistas que, diseminados por movimientos populistas, tienen un objetivo claro: la invisibilización de las contribuciones de las mujeres a los diferentes ámbitos de lo real y la infravaloración de los logros de la lucha feminista. Estos discursos, asistidos por las redes sociales, se van diseminando ampliamente y calan en una sociedad en la que, en medio del culto a la desinformación y a las prisas antirreflexivas, hemos perdido el sano hábito de cultivar el pensamiento crítico.

Desde el Seminario “Mujer, Ciencia y Sociedad” de la Universidad de Jaén llevamos veinte años generando, publicando y haciendo funcionales contrarrelatos feministas. La reciente publicación de la monografía *De la violencia de género a los contrarrelatos feministas: estudios multidisciplinares* (Caballero Aceituno y Galvez-Sánchez, 2024), así lo atestigua. Desarrollamos nuestra labor docente e investigadora con perspectiva de género desde diversos ámbitos de conocimiento para visibilizar esas aportaciones de las mujeres que tradicionalmente no han sido recogidas en los libros de texto que utiliza nuestro alumnado universitario. En *El infinito en un junco* (2021), Irene Vallejo alude, por ejemplo, a la invisibilización tradicional de las mujeres escritoras en las antologías literarias:

Y, sin embargo, desde tiempos remotos las mujeres han contado historias, han cantado romances y enhebrado versos al amor de la hoguera. [...] A lo largo de los tiempos, han sido sobre todo las mujeres las encargadas de desovillar en la noche la memoria de los cuentos. Han sido las tejedoras de relatos y retales. [...] Ellas fueron las primeras en plasmar el universo como malla y como redes. (2021, p. 384)

Las redes a las que alude Irene Vallejo han sido una constante en el diseño de los materiales instructivos incorporados en el manual *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas*

(Caballero Aceituno et al., 2025), cuya anatomía metodológica pormenorizaremos en esta contribución con el objetivo de compartir un modelo de praxis docente feminista que sea exportable a otros ámbitos y materias universitarias, algo que se perfila en la actualidad como altamente necesario y deseable. La generación de redes es la clave del éxito de toda agenda feminista y la Universidad, por su enorme responsabilidad social, es una institución clave para su cumplimiento.

En palabras de Viota Fernández, la nueva agenda feminista del siglo XXI no solo persigue “[...] los más altos estándares para la garantía de los derechos humanos de las mujeres”, sino también “la justicia ambiental, económica y social” (2022, p. 10). Se articula en torno a ciertos postulados centrales que han actuado como principios inspiradores de nuestro manual. Desde la Academia debemos trabajar para hacerlos plenamente funcionales y contribuir a la materialización de sociedades verdaderamente igualitarias. Debemos guiarnos por un entusiasmo transformador orientado a conseguir logros sociales que vayan más allá de la obsesión con la excelencia curricular. Es prioritario instaurar como principio vertebrador de nuestras acciones la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

Algunas claves de la nueva agenda feminista: principios inspiradores

En esta sección delinearemos brevemente los principios inspiradores del manual *Combatiendo la violencia* que están íntimamente vinculados con los postulados de la nueva agenda feminista.

Redes de conocimiento frente a la violencia epistémica

La fortaleza de una comunidad se mide por su capacidad para generar redes que promuevan proyectos compartidos que busquen el bien común y minimicen el efecto de los discursos patriarcales y sus iniciativas excluyentes. Centralizar la generación de redes en la Academia emerge como un reto apasionante de futuro y como un antídoto protector contra una filosofía individualista, patriarcal y capitalista, más centrada en los protagonismos excluyentes que en la dimensión comunitaria de los logros. Es necesario crear sinergias para el intercambio de ideas y para el diseño de proyectos docentes e investigadores a favor de la igualdad y del activismo de blindaje de los derechos humanos. Llevar estas sinergias a su máxima efectividad pasa por hacer funcional en el seno de la Academia una actitud de apertura a la diversidad y de abrazo a la diferencia. Debe desterrarse la oposición binaria centro *versus* periferia y dar cabida en todas las áreas de conocimiento a las cosmovisiones de mujeres de diferentes razas y etnias, inmigrantes y de otras culturas, LGTBI o con capacidades y habilidades diversas. Una sociedad avanza cuando visibiliza e incentiva sus contribuciones. Las ausencias que tristemente hemos protagonizado debido a la

institucionalización de las violencias epistémicas no solo nos invisibilizan, sino que también empobrecen a toda la sociedad, que solo tiene acceso a una visión parcial y sesgada de la realidad.

Contra la desinformación y la manipulación, formación: la Academia y el pensamiento crítico

Las distorsiones excluyentes del concepto de feminismo llenan demasiados titulares. Es necesario fortalecer desde la Academia el ejercicio del pensamiento crítico e instaurar una visión del feminismo como un movimiento de contestación a las múltiples desigualdades y situaciones de injusticia social. Es prioritario llevar a la comunidad universitaria a la internalización del principio de que la igualdad de género nos permite avanzar en todos los sentidos, porque el feminismo es humanista y humanitario y es democracia y justicia social. El movimiento feminista emerge como un posicionamiento vital, ético y sociopolítico que genera derechos y libertades no solo para las mujeres, sino también para todos y para todas. Por ello, la alfabetización feminista es uno de los principios inspiradores del manual *Combatiendo la violencia*. Necesitamos una formación universitaria en igualdad que no sea residual ni esté sujeta a efemérides puntuales, sino que sea central y continua. Es vital ampliar los espacios y los tiempos para darle cabida en nuestras aulas y crear en torno a ella una red estable de compromiso y de trabajo.

Resignificación, ampliación y generación de nuevos espacios: de lo micro a lo macro

La lucha feminista ha de tener como objetivo central la creación de espacios hospitalarios a la felicidad, la libertad, la autonomía y la realización plena de las mujeres. Desde la praxis investigadora, es vital resignificar los espacios que tradicionalmente han sido ocupados por la masculinidad hegemónica. Igualmente, el quehacer docente ha de propiciar la generación de espacios vitales e ideológicos hospitalarios al empoderamiento de las mujeres. Desde los microcosmos de nuestras aulas, debemos mostrar al alumnado cómo el feminismo puede también transformar lo ‘macro’, puesto que trabaja por una economía social y solidaria frente a un sistema económico depredador. El feminismo contribuye igualmente a la cultura de la paz y al fortalecimiento de la acción humanitaria, fomentando el liderazgo de las mujeres en el diseño de proyectos encaminados a convertir nuestros espacios en entornos sostenibles y respetuosos con la naturaleza.

Si el patriarcado entreteje zonas de falso confort para mantener a las mujeres en una posición de subordinación, es la obligación de la Academia romper los muros de esos ‘espacios espejismo de bienestar’, animando a las mujeres a no auto-descartarse para el liderazgo social, político o científico. Entonces comenzarán a gestarse desde la

Academia verdaderos cambios sociales y se superará ese estéril academicismo que Escámez Sánchez y Peris Cancio definen como una actitud consistente “[...] en amontonar partidas de conocimientos en el alumnado como un fin en sí mismo; no en la preparación intelectual de los estudiantes para interpretar los hechos actuales, ni la cultura, ni la vida [...]” (2021, p. 45). El manual cuya anatomía desentrañaremos a continuación pretende, en este sentido, contribuir a una formación integral del alumnado que vaya más allá de la concepción utilitarista de los saberes y alimente su deseo inconformista de intervenir en la sociedad para mejorarla.

METODOLOGÍA: COMBATIENDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LAS HUMANIDADES AL TRABAJO SOCIAL

El manual *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (2025) es el resultado del trabajo desarrollado por una veintena de investigadores e investigadoras de la Universidad de Jaén en el marco de un proyecto de innovación docente financiado por esta institución— “Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: estrategias docentes, metodologías y redes interdisciplinarias de trabajo” (PIMED14_202123). El proyecto se centró en subrayar la importancia de incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria y en implementar estrategias didácticas tendentes a erradicar las desigualdades, presentando como uno de sus resultados más importantes la publicación del citado manual, que contiene 5 estudios reflexivos y 14 propuestas didácticas enmarcadas en las áreas de Educación; Humanidades (Lengua, Literatura y Arte); Psicología y Trabajo Social. Dichos contenidos compilan experiencias de éxito extraídas de un trabajo desarrollado en 21 asignaturas de 10 titulaciones diferentes que ha implicado a más de 2300 alumnos y alumnas. Para la selección de los contenidos que articulan el manual hemos seguido, por una parte, varias pautas de trabajo conjunto y, por otra, hemos procurado que sean útiles para activar habilidades ‘sanadoras’.

Pautas de trabajo conjunto

La alfabetización y la praxis docente feminista

Un elemento común a todas las contribuciones que integran el manual es la necesidad de promover la alfabetización feminista de toda la comunidad universitaria. Desde el ámbito del Trabajo Social, Belén Blázquez Vilaplana (2025) llama la atención sobre la necesidad de dar a conocer qué es la cuarta ola del movimiento feminista y cuál es su significación en el momento actual. La alfabetización feminista pasa igualmente por visibilizar las aportaciones de las mujeres a los diferentes ámbitos de conocimiento y a los más variados espacios de lo real, tal y como ejemplifican Galvez-Sánchez (2025) y López Zafra y Cortés Denia (2025) con las científicas en el ámbito

de la Psicología, o Sueza Espejo (2025) con las escritoras y las artistas en el ámbito de las Humanidades. Igualmente, la praxis docente feminista propone centralizar en el aula el ejercicio de habilidades de pensamiento crítico para que el alumnado identifique situaciones de desigualdad y aprenda a generar contrarrelatos para desestabilizarlas y erradicarlas.

Exportabilidad

Junto con la voluntad de promover una alfabetización feminista, la estructura profunda del manual viene inspirada por otra pauta de trabajo fundamental: la exportabilidad. Sus páginas contienen materiales diseñados para ser útiles no solo para las asignaturas a las que se aplican, sino también para todas aquellas focalizadas en el cumplimiento del ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades). Los materiales instructivos con perspectiva de género deben tener una vocación ‘imperialista’ para poder ser funcionales en un amplio espectro de materias.

Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es fundamental para propiciar un enfoque holístico al análisis de las desigualdades y a la generación de herramientas para combatirlas. Las experiencias compartidas sobre lo que en diferentes asignaturas promueve con éxito la sensibilización y el activismo del alumnado determinarán la efectividad de la praxis docente feminista, porque “solo desde múltiples ángulos, se puede [...] generar una red universitaria de trabajo que forme al alumnado a la vez que lo motive para ser un agente activo de cambio social a favor de la igualdad” (López Zafra y Cortés Denia, 2025, p. 133).

Amplitud de conocimientos

Los materiales y estrategias de aula con perspectiva de género deben proporcionar al alumnado un conocimiento amplio de las múltiples violencias machistas. Desde el ámbito de las Humanidades, el manual pone como ejemplos de la promoción de este conocimiento ampliado el trabajo con textos literarios como la novela *Freaky Green Eyes* (2003), de Joyce Carol Oates, que contiene diferentes representaciones de la violencia contra las mujeres: desde la económica al asesinato (Caballero Aceituno, 2025). Desde el ámbito del Trabajo Social propuestas como la de Amezcua Aguilar centralizan el debate de aula como vía para “[...] actuar sobre las diferentes capas de visibilidad de la violencia machista: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural” (2025, p. 221).

El objetivo de una praxis docente con perspectiva de género ha de ser, en palabras de Gargallo López, “[...] generar conocimientos de alto nivel” (2017, p. 30).

Esos conocimientos se generarán cuando, como señalan Díez Bedmar y Montejo Palacios (2025), se forme al alumnado no solo en competencias democráticas sino también en competencias digitales. En su propuesta didáctica, recurren a un formato comunicativo de gran actualidad (los ‘memes’) para llevar al alumnado a analizar de forma crítica los mensajes contrarios a la igualdad que muchos de ellos contienen y a utilizar ese mismo formato para construir y diseminar contrarrelatos feministas. Cuando el alumnado es capaz de desmontar mensajes machistas y de reescribirlos positivamente desde la perspectiva de género se generan esos conocimientos de alto nivel.

Interseccionalidad

En relación con la amplitud epistemológica en cuanto al conocimiento de las vidas de las mujeres y de las múltiples situaciones de violencia a las que se enfrentan, es necesario entender que las vulneraciones de sus derechos obedecen a una interconexión de factores que es preciso desentrañar y neutralizar. La propuesta de Pérez García y Sánchez Miranda—“Entendiendo la exclusión social en clave de género. Un modelo de prácticas para la formación en violencia de género del alumnado de Trabajo Social” (2025)—ejemplifica de manera muy significativa la importancia didáctica del enfoque interseccional.

Centralidad versus residualidad

Una de las contribuciones incluidas en el manual materializa especialmente una pauta de trabajo esencial: que la formación con perspectiva de género no puede quedar reducida a una mera ‘transversalidad reduccionista’, sino que debe ser parte central de los contenidos de cada materia y de su evaluación. En este sentido, Galvez-Sánchez propone la “inclusión de la perspectiva de género en el análisis y resolución de casos prácticos” (2025, p. 142), que son un elemento esencial en las diferentes asignaturas del ámbito de la Psicología.

La activación de habilidades sanadoras

El objetivo de una praxis docente feminista de calidad es la activación en el aula de habilidades ‘sanadoras’ que contribuyan a desestabilizar el imperio de los discursos machistas. La habilidad central que debe trabajarse en el aula es la del ejercicio del pensamiento crítico. Desde el ámbito de la Didáctica, De la Cruz Redondo, García Luque y Peinado Rodríguez proponen centralizar un trabajo de aula orientado a rastrear e identificar “las pervivencias androcéntricas y patriarcales presentes en la sociedad” (2025, p. 54). Desde el campo de la Psicología, las propuestas van desde “debatir y deconstruir la masculinidad hegemónica para repensar y avanzar hacia modelos de masculinidades igualitarias” (Galvez-Sánchez, 2025, p. 137) hasta

“identificar mitos y creencias erróneas en torno a la VG y su impacto en menores”, llevando al alumnado a la reflexión “sobre la importancia de contrastar la información” y de “aprender a buscar información que sirva para contrastar las creencias erróneas, mitos y bulos [...]” (Elipe Muñoz, 2025, p. 146). Se selecciona también como un espacio prioritario para el ejercicio del pensamiento crítico el análisis de “los mitos del amor romántico que están en la base de la dependencia emocional y de la violencia de género” (Galvez-Sánchez y Montoro, 2025, p. 170).

En el ámbito de las Humanidades se propone descubrir las construcciones ideológicas que encierran las obras de arte (Luque Rodrigo, 2025) o analizar en el ámbito de las materias de Trabajo Social las formas encubiertas de violencia contra las mujeres que se ocultan tras la música, el cine o los podcasts, como muestra Blázquez Vilaplana en “#Herramientas para una nueva mochila” (2025). Especialmente significativa resulta otra contribución orientada específicamente a las materias de Trabajo Social, donde se propone analizar críticamente la significación tanto de los espacios públicos como privados: “los espacios surgen de las relaciones de poder: las relaciones de poder establecen las normas y las normas definen los límites, que son tanto sociales como espaciales, porque determinan quién pertenece a un lugar y quién queda excluido [...]” (Fernández Contreras et al., 2025, p. 211).

Junto con habilidades intelectuales sanadoras, como la del ejercicio del pensamiento crítico, es necesario también dar cabida a las emociones, como se muestra en “Conocimiento, emoción y ‘conciencia(c)ción’: explorando las representaciones de la violencia de género en los textos literarios” (Caballero Aceituno, 2025), donde se trabaja con la lectura de novelas para activar la identificación emocional del alumnado con las víctimas de violencia de género. Desde esa identificación emocional se facilita la transición hacia el activismo social. En conexión con las emociones, un elemento sanador que da uniformidad al volumen es la reescritura positiva de la hostilidad contextual a la que nos enfrentamos en la actualidad. Desde el ámbito de la Psicología, se propone llevar al alumnado a la reflexión sobre la importancia de la autoestima y el empoderamiento y de “fomentar las relaciones saludables” frente a “la dependencia emocional y [...] las relaciones popularmente conocidas como ‘tóxicas’” (Galvez-Sánchez y Montoro, 2025, p. 169). Dentro de este ámbito de reescrituras positivas, la instauración de las masculinidades igualitarias como un referente positivo en el aula es una constante en varias contribuciones del manual, que apuestan por visibilizar a “los hombres transgresores de [la] cultura patriarcal” (Galvez-Sánchez y Camacho Ruiz, 2025, p. 160).

RESULTADOS: DE LO MATERIAL A LO TRANSFERIBLE

En esta contribución se han presentado principios y pautas de trabajo que, desde las alianzas interdisciplinarias, hemos identificado como conducentes a la efectividad educativa, ética y sociopolítica del manual *Combatiendo la violencia*. La búsqueda de la máxima efectividad es un aspecto esencial de cara a promover la exportabilidad y la diseminación de sus contenidos. En este sentido, el manual da acceso a la contemplación de resultados materiales visibles y tangibles emanados de la acción participativa del alumnado. Así, a lo largo de sus páginas, pueden encontrarse juegos didácticos sin sesgos sexistas diseñados por el alumnado de los Grados en Educación Infantil y Primaria (De la Cruz Redondo et al., 2025), pósteres-denuncia de las múltiples violencias contra la mujer que fueron diseminados por el campus universitario de la UJA y por otros espacios (Luque Rodrigo, 2025; Sueza Espejo, 2025) e incluso un diccionario feminista elaborado por el alumnado de Trabajo Social (Fernández Contreras et al., 2025). Lo realmente importante es que todos estos materiales contienen contrarrelatos que nacen del ejercicio del pensamiento crítico y de la creatividad, constituyendo el primer paso para moverse desde lo aprendido en el aula hasta lo transferible a la realidad. Con unas interesantes reflexiones contextualizadas en el campo del Trabajo Social, Agrela Romero et al. ilustran la importancia de la transferibilidad, subrayando que los trabajadores y las trabajadoras sociales han de incorporar lo aprendido en su desempeño profesional: “De sus informes sociales, dictámenes y valoraciones, entre otros documentos técnicos, dependen, en muchos casos, la concesión o denegación de derechos, el reconocimiento de la condición de víctima de violencia, o el acceso a recursos” (2025, p. 205). La participación activa del alumnado en el diseño de materiales instructivos muestra que la incorporación de la perspectiva de género en las diferentes asignaturas hace que lo aprendido deje de considerarse como algo ‘externo’ y se conecte íntimamente con el posicionamiento ético e ideológico del alumnado. Esta apropiación es siempre semilla de cambio.

CONCLUSIONES

Más allá de la especificidad formativa curricular o del desempeño profesional, el manual *Combatiendo la violencia* pretende animar a los alumnos y alumnas “[...] a convertirse en agentes de cambio en sus propias vidas y comunidades, desafiando las normas de género restrictivas y promoviendo prácticas más inclusivas y equitativas” (Galvez-Sánchez y Camacho Ruiz, 2025 p. 161). La materialización de la ética feminista adquirida en las aulas en lo que hacemos en la calle, en nuestro ámbito laboral, en los círculos sociales donde nos movemos o en los pasillos sociales por donde transitamos cada día, es un arma de resiliencia, de resistencia activa y de blindaje de lo que por ley y por derecho nos pertenece.

Los grandes cambios comienzan por aquellos que tienen lugar en los microespacios de las aulas, que no son sino ámbitos potenciales de transferibilidad. El empeño que late detrás de la pormenorización de la anatomía del manual *Combatiendo la violencia* trasciende el ámbito práctico de su publicación y pretende configurarse como una sencilla guía metodológica para una praxis docente feminista que abrace otros ámbitos formativos. Será su diseminación y su aplicación en otros espacios la que nos permita probar su validez y poner en práctica acciones de mejora para trabajar desde la Academia por una sociedad más justa e igualitaria.

REFERENCIAS

Agrela, B., Blázquez, B., y Fernández, T. (2025). Introducción. Trabajo social comprometido con-ciencia y feminismo en las prácticas docentes frente a las violencias de género. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 203-208). Universidad de Jaén.

Amezcu, T. (2025). Foro-debate 'Combatiendo las violencias: la pirámide de la violencia de género'. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 221-226). Universidad de Jaén.

Blázquez, B. (2025). #Herramientas para una nueva mochila. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 227-236). Universidad de Jaén.

Caballero, Y. (2025). Conocimiento, emoción y 'conciencia(c)ción': explorando las representaciones de la violencia de género en los textos literarios. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C. M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 97-109). Universidad de Jaén.

Caballero, Y. y Galvez-Sánchez, C.M. (coords.). (2024). *De la violencia de género a los contrarrelatos feministas: estudios multidisciplinares*. Octaedro.

Caballero, Y., De la Cruz, A. y Galvez-Sánchez, C.M. (coords.). (2025). *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas*. Universidad de Jaén.

De la Cruz, A., García, A. y Peinado, M. (2025). 25-N: combatiendo las violencias y construyendo igualdad de género 'a golpe' de juegos. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 51-61). Universidad de Jaén.

Díez, M.C. y Montejo, E. (2025). Mirar y no solo ver lo que llega al móvil: destapar violencias de género y construir contrarrelatos. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 23-36). Universidad de Jaén.

Elipe, P. (2025). Desmontando mitos, bulos y creencias erróneas sobre violencia de género y su impacto en menores. En: Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.),

Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas (pp. 145-153). Universidad de Jaén.

Escámez, J. y Peris, J. A. (2021). El compromiso de la Universidad con la sostenibilidad social frente al academicismo. En J. Escámez y J.A. Peris (Eds.), *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social* (pp. 43-66). Tirant humanidades.

Fernández, T., Agrela, B., López, J., y Pérez, R.G. (2025). Diccionario feminista. Una herramienta para el diagnóstico de la violencia de género en la formación de trabajadores/as sociales. En: Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 209-220). Universidad de Jaén.

Galvez-Sánchez, C. M. (2025). Visibilizando la labor de las mujeres en la psicología. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 155-158). Universidad de Jaén.

Galvez-Sánchez, C. M. y Camacho, J. A. (2025). Explorando masculinidades: desmontando la hegemonía y abrazando la igualdad. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 159-167). Universidad de Jaén.

Galvez-Sánchez, C. M. y Montoro, C. I. (2025). Deconstruyendo los mitos del amor romántico y la dependencia emocional. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 169-174). Universidad de Jaén.

Gargallo, B. (2017). El modelo centrado en el aprendizaje. El alineamiento constructivo. En B. Gargallo López (coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* (pp. 8-27). Tirant humanidades.

López, E. y Cortés, D. (2025). Visibilización de las mujeres científicas en psicología social. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 175-185). Universidad de Jaén.

Luque, L. (2025). Historia del Arte y violencia de género: cultura visual como método de concienciación. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 111-116). Universidad de Jaén.

Oates, J.C. (2003). *Freaky Green Eyes*. Harper Teen.

Pérez, R. G. y Sánchez, M. C. (2025). Entendiendo la exclusión social en clave de género. Un modelo de prácticas para la formación en violencia de género del alumnado de trabajo social. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 237-247). Universidad de Jaén.

Sueza, M.J. (2025). Je parle français donc, j'apprends et je découvre des femmes merveilleuses (Hablo francés, luego aprendo y descubro a mujeres maravillosas). En: Y. Caballero, A. De la Cruz y C.M. Galvez-Sánchez (coords.), *Combatiendo la violencia de género*

desde el ámbito universitario: reflexiones, experiencias y propuestas (pp. 117-129). Universidad de Jaén.

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. 2ª ed. Siruela.

Viota, N. (2022). *Derechos de las mujeres en la agenda 2030*. UNESCO Etxea, Centro UNESCO del País Vasco.

CAPÍTULO 42

INNOVACIÓN, COOPERACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: INSTITUTOS CONFUCIO EN RED. LA PLATAFORMA CONFUCIO

GONZALO MIRANDA MÁRQUEZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El programa de Institutos Confucio fue originalmente creado por la Office of Chinese Language Council International (Zhōngguó guójiā hànyǔ guójì tuīguǎng lǐngdǎo xiǎozǔ bàngōngshì 中国国家汉语国际推广领导小组办公室), comúnmente conocida como Hanban (Starr, 2009, p. 69). El desarrollo y la expansión internacional de los Institutos Confucio desde su creación ha generado un amplio abanico de centros cuyas funciones principales son: enseñanza de la lengua china, formación de profesores de chino como lengua extranjera y provisión de recursos para la enseñanza del idioma chino, organización de exámenes oficiales de nivel de chino (HSK: Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì 汉语水平考试; YCT: Youth Chinese Test 中小学生汉语考试; BCT: Chinese Business Test 商务汉语考试) y pruebas para la certificación de profesorado de chino, oferta de información y servicios de asesoramiento sobre la enseñanza de la lengua y cultura chinas, así como la realización de actividades de intercambio lingüístico y cultural, entre las que destaca la realización del concurso anual Chinese Bridge Competition, 汉语桥.

En España, la gestión de los Institutos Confucio depende de universidades o fundaciones, y, desde que se inauguraron los primeros en Madrid y Valencia los días 26 y 28 de noviembre de 2007 respectivamente, los Institutos Confucio han ido consolidando su presencia con hasta 10 sedes diferentes (Madrid 2007, Valencia 2007, Granada 2008, Barcelona 2010, Las Palmas 2011, León 2011, Castilla-La Mancha 2017, Zaragoza 2017, Sevilla 2024 y Salamanca 2025), gestionando algunas de ellas centros en diferentes ciudades. El Instituto Confucio de la Universidad de León, por ejemplo, mantiene acuerdos para la enseñanza de chino con la Universidad de Valladolid, Universidad de Vigo, Campus de Ponferrada, Universidad de Oviedo y Universidad de Burgos. Asimismo, gestiona cursos en centros de educación primaria y secundaria locales con la autorización de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Li, 2022, p. 15). De modo que, la situación actual requiere de la articulación de procedimientos de gobernanza que respondan tanto a directrices centrales como a demandas locales. Además, como señala Collado

(2017, pp. 62-63), es necesario no desatender la calidad, si queremos que los Institutos Confucio se consoliden como un proyecto de futuro.

El modelo organizativo predominante hasta la fecha ha sido el vertical, en el que las directrices y decisiones estratégicas provienen de los organismos centrales, como la Chinese International Education Foundation (CIEF) o el Center for Language Education and Cooperation (CLEC), conservando siempre cada instituto un alto grado en su autonomía de gestión acorde con las estrategias y requisitos locales. Este modelo garantiza unos estándares de coherencia institucional, permitiendo cierta flexibilidad de gestión y capacidad de respuesta ante las circunstancias y necesidades locales.

Sin embargo, más allá de la vinculación jerárquica de los Institutos Confucio con los organismos centrales de gestión chinos, existe también un entramado de relaciones entre los propios institutos. Muchos mantienen vínculos estrechos con otros Institutos Confucio del país donde están ubicados o de la esfera internacional. De hecho, como señalan Flew y Hartig (2014, p. 9), los organismos centrales, CIEF y CLEC, actúan como un vínculo indirecto que —mediante la organización anual de la Conferencia Mundial de Lengua China a la que están invitados los directores de los Institutos Confucio a nivel global, así como los representantes de sus universidades anfitrionas— posibilita y promueve que los Institutos Confucio de todo el mundo puedan conectarse entre sí.

En el caso de España, los Institutos Confucio constituyen un modelo de cooperación ejemplar, estando interconectados entre sí mediante el Foro de Directores celebrado anualmente, cuya 1ª edición se llevó a cabo en 2023 en el Instituto Confucio de Barcelona. Dicho foro se configura como un espacio de diálogo y cooperación destinado al intercambio de experiencias, perspectivas, buenas prácticas, problemáticas y soluciones, contribuyendo de este modo en gran medida al fortalecimiento de la colaboración interinstitucional y a la consolidación de una red nacional de Institutos Confucio.

En este contexto actual, y partiendo de la magnífica base que en España conforma el Foro de Directores, vemos la posibilidad de avanzar un paso más hacia un modelo que combine la verticalidad institucional con una red horizontal de colaboración entre los Institutos Confucio. La instauración de una plataforma a modo de un espacio común para el intercambio de recursos, experiencias y proyectos puede contribuir en gran medida a una gestión más eficiente, sostenible e innovadora.

Se definen cinco objetivos generales que guían el modelo de plataforma propuesta (en adelante, Plataforma Confucio) y que en términos generales articulan sus futuras funciones y pueden orientar los indicadores de evaluación posteriores:

- Diseñar un modelo innovador de gestión académica y cultural que mejore la coordinación y cooperación entre Institutos Confucio.

- Optimizar el aprovechamiento de recursos humanos, materiales, económicos y culturales inmateriales mediante mecanismos digitales y procesos estandarizados.
- Aumentar la visibilidad y proyección cultural y lingüística de las actividades conjuntas a escala nacional e internacional.
- Promover una mayor sostenibilidad institucional a través de la gestión compartida y la evaluación basada en indicadores.
- Impulsar la innovación pedagógica y la calidad docente mediante intercambio de prácticas y formaciones.

MÉTODO

Optamos por un enfoque cualitativo y analítico-descriptivo, sustentado por la revisión documental, el análisis de modelos de gobernanza educativa y la triangulación de fuentes académicas, institucionales y normativas. El objetivo metodológico principal es fundamentar la propuesta de la Plataforma Confucio como modelo innovador de gestión en red, partiendo de la identificación de problemas reales, así como de las prácticas y soluciones observables en los Institutos Confucio en España.

En base al carácter emergente del fenómeno analizado, se opta por un diseño exploratorio-descriptivo sobre la gestión interinstitucional y digital de los Institutos Confucio. Este tipo de enfoque permite describir la situación y estructuras existentes, detectar carencias y proponer estrategias alternativas. Así, nuestra propuesta está encaminada hacia la generación de conocimiento aplicado, con objeto de orientar políticas de gestión cultural y académica.

Somos conscientes de que el presente proyecto presenta algunas limitaciones que son inherentes a su carácter exploratorio, como la falta de datos cuantitativos homogéneos sobre el funcionamiento interno de los Institutos Confucio españoles, dado que gran parte de dicha información no se publica de forma sistemática. Estas limitaciones no invalidan la propuesta, simplemente señalan la necesidad de futuras investigaciones empíricas que incluyan estrategias de compilación de datos e información estratégica para el proyecto, como encuestas o entrevistas estructuradas con directores y coordinadores de los Institutos Confucio, y reuniones estratégicas con los organismos centrales de gestión de dichos centros, CLEC y CIEF.

RESULTADOS

Situación actual: recursos y áreas de mejora

Son de utilidad para nuestra propuesta los estudios sobre gobernanza en red y modelos híbridos de dirección en educación superior. La gobernanza en red propone la coordinación mediante enlaces horizontales, cooperación interinstitucional y uso de plataformas que faciliten el intercambio de información y la toma de decisiones; es

especialmente útil cuando los agentes implicados (universidades, centros culturales, entidades públicas y privadas) comparten objetivos comunes, pero mantienen su autonomía organizativa y gestora. Estudios recientes como Jongbloed (2007), Schwaninger et al. (2017) y Jongbloed et al. (2018) inciden en la practicidad de modelos híbridos para hacer frente a las complejidades contemporáneas en educación y cooperación internacional.

Tipología de los recursos

En la gestión cultural de los Institutos Confucio podemos distinguir cuatro tipos de recursos clave:

- Recursos humanos: incluyen principalmente a los equipos directivos, profesorado nativo y local, personal técnico, administrativo, y de apoyo, y colaboradores externos. El aprovechamiento de los recursos humanos contribuiría a una mayor difusión lingüística y cultural.

- Recursos materiales: comprenden las infraestructuras físicas, el equipamiento y otros bienes necesarios para el desarrollo de actividades académicas y culturales. El préstamo interinstitucional y la catalogación centralizada desde la plataforma reducirían costes y duplicidades, lo que ayudaría a la sostenibilidad institucional.

- Recursos económicos: los Institutos Confucio dependen principalmente de una combinación de fuentes de financiación: aportaciones de la sede central, (CIEF), fondos de las universidades anfitrionas y/o generados por los propios Institutos Confucio, ayudas y subvenciones públicas (por ej.: de la Oficina de Asuntos Educativos de la Embajada China) y otros patrocinios privados eventuales. Una red de colaboración permitiría identificar los proyectos que tienen una demanda generalizada y que, por ende, son susceptibles de financiación conjunta o de mayor apoyo desde la sede central, CIEF.

- Recursos culturales inmateriales: incluyen principalmente el conocimiento especializado y las experiencias acumuladas en la organización de actividades culturales, académicas o de divulgación. La sistematización y el intercambio de estos recursos inmateriales permitirían consolidar una comunidad de profesionales altamente cualificados cuyos servicios y conocimiento pudiera ponerse a disposición de los Institutos Confucio.

Áreas de desarrollo y mejora en la cooperación interinstitucional de la red de Institutos Confucio de España

En base a la experiencia propia sobre la gestión cultural llevada a cabo en los Institutos Confucio, se identifican los siguientes puntos de mejora recurrentes:

- Colaboraciones esporádicas y basadas en relaciones personales: la cooperación entre los institutos suele activarse por iniciativas individuales de directores o contactos personales, más que por mecanismos institucionales sistemáticos.

- Desconocimiento mutuo de recursos: ausencia de un inventario a disposición de los Institutos Confucio que resulte accesible y actualizado de materiales, expertos y actividades.

- Falta de procedimientos estandarizados para formular solicitudes de colaboración, préstamo de recursos o coorganización de proyectos.

- Déficit de evaluación y seguimiento de los proyectos realizados por los institutos que impide medir su impacto y rentabilidad.

Esta diagnosis coincide con la perspectiva de Liu (2019: 13) sobre la heterogeneidad de las actividades desarrolladas en cada Instituto Confucio, puesto que, a pesar de tener una orientación centralizada, no existe una pauta estandarizada aplicable a todos ellos; cada instituto posee sus propias características específicas, lo cual es permitido y fomentado desde las sedes centrales (CIEF y CLEC). En base a esto, vemos que, cuando la gobernanza es exclusivamente vertical, la coordinación es limitada.

La Plataforma Confucio: visión, funciones, gestión y financiación

Visión general

La Plataforma Confucio se concibe a priori como una infraestructura digital colaborativa, es decir, como un portal y repositorio interoperable, que conecte a todos los Institutos Confucio en España y a actores asociados (universidades, editoriales, instituciones culturales, artistas, empresas proveedoras de servicios culturales, etc.). La plataforma podría estructurarse en torno a tres funciones principales: (1) inventariado y compartición de recursos; (2) gestión de solicitudes y proyectos (buzón digital); (3) comunidad para la programación cultural.

Módulos funcionales propuestos

La estructura de la plataforma, priorizando la interoperabilidad, la transparencia y los estándares abiertos, podría articularse según los módulos operativos que indicamos a continuación:

- Catálogo de recursos: ficha estandarizada de recursos (persona/servicio/material/infraestructura), con metadatos (localización, disponibilidad, condiciones de uso, y coste si procede).

- Espacio de proyectos y convocatorias: sección para publicar convocatorias conjuntas, eventos, propuestas de colaboración, patrocinios, etc.

- Sistema de solicitudes: formularios estructurados para pedir apoyo (por ejemplo, profesor visitante, préstamo de material, organización de actividad cultural, festival, etc.), con procesos de aprobación y trazabilidad.

- Repositorio docente: de materiales didácticos y culturales, y recursos multimedia.

- Calendario de eventos: facilita la coordinación y evita solapamientos.

- Panel de indicadores (dashboards): indicadores de uso (número de solicitudes, proyectos activos, recursos compartidos, etc.), indicadores de impacto (asistencia, certificaciones) y otras métricas.

Gestión de la plataforma: modelo mixto de toma de decisiones

La gobernanza de la Plataforma Confucio debe combinar la legitimidad vertical (CIEF/CLEC) con la eficacia horizontal (Foro de Directores de Institutos Confucio de España). Una posible propuesta de estructura de gestión sería:

- Comité de Dirección (horizontal): formado por los directores de los Institutos Confucio en España (Foro de Directores).

- Consejo Asesor Externo (vertical): representación de CIEF/CLEC, la Embajada de la RPC y representantes de universidades anfitrionas. Funciones: supervisión estratégica, criterios de priorización de inversión, etc.

- Secretaría Técnica: equipo técnico y de gestión que administre la plataforma (hosting, mantenimiento, soporte y formación), con financiación compartida y aportaciones escalonadas según tamaño/uso.

Pensamos que este modelo garantiza que las decisiones estratégicas se mantengan alineadas con las directrices centrales mientras que la operativa, las decisiones concretas y la innovación se despliegan desde la base de la red.

Para garantizar el funcionamiento eficiente y la sostenibilidad, se recomiendan unos protocolos claramente definidos, ello reducirá la dependencia de relaciones personales y facilitará la cooperación sostenida.

Financiación y sostenibilidad económica

El coste inicial de desarrollo y el mantenimiento anual se pueden distribuir de forma mixta:

- Aportación inicial: fondos vinculados a CIEF, CLEC, embajada de la RPC, y cofinanciación por parte de los Institutos Confucio que formen parte de la plataforma.

- Modelo de cuotas: cuotas anuales escalables por tamaño de instituto.

- Servicios de pago: tarifas por servicios premium (por ejemplo, contratación centralizada de conferenciantes, producción editorial, organización de grandes eventos).

- Proyectos cofinanciados y convocatoria externa: proyectos transversales susceptibles de solicitar fondos, o patrocinios culturales.

En términos de financiación, podría adoptarse como principio general garantizar que la implementación y el mantenimiento de la plataforma no generen cargas económicas ni dificultades adicionales para los Institutos Confucio, preservando así su sostenibilidad y autonomía operativa, por eso parece necesario contar con un fondo financiero impulsado por el Consejo Asesor Externo.

En lo que respecta a las aportaciones de los Institutos Confucio a la plataforma, se considera que estas no han de circunscribirse únicamente a la dimensión económica. Cada centro podría, asimismo, contribuir según sus particularidades institucionales, sus recursos humanos y materiales, y sus ámbitos de especialización, favoreciendo así un modelo de cooperación flexible y adaptativo.

Indicadores y evaluación

Se recomienda un marco MyE (monitoring y evaluation) con indicadores en tres ejes:

- Actividad y uso: número de recursos registrados, solicitudes tramitadas, descargas del repositorio, usuarios activos mensuales, etc.
- Impacto académico y cultural: número de alumnos alcanzados, número de certificaciones expedidas, eventos culturales realizados, publicaciones conjuntas, etc.
- Eficiencia y sostenibilidad: ahorro estimado por compartición de recursos, coste por actividad conjunta, grado de satisfacción, etc.

Los informes anuales podrían facilitar la consolidación de la plataforma y facilitarían ajustes en políticas y financiación. La evidencia cuantitativa resulta crucial para que los organismos centrales conozcan demandas reales.

Impacto estratégico y contribución a la diplomacia cultural

La Plataforma Confucio dotaría a la red española de una capacidad estratégica para identificar demandas, priorizar inversiones y proyectar conjuntamente la oferta cultural y educativa. En un contexto global donde la diplomacia cultural tiene impacto en relaciones bilaterales, una plataforma de este tipo actuaría como herramienta de intercambio cultural organizada y transparente, articulando mecanismos que muestren resultados tangibles (participación, certificaciones, cooperación entre institutos y universidades) y fortaleciendo con ello la utilidad de la plataforma.

Resultados esperados

- Eficacia (gracias a la combinación de verticalidad y horizontalidad): la Plataforma Confucio permite armonizar la coherencia institucional con la flexibilidad operativa de una red horizontal coordinada por el Foro de Directores.

- Visibilidad, innovación y sostenibilidad: la plataforma potenciaría la visibilidad cultural, la innovación pedagógica y la sostenibilidad financiera mediante el aprovechamiento compartido de recursos y la identificación de demandas reales.

- Evaluación de dificultades y beneficios: a través los procesos adecuados de seguimiento, se podrán evaluar las posibles dificultades técnicas y organizativas, así como los beneficios derivados de su puesta en marcha (mejoras de coordinación, reducciones de costes, aprovechamiento de recursos, aumento en actividades conjuntas, etc.).

- Mayor grado de evaluación: la incorporación de un análisis sistemático de informes anuales de la plataforma en el marco del Foro de Directores permitirá fortalecer mecanismos que ofrezcan una visión más precisa y fundamentada de las acciones y actividades desarrolladas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El presente trabajo propone un cambio de paradigma en la gestión de los Institutos Confucio: pasar de un modelo predominantemente vertical a uno híbrido, que combine coherencia institucional con colaboración horizontal. La Plataforma Confucio se presenta como el instrumento idóneo para articular esta transición, fortaleciendo la cooperación, la eficiencia y la sostenibilidad.

Su desarrollo no solo beneficiaría la gestión interna de los centros, sino que también incrementaría la proyección cultural y lingüística de China en España, consolidando una red más cohesionada, innovadora y eficaz. La Plataforma Confucio contribuiría a una mejora de la eficiencia y la calidad de los servicios y proyectos que, de otro modo, podrían quedar aislados en cada institución, a desconocimiento de las demás.

En suma, la Plataforma Confucio representa una oportunidad realista y de bajo coste relativo, dado el potencial de las tecnologías digitales, para transformar la gestión de los Institutos Confucio hacia un modelo más colaborativo, eficiente y sostenible. Su implementación requeriría voluntad por parte de las partes implicadas, financiación inicial y un fuerte componente de gestión, pero los beneficios esperables en términos educativos, culturales y estratégicos justifican ampliamente esta iniciativa.

No debe pasarse por alto que, la realización de un esfuerzo planificado por establecer una relación interinstitucional formal implica, como señala Goodlad (citado por Zhou, 2011, p. 145), el compromiso de asumir ciertas funciones que en ocasiones pueden solaparse, con la consiguiente pérdida parcial de control y autonomía por parte de las instituciones implicadas. No obstante, esta no es la orientación que se propone para la Plataforma Confucio.

Desde nuestro planteamiento, la Plataforma debe configurarse como un mecanismo de afiliación flexible, que permita a los Institutos Confucio adherirse y beneficiarse de los recursos, servicios y oportunidades que la misma ofrezca, sin que ello suponga la obligación de replicar las actividades desarrolladas por otros centros ni de participar en todos los proyectos impulsados desde la red.

En este sentido, la horizontalidad que se persigue no debe traducirse en uniformidad, ni en obligatoriedad o imposiciones, sino en una cooperación abierta y voluntaria, basada en el intercambio y el respeto a la diversidad institucional. Cada Instituto Confucio debe conservar su total independencia funcional y su autonomía decisoria, de modo que pueda adaptar su grado de implicación y hacer uso de los recursos disponibles en la plataforma conforme a sus circunstancias, capacidades y prioridades específicas.

REFERENCIAS

- Collado, F.A. (2017). *El Proyecto Instituto Confucio y su radiografía en España*. Comares.
- Flew, T., y Hartig, F. (2014). Confucius Institutes and the network: Communication approach to public diplomacy. *IAFOR Journal of Asian Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.22492/ijas.1.1.02>
- Jongbloed, B. (2007). On governance, accountability and the evaluative state. En J. Enders y F. van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change: A Festschrift in honour of Guy Neave* (pp. 133–138). CHEPS.
- Jongbloed, B., Vossensteyn, H., Van Vught, F., y Westerheijden, D.F. (2018). Transparency in higher education: The emergence of a new perspective on higher education governance. En A. Curaj, L. Deca, y R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: The impact of past and future policies* (pp. 441–454). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_27
- Li, Q. (2022). Sustainable development of language communication: Localization and innovation of Confucius Institutes in Spain. *Sinología Hispanica, China Studies Review*, 15(2), 1–30.
- Liu, X. (2019). So similar, so different, so Chinese: Analytical comparisons of the Confucius Institute with its equivalents. *Asian Studies Review*, 43(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10357823.2019.1584602>
- Provan, K.G., y Kenis, P. (2007). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18, 229–252.
- Schwaninger, M., Neuhofer, S., y Kittel, B. (2017). Contributions of experimental research to network governance. En B. Hollstein, W. Matiaske, y K.-U. Schnapp (Eds.), *Networked governance: New research perspectives* (pp. 189–209). Springer.
- Starr, D. (2009). Chinese language education in Europe: The Confucius Institute. *Language and Intercultural Communication*, 9(1), 1–16.
- Zhou, M.M. (2011). *The Confucius Institute experience* (Tesis doctoral, University of Pittsburgh). https://d-scholarship.pitt.edu/10796/1/2011_12_12_ETD_Template_Word_Dissertation_Muriel_Zhou_Final.pdf

CAPÍTULO 43

LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL DEL CAMPO LÉXICO DEL DAÑO NEURONAL ADQUIRIDO

ESTHER VÁZQUEZ Y DEL ÁRBOL
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el número de patologías vinculadas al daño neuronal adquirido, ya sea de forma directa o indirecta es muy significativo, parcialmente debido a la COVID-19 y las secuelas de la misma o de sus vacunas. Así, se ha experimentado un incremento significativo de patologías tales como la miocarditis, la pericarditis, el síndrome Guillain-Barré, la fibromialgia, la esclerosis múltiple, la depresión y los trastornos de ansiedad. Entre ellas destaca, dentro del daño neuronal adquirido, el ictus, como una de las patologías más representativas del mismo. Así, en la revista *Vaccine* (Faksova et al., 2024), se desglosaban una serie de secuelas patológicas ligadas a la administración de las vacunas preventivas frente a la COVID-19.

En otro orden de cosas, como hemos mencionado previamente, el ictus representa una de las patologías cerebrales más representativas del daño neuronal adquirido, de modo que desde el punto de vista traductológico los documentos ligados al ictus representan uno de los modelos documentales más demandados profesionalmente, especialmente en los últimos años. Puesto que el inglés es la lengua franca de la ciencia y la tecnología, la mayoría de documentos sobre el ictus está redactado en lengua inglesa, siendo muy frecuente la demanda de su traducción al castellano. Sin embargo, partimos del hecho de que su traducción no está exenta de dificultades, ya que son diversas las denominaciones en inglés para “stroke”, mientras que en castellano se suele recurrir, por celeridad, al empleo único de “ictus”. Por esta razón en la presente investigación analizaremos las diversas denominaciones en lengua inglesa para esta patología. Posteriormente haremos lo propio con la lengua castellana, empleando, a tales efectos, la traducción humana (recurriendo a fuentes lexicográficas físicas) así como a la automática (mediante fuentes lexicográficas electrónicas), con objeto de detectar cuáles son las posibles nomenclaturas en castellano para la patología del “ictus”. Asimismo, y siendo conscientes de las necesidades sociales de hoy en día, el presente capítulo de libro también aborda cuestiones de sociales, de género inclusivo, cada vez más demandado en documentos oficiales, y cuestiones ligadas a la innovación docente en el aula de Traducción Científico-Técnica. De hecho, hemos de mencionar que la autora del presente dirige actualmente (es IP) el Proyecto de Innovación Docente **IMPLANTando la Inclusión** en

Traducción Especializada (código FYL_016.25_IMP, curso académico 2025-6), dentro de cuyo marco se está abordando la traducción inclusiva (sexual y socialmente) en el aula universitaria.

Con objeto de poder analizar el corpus seleccionado pasamos previamente a abordar las cuestiones ligadas a la raíz etimológica de los términos “stroke” e “ictus”.

Etimología de “stroke” e “ictus”

Con objeto de realizar la investigación contrastiva, comenzaremos con el origen etimológico del término en lengua inglesa (“stroke”). Así, según indica el Online Etymology Dictionary (s.f.), la definición sería “blow delivered with a weapon, paw, or hand,” probably from an unrecorded Old English *strac, from Proto-Germanic *straik- (source also of Middle Low German strek, German streich, Gothic striks “stroke”); see stroke (v.), recibiendo la influencia a través de la palabra Francesa “coup”. Si procedemos a buscarla en el mismo diccionario, el resultado que nos arroja es el de “a blow”, from Old French coup, colp “a blow, strike” (12c.), from Medieval Latin colpus, from Vulgar Latin *colapus, from Latin colaphus “a cuff, box on the ear,” from Greek kolaphos “a blow, buffet, punch, slap,” “a lowly word without clear etymology” [Beekes]. De forma resumida, se trata de un término que procede de la lengua latina, y esta a su vez, del griego clásico [kolaphos, Κόλπος].

Asimismo, y con objeto de profundizar en los resultados obtenidos, procedimos a realizar la búsqueda en el Dictionnaire Greek-Français (Bailly, 1950, 1113), proporcionándonos la siguiente definición: “coup sur la joue, soufflet, EPICH.”

Por su parte, la enciclopedia británica (Britannica Encyclopaedia, s.f.) también nos aporta su propia definición del término “stroke”: “sudden impairment of brain function resulting either from a substantial reduction in blood flow to some part of the brain or from intracranial bleeding”.

La enciclopedia antedicha también nos proporciona ciertos sinónimos para “stroke”, tales como “apoplexy”, “cerebral hemorrhage”, “cerebral vascular accident” y “cerebrovascular accident”.

En lo referente a la lengua castellana, como hemos mencionado con anterioridad, el término más empleado es “ictus”, el cual procede, como indica el Diccionario Latino-Español (Blázquez Fraile, 1950, 44) del latín y significa “herida, golpe, choque, golpeo” (1950, 544).

En contextos biosanitarios, la reputada obra lexicográfica denominada Diccionario de la Real Academia Nacional de Medicina de España (s.f.) nos indica que el término procede del latín a través de la lengua francesa: “ictus (lat. ictus ‘ataque súbito’; docum. en fr. en sentido actual desde 1861)”, ofreciendo los siguientes sinónimos: accidente cerebrovascular, accidente cerebrovascular agudo, accidente vascular cerebral, accidente vascular encefálico, apoplejía, apoplejía cerebral,

enfermedad cerebrovascular aguda, enfermedad vascular cerebral aguda; coloq.: ataque cerebral, congestión cerebral, derrame cerebral; desus.: ictus apoplético. Abr.: ACV, ACVA, AVC, AVE, ECVA, EVCA.

Como hemos podido comprobar, el término “stroke” procede del latín y este del griego, al igual que “ictus”. Con respecto a los posibles sinónimos, procedimos a consultar también a las fuentes oficiales sobre el tema. Así, la Sociedad Española de Neurología (2025) indica la coexistencia de agrupaciones léxicas tales como “accidente cerebrovascular”, “ataque cerebral”, y “apoplejía”. A los efectos de taxonomía, distingue entre el “ictus trombótico/aterotrombótico” o “trombosis cerebral” (producido por un trombo o coágulo) y el “embólico” (o “embolia cerebral”). Asimismo, añade la existencia de la “hemorragia” (tras la ruptura de vasos sanguíneos cerebrales), que convive con otros tales como la “hemorragia subaracnoidea”, la “hemorragia intracerebral” o el “ictus hemodinámico” (el ictus isquémico de menor frecuencia).

Por su parte, la entidad homóloga en Reino Unido, la Stroke Association (s.f.), indica que existen dos grandes tipos: el hemorrágico (haemorrhagic stroke, el menos común y más letal) y el isquémico (ischaemic stroke, el más frecuente). Existe una tercera modalidad, que se denomina “TIA” (Transient Ischaemic Attack), de duración muy delimitada en el tiempo. La misma nomenclatura viene ofrecida por la asociación internacional norteamericana, la American Stroke Association (s.f.), a los que suma otras dos modalidades: a) Cryptogenic Stroke: de causa indeterminada y b) Brain Stem Stroke: cuando sucede en los dos hemisferios cerebrales.

Tras haber desglosado la etimología de “stroke” y de “ictus”, así como los principales tipos y subtipos de los mismos, partiendo de las asociaciones oficiales de neurología de España, Reino Unido y Estados Unidos, pasamos a exponer cómo procedimos a analizar el corpus en la sección de metodología.

MÉTODO

Tras la consulta de la totalidad de definiciones y sinónimos ofrecidos por las tres instituciones neurológicas de carácter nacional sitas en España, Reino Unido y Estados Unidos, así como tras la consulta a las fuentes lexicográficas mencionadas previamente, procedimos a elaborar una tabla que partiera del corpus más representativo en lengua inglesa, conformado por un total de 10 entradas, al lado de las cuales indicamos si se trataba de un término empleado en Reino Unido (UK) o en Estados Unidos (US), quedando conformada del siguiente modo:

Tabla 1. Corpus analizado

Corpus en Lengua Inglesa
(UK y US) Stroke
(UK) Ischaemic Stroke / (US) Ischemic Stroke
Haemorrhagic Stroke / (US) Hemorrhagic Stroke
(UK y US) Transient ischaemic attack
(UK) Cryptogenic Stroke
(UK) Brain Stem Stroke
(UK y US) Apoplexy
(UK y US) Cerebral hemorrhage
(UK y US) Cerebral vascular accident
(UK y US) Cerebrovascular accident

Seguidamente procedimos a buscar tanto su definición como su traducción en una serie de obras lexicográficas, de reconocido prestigio en el ámbito de la medicina: Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina (Navarro, 2005), Farlex Medical Dictionary (s.f.), Medline Plus (s.f.). Asimismo, y con objeto de comparar los resultados de la traducción humana con la automática, procedimos a realizar las pertinentes búsquedas en motores tales como Google Translate (s.f.) y DeepL (s.f.).

Posteriormente, tras la muestra de los resultados obtenidos, procedimos a presentar nuestras propias propuestas traductológicas (partiendo del lenguaje binario y del inclusivo), referentes a cada entrada en cuestión. Así, procedimos a enriquecer este apartado con nuestras propuestas de traducción", que tuvieron en cuenta tanto la experiencia de la autora del presente en calidad de traductora profesional durante décadas, así como docente universitaria (Catedrática de Universidad en Traducción Científico-Técnica, Jurídica y Literaria, UAM). A estas dos realidades sumamos la consulta de documentos paralelos, que siempre enriquece las opciones traductorales.

Tras haber expuesto detenidamente el procedimiento investigador aplicado al corpus seleccionado, procedemos a mostrar los hallazgos que nos ha arrojado la investigación.

RESULTADOS

En este apartado presentamos los hallazgos que ofrece la búsqueda lexicográfica y documental llevada a cabo.

1) Stroke:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina:

1 [Neur.] Forma abreviada de apoplectic stroke. Posibles sinónimos: 'ictus' e 'ictus apoplético'. Otros sinónimos: 'embolia cerebral', 'derrame cerebral', 'infarto cerebral', 'accidente cerebrovascular agudo', 'accidente isquémico transitorio', 'apoplejía' (en desuso).

-Farlex Medical Dictionary: A stroke is the sudden death of brain cells in a localized area due to inadequate blood flow.

-Medline Plus: A stroke occurs when blood flows to a part of the brain stops. A stroke is sometimes called a "brain attack."

-Google Translate: Golpe, accidente cerebrovascular, trazo, derrame cerebral.

-DeepL: Accidente cerebrovascular, ictus, derrame, derrame cerebral.

2) Ischaemic/Ischemic Stroke:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: [sin definición]

-Farlex Medical Dictionary: The most common kind of stroke; caused by an interruption in the flow of blood to the brain.

-Medline Plus: A stroke is a medical emergency. There are two types - ischemic and hemorrhagic.

-Google Translate: Accidente cerebrovascular isquémico.

-DeepL: Ictus isquémico, accidente cerebrovascular isquémico, apoplejía isquémica, derrame isquémico.

3) Haemorrhagic/Hemorrhagic Stroke:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: [sin definición]

-Farlex Medical Dictionary: Stroke caused by the rupture of a blood vessel in the brain.

-Medline Plus: Hemorrhagic stroke is the less common type. It happens when a blood vessel breaks and bleeds into the brain.

-Google Translate: Accidente cerebrovascular hemorrágico.

-DeepL: Ictus hemorrágico, accidente cerebrovascular hemorrágico, apoplejía hemorrágica, ACV hemorrágico.

4) Transient Ischaemic Attack:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: Accidente isquémico transitorio.

-Farlex Medical Dictionary: A stroke causing minor and temporary symptoms.

-Medline Plus: A transient ischemic attack (TIA) is a stroke that lasts only a few minutes.

-Google Translate: Accidente isquémico transitorio.

-DeepL: Ataque isquémico transitorio, accidente isquémico transitorio, infarto isquémico transitorio.

5) Cryptogenic Stroke:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: [sin definición]

-Farlex Medical Dictionary: [sin definición]

-Medline Plus: [sin definición]

-Google Translate: Accidente cerebrovascular criptogénico.

-DeepL: ictus criptogénico, accidente cerebrovascular criptogénico, derrame cerebral criptogénico, ACV criptógeno.

6) Brain Stem Stroke:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: [sin definición]

-Farlex Medical Dictionary: [sin definición]

-Medline Plus: [sin definición]

-Google Translate: Accidente cerebrovascular del tronco encefálico.

-DeepL: Derrame cerebral, Accidente cerebrovascular, ictus del tronco encefálico, ictus del tronco cerebral.

7) Apoplexy:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: Apoplejía.

-Farlex Medical Dictionary: Sudden impairment of neurological function, especially that resulting from a cerebral hemorrhage; a stroke.

-Medline Plus: Apoplexy is bleeding into an organ or loss of blood flow to an organ.

-Google Translate: Apoplejía.

-DeepL: Apoplejía, apoplejia.

8) Cerebral Hemorrhage:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: En español no decimos «hemorragia intracerebral», sino 'hemorragia cerebral'.

-Farlex Medical Dictionary: Bleeding from a ruptured blood vessel in the brain.

-Medline Plus: [Item not defined]

-Google Translate: Hemorragia cerebral.

-DeepL: Hemorragia cerebral.

9) Cerebral Vascular Accident:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: [sin definición]

-Farlex Medical Dictionary: Cerebrovascular accident.

-Medline Plus: [sin definición]

-Google Translate: Accidente vascular cerebral.

-DeepL: Accidente vascular cerebral, accidente cerebrovascular, accidente cerebro vascular, accidente vascular encefálico.

10) Cerebrovascular Accident:

-Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina: [en Acute Cerebrovascular Accident:] Otra posibilidad es recurrir a la denominación clásica, 'apoplejía', en desuso.

-Farlex Medical Dictionary: Cerebral vascular accident.

-Medline Plus: [Item not defined]

-Google Translate: Accidente cerebrovascular.

-DeepL: Accidente cerebrovascular, accidente cerebral, accidente vascular cerebral.

Tras haber abordado las definiciones y traducciones de las fuentes lexicográficas consultadas, tanto físicas como electrónicas, pasamos a proponer nuestras propias traducciones, fruto de la innovación docente en el aula universitaria, con objeto de suplir las necesidades cada vez más crecientes de una inclusividad sexual y social.

1) Con respecto a la traducción binaria de “stroked patient”, sería “el/la paciente con un ictus”, mientras que la inclusiva sería “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus”.

2) Del mismo modo, el primer macrotipo de ictus, el isquémico, sería abordado del siguiente modo: “ischaemic/ischemic stroked patient” iría trasladado al castellano de forma binaria como “el/la paciente con un ictus isquémico”, mientras que la traducción inclusiva comprendería las opciones de “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus isquémico”.

3) Dentro del otro macrotipo de ictus, el hemorrágico (“haemorrhagic/hemorrhagic stroked patient”) pasaría a ser traducido binariamente como “el/la paciente con un ictus hemorrágico”, mientras que la inclusividad se lograría mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus hemorrágico/una hemorragia cerebral”.

4) El tercer y último gran bloque de personas afectadas por un ictus sería referenciado mediante “transient ischaemic attacked patient”. Por un lado, su traducción binaria sería “el/la paciente con un miniictus/un ictus isquémico transitorio/accidente isquémico transitorio/ACV transitorio”, mientras que la inclusiva se lograría mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus isquémico transitorio/accidente isquémico transitorio/ACV transitorio”.

5) Siguiendo con la taxonomía ya pasaríamos a las modalidades más específicas del mismo. Así, “cryptogenic stroked patient” sería “el/la paciente con un ictus criptogénico/criptógeno” de forma binaria, mientras que la inclusión se transferiría mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus criptogénico/criptógeno”.

6) Del mismo modo, “a brain stem stroked patient” sería binariamente “el/la paciente con un ictus del tronco encefálico/del tronco cerebral”, mientras que la traducción inclusiva se lograría mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus del tronco encefálico/tronco cerebral”.

7) Por su parte, “apoplexy patient” se trasladaría de forma binaria como “el/la paciente con (una) apoplejía”, mientras que las formas inclusivas incluirían “paciente//persona/ser humano/individuo con “paciente//persona/ser humano/individuo con (una) apoplejía”.

8) En la misma línea del punto número 3, “cerebral hemorrhaged patient” sería “el/la paciente con un ictus hemorrágico/una hemorragia cerebral” desde el punto de vista binario, mientras que se brindaría la opción inclusiva mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus hemorrágico/con una hemorragia cerebral”.

9) Siguiendo con las posibles denominaciones del ictus, “a patient with a cerebral vascular accident” sería de forma binaria “el/la paciente con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”, mientras que la inclusión se obtendría mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”.

10) Lo mismo sucedería con “a patient with a Cerebrovascular Accident”. De forma binaria obtendríamos “el/la paciente con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”, mientras que la inclusión se obtendría mediante “paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Una vez mostrados los hallazgos de la presente investigación, pasamos a exponer en forma de tabla las cuestiones más significativas de los mismos.

Tabla 2. Resumen de las cuestiones ligadas al concepto de “Stroke” y sus traducciones al castellano

Cuestión abordada	Lengua Inglesa	Traducción a la Lengua Castellana
Denominaciones disponibles	Stroke, attack, accident	ictus, accidente, apoplejía, ataque, congestión, derrame, embolia, enfermedad, hematoma, hemiparesia, hemiplejía, hemorragia, infarto, isquemia, y trombosis
Posibles Adjativos	Isch(a)emic, h(a)emorrhagic, transient isch(a)emic, cryptogenic, cerebral, cerebral vascular, and cerebrovascular.	(Ictus/Hemorragia, según el caso +) Aterotrombótico, cerebral, cerebrovascular, cerebrovascular aguda, embólico, epidural, hemodinámico, hemorrágico, intracerebral, (intra)parenquimatosa, intraventricular, isquémico, lacunar, subaracnoidea, subdural, talámico, trombótico, vascular cerebral, vascular encefálico, vascular celebrar aguda
Abreviaturas	CVA ITA	ACV ACVA AIT AVC AVE EOJA EVCA
Principales Tipos de Ictus	a) Isch(a)emic stroke b) H(a)emorrhagic stroke c) "TIA" (Transient isch(a)emic attack) d) Cryptogenic Stroke e) Brain Stem Stroke	a) Ictus trombótico/aterotrombótico/trombosis cerebral b) Ictus embólico/embolia cerebral c) Ictus hemodinámico d) Hemorragia intracerebral e) Hemorragia subaracnoidea

Veamos, a continuación, cómo se han resuelto las cuestiones binarias e inclusivas, como resultado de la innovación docente en el aula.

Tabla 3. Traducción Binaria y Traducción Inclusiva del Corpus ligado al Ictus

Elemento Origen en Lengua Inglesa	Elementos Meta en la Lengua Castellana (Traducción Binaria)	Elementos Meta en la Lengua Castellana (Traducción Inclusiva)
Stroke patient	“El/la paciente con un ictus”	“Paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus”
Ischaemic/Ischemic Stroke Patient	“El/la paciente con un ictus isquémico”	“Paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus isquémico”
Haemorrhagic/Hemorrhagic Stroke Patient	“El/la paciente con un ictus hemorrágico/una hemorragia cerebral”	“Paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus hemorrágico/una hemorragia cerebral”
Transient Ischaemic Attacked Patient	“El/la paciente con un miniictus/un ictus isquémico transitorio/accidente isquémico transitorio/ACV transitorio”	“Paciente//persona/ser humano/individuo con un miniictus/ictus isquémico transitorio/accidente isquémico transitorio/ACV transitorio”
Cryptogenic Stroke Patient	“el/la paciente con un ictus criptogénico/criptógeno”	“paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus criptogénico/criptógeno”
Brain Stem Stroke Patient	“el/la paciente con un ictus del tronco encefálico/del tronco cerebral”	“paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus del tronco encefálico/tronco cerebral”
Apoplexy Patient	“el/la paciente con (una) apoplejía”	“paciente//persona/ser humano/individuo con (una) apoplejía”
Cerebral Hemorrhaged Patient	“el/la paciente con un ictus hemorrágico/una hemorragia cerebral”	“paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus hemorrágico/con una hemorragia cerebral”
Patient with a Cerebral Vascular Accident	“el/la paciente con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”	“paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”
Patient with a Cerebrovascular Accident	“el/la paciente con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”	“paciente//persona/ser humano/individuo con un ictus/accidente cerebro-vascular/cerebral vascular”

Como hemos podido comprobar, el presente capítulo presenta diversos resultados, fruto de la innovación docente:

a) En primer lugar, por un lado, se han recopilado 10 elementos léxicos y fraseológicos en lengua inglesa ligados al daño neuronal adquirido del ictus. Por otro,

se ha logrado triplicar esa cifra investigando las alternativas traductológicas en castellano (un total de 33). Dentro de esos hallazgos, en lo referente a la lengua inglesa hemos de destacar cómo los términos más empleados fueron: accident, apoplexy, attack, y stroke. Mientras que los adjetivos que modifican los sustantivos mencionados en inglés fueron cerebral, cerebral vascular, cerebrovascular, cryptogenic, isch(a)emic, h(a)emorrhagic y transient isch(a)emic. En lo referente a grupos nominales complejos, encontramos brain stem stroke.

Con respecto a la lengua castellana, el campo léxico se extiende de forma más significativa, siendo las denominaciones nominales más frecuentes accidente, apoplejía, ataque, congestión, derrame, embolia, enfermedad, hematoma, hemiparesia, hemiplejía, hemorragia, ictus, infarto, isquemia, y trombosis. Asimismo, numerosos han sido los elementos adjetivales que pueden modificar a los sustantivos antedichos, como cerebral, cerebrovascular, cerebrovascular agudo, aterotrombótico, embólico, epidural, hemodinámico, hemorrágico, intracerebral, (intra)parenquimatoso, intraventricular, isquémico, lacunar, subaracnoideo, subdural, talámico, trombótico, vascular cerebral, vascular encefálico, y vascular celebrar agudo.

b) En segundo lugar, observamos cómo los hallazgos traductológicos más significativos han sido proporcionados por los diccionarios en papel (recurriendo a la traducción humana), mientras que las fuentes lexicográficas que han sido empleadas mediante traducción automática no nos han brindado tanta variedad denominativa.

c) En tercer lugar, hemos sido capaces de demostrar cómo las técnicas de traducción (inglés-español) pueden proporcionarnos tanto traducciones binarias como inclusivas, tanto sexual como socialmente. De este modo, elementos léxicos tales como “paciente”, “persona” o “individuo”, así como agrupaciones del tipo “ser humano”, junto con verbos del tipo “padecer” o “presentar”, nos brindan una traducción totalmente gramatical, sin incurrir en creaciones agramaticales, cumpliendo una creciente demanda tanto del mercado laboral como de la sociedad en pro de la inclusión sexual y social. Así, somos capaces de instruir al colectivo discente en el aula universitaria de forma innovadora para afrontar las demandas del mercado laboral actual, especialmente en ciencia, cuando lo importante no son tanto las personas, sino los hechos acontecidos o vinculados a las mismas.

REFERENCIAS

- Stroke Association. (s.f.). *Types of Stroke*. <https://www.stroke.org.uk/stroke/types>
- Bailly, A (1950). *Dictionnaire Greek-Français*. Hachette.
- Blázquez Fraile, A. (1950). *Diccionario Latino-Español*. Barcelona: Ramón Sopena.
- Britannica Encyclopaedia. (s.f.). *Stroke*. <https://www.britannica.com/science/stroke-disease>
- DeepL. (s.f.). <https://www.deepl.com/es/translator>

Diccionario de la Real Academia Nacional de Medicina de España. (s.f.). *Ictus*.
<https://dtme.ranm.es/buscador.aspx>

Faksova, K., Walsh, D., Jiang, Y., Griffin, J., Phillips, A., Gentile, A., Kwong, J. C., Macartney, K., Naus, M., Grange, Z., Escolano, S., Sepulveda, G., Shetty, A., Pillsbury, A., Sullivan, C., Naveed, Z., Janjua, N. Z., Giglio, N., Perälä, J., Nasreen, S., ... Hviid, A. (2024). Covid-19 vaccines and adverse events of special interest: A multinational global vaccine data network (GVDN) cohort study of 99 million vaccinated individuals. *Vaccine*, 42(9), 2200-2211.
<https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2024.01.100>

Farlex Medical Dictionary. (s.f.). <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/>
 Google Translate. (s.f.).
https://www.google.es/search?q=google+translate&sca_esv=2ea74cac3d3cf760&sca_upv=1&source=hp&ei=az5zZuiWHLGrxc8PuP6duAc&iflsig=AL9hbdgAAAAAZnNMexVTEMHSB_q2vf7MxlJkLFLWKX4_&ved=OahUKEwio-MzZv-iGAXWxVfEDHTh_B3cQ4dUDCA8&uact=5&oq=google+translate&gs_lp=Egdnd3Mtd2I6IhBnb29nbGUgdHJhbnNsYXRIMgsQABiABBixAxiDATIFEAAyGaqYCxAAAGIAEGLEDGIMBMggQABiABBixAzlFEAAyGaqYBRAAGIAEMgUQABiABDIFEAAyGaqYBRAAGIAEMgUQABiABEitGICLBliYGHABeACQAQKYAakDoAGmFKoBCTkuMi4yljluMbgBA8gBAPgBAZgCD6ACxA-oAgrCAhAQABgDGOUCGOoCGlwDGl8BwglQEC4YAxjlAhjqAhiMAxiPAclCERAUgIAEGLEDGNE DGIMBGMcBwglFEC4Yg

Medline Plus. (s.f.). <https://medlineplus.gov/encyclopedia.html>
 Navarro, F. A. (2005). *Diccionario Crítico de Dudas Inglés-Español de Medicina*. McGraw-Hill.

Online Etymology Dictionary. (s.f.). *Coup*.
https://www.etymonline.com/word/coup?utm_source=related_entries#etymonline_v_19174

Online Etymology Dictionary. (s.f.). *Stroke*.
<https://www.etymonline.com/search?q=stroke>

CAPÍTULO 44

PINCELADAS SOBRE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL COMERCIO

AHMED KISSAMI MBARKI
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Como se ha mencionado en el resumen, pretendemos analizar cómo la inteligencia artificial cobra una presencia esencial en el aula. Esta aportación defiende la necesidad de adaptar la enseñanza para integrar las tecnologías de inteligencia artificial (en adelante IA) en la enseñanza del grado en traducción e interpretación, en la combinación árabe- español, Universidad de Granada.

Se intenta resaltar la importancia del uso de las tecnologías IA, ligadas al desarrollo de las habilidades humanas y ofrecerlas en la enseñanza del grado, preservando la creatividad y el juicio humano en la traducción e interpretación.

Basándonos sobre la bibliografía, abajo mencionada, nos hemos centrado, en esta contribución, sobre los servicios de traducción comercial afín a los objetivos de la asignatura “Introducción a la interpretación en el comercio y turismo”.

Citamos a continuación los objetivos enfocados a la práctica docente y relacionados con dicha asignatura, fruto de muchos años de docencia e investigación, con el propósito de introducir un cambio sustancial en la percepción del alumno y por ende dar más visibilidad a esta rama del conocimiento.

En cuanto al bloque relacionado con la interpretación lo reservaremos para una publicación futura.

Objetivos

Para realizar un diseño curricular coherente y establecer unos objetivos que permitan a los egresados enfrentarse al mundo profesional de la traducción, relacionado con la IA, es necesario abordar la cuestión de las competencias. Con anterioridad al proceso convergente europeo, en el área de la Traducción y la Interpretación ya se había reflexionado cuantiosamente sobre la competencia traductora, entendida como un compendio de subcompetencias que deberían formar la base de todo diseño curricular. En Traductología, dados las múltiples perspectivas sobre la competencia traductora, resulta extremadamente complicado elaborar un modelo único.

De manera resumida presentamos las competencias previstas afín a la adquisición de los conocimientos en el aula

1. La competencia para la prestación de servicios de traducción: presenta dos dimensiones, una vinculada con las relaciones interpersonales entre traductores, colaboradores y clientes además de la adaptabilidad al mercado laboral y, la otra, denominada producción que se refiere a la propia traducción, es decir, las estrategias necesarias para su realización.

2. La competencia lingüística: establece las competencias inherentes a los idiomas de trabajo y que deberían ser consideradas como requisito previo para la admisión de un estudiante en la formación a nivel profesional.

3. La competencia intercultural: define dos dimensiones, una sociolingüística y otra textual consideradas esenciales para que el traductor profesional pueda adoptar un enfoque crítico frente al texto original.

4. La competencia para buscar información: contempla la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico frente a las fuentes documentales disponibles en internet. Además, presenta el dominio (uso correcto) de las herramientas tradicionales utilizadas en la operación traductora como diccionarios, glosarios, entre otros.

5. La competencia temática: pone de relieve el interés de enseñar estrategias para la aprehensión del conocimiento en una determinada especialidad (aprender a aprender). Se recomienda consultar con expertos y en detrimento con no expertos.

6. La competencia tecnológica: establece la correcta utilización de las nuevas tecnologías desarrolladas para ayudar al traductor en su actividad profesional.

Tales objetivos y competencias se enmarcan dentro de las enseñanzas del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Son el resultado de una profunda reflexión anterior junto con una integración actual y comprometida con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Según el Verifica de la titulación, los objetivos son los siguientes:

- Enseñar al estudiante las implicaciones sociales y éticas de la labor profesional del traductor y del intérprete.

- Poner de relieve la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios para comprender la complejidad y el carácter dinámico de la profesión de traductor e intérprete, atendiendo de forma integrada a todas sus perspectivas.

- Capacitación para aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, utilizando una o varias lenguas de trabajo, en diversos ámbitos de traducción e interpretación, es decir: ejercer de forma adecuada la profesión de traductor profesional «generalista»; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial; redactor y revisor; lexicógrafo, terminólogo; docente de lenguas.

- Desarrollar en el estudiante competencias relacionadas con la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro del área de estudio de la Traducción e Interpretación.

- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Recabar e interpretar datos relevantes, dentro del campo de estudio de la Traducción e Interpretación, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Poner de manifiesto la importancia de las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores especializados y de posgrado.
- Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes ámbitos de actuación.
- Ampliar en el estudiante habilidades para el aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas.

Para el establecimiento de estos objetivos, se tuvo en cuenta el contexto socioeconómico y su evolución, así como los cambios que se han dado en el mercado laboral en los últimos años, junto a las exigencias y necesidades profesionales que la sociedad pueda demandar a los futuros graduados. De igual modo, se tuvieron en cuenta los diferentes perfiles profesionales propuestos, tales como las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben adquirir al finalizar el Grado.

De hecho, en la expresión de los objetivos del grado en Traducción e Interpretación se encuentran todas las competencias genéricas descritas en el proyecto Tuning, cuyo propósito es crear una cooperación entre las instituciones a nivel global, desarrollar un aprendizaje inclusivo, contando con la interacción del alumno y su evolución. En el segundo y tercer objetivo, se observa claramente la clasificación en varios apartados, aplicado al tema objeto de estudio. El segundo objetivo expresa la dimensión "saber y conocer" en las palabras "capacidad de adquirir los conocimientos", mientras que el tercero utiliza las palabras "capacitación para aplicar los conocimientos teóricos y prácticos", expresando así la dimensión "saber actuar". El tercer objetivo, además, explicita la relación con los perfiles profesionales pretendidos para los egresados del grado en traducción e interpretación.

El primer objetivo está directamente relacionado con el compromiso ético, el segundo con la capacidad de análisis y síntesis, el tercero con la solución de problemas, el cuarto con la capacidad de crítica y autocrítica, el quinto encierra las habilidades interpersonales, el sexto está directamente relacionado con el cuarto. Además recomienda la comunicación con expertos y no expertos.

El sexto está relacionado con el análisis, el uso adecuado y la gestión de la IA, velando por la ética profesional.

¿QUÉ ES LA TRADUCCIÓN COMERCIAL?

Cuando hablamos de la definición de traducción comercial, nos referimos a la traducción de textos, documentos y documentos relacionados con el ámbito comercial, y las transacciones comerciales entre países, instituciones y particulares.

La traducción comercial también se ocupa de traducir acuerdos locales e internacionales relacionados con la economía y los negocios, el mercado de valores y la bolsa, y otros materiales de marketing y promoción de servicios y productos.

¿Cuáles son las entidades que requieren traducción comercial?

- Los bancos e instituciones bancarias necesitan traducción comercial de forma continua, ya que representan la parte más destacada en el proceso de asociación entre el comprador y el vendedor.

- Empresas e instituciones, ya sean gubernamentales o del sector privado, especialmente las que importan y exportan desde y hacia el extranjero, debido a la necesidad de celebrar contratos y tratos en otros idiomas.

- Particulares, empresarios, propietarios de fábricas, propietarios de pequeñas empresas y propietarios de sitios web que se dirigen a un mercado extranjero.

¿Por qué necesitamos la traducción comercial?

La importancia de la traducción comercial radica en que es uno de los pilares más importantes de la expansión y difusión en el mercado internacional para los empresarios, empresas e instituciones que amplían sus campos, actividad y difusión en diferentes países; para poder ofrecer sus servicios y productos en un nuevo país, tiene que dirigirse a ellos en su idioma, y entonces entra en juego el papel de la traducción comercial para estrechar los lazos de cooperación entre el cliente y el entorno.

El ámbito empresarial no está exento de la redacción de contratos comerciales y la firma de diversos acuerdos y colaboraciones entre particulares y empresas, por lo que la traducción comercial es el eslabón para concluir con éxito contratos comerciales, al considerarse un puente entre diferentes culturas e idiomas.

La traducción de planes de marketing, presupuestos, estudios de viabilidad, balances de cuentas y documentos de marketing ayuda a garantizar una comunicación transparente entre el cliente y las empresas extranjeras que serán sus socios estratégicos en los mercados emergentes.

TEORÍA Y CONTENIDO VINCULADOS A LA INNOVACIÓN DOCENTE

Nos hemos basado sobre la metodología empírica consistente en la recolección de datos para garantizar una información precisa y de interés para los interesados en el tema. De igual modo en la práctica docente nos sirve para poner de relieve la viabilidad de la información y suscitar el interés del alumnado.

Esta metodología activa asentada sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje fomenta la participación del estudiantado, teniendo en cuenta sus necesidades y aspiraciones.

Se pretende alejarse del modo tradicional encauzado sobre la memorización y brindar un ejemplo práctico, relacionado con empresas que trabajen en el sector y que se adecue a los cambios constantes en el mundo en el cual estamos. Vivimos en un mundo acelerado que avanza constantemente hacia la globalización y el descubrimiento de nuevos horizontes comerciales y mercados, por lo que observamos un desarrollo significativo de las transacciones comerciales entre instituciones y empresas de forma constante, lo que a su vez ha contribuido al aumento de la demanda de servicios de traducción comercial y económica, como eslabón en el proceso de intercambio comercial entre instituciones y empresarios.

En la práctica docente se presentará un ejemplo que vincule la teoría con la práctica de innovación docente. Se ha dedicado el apartado II que es específico para tal fin

Se prestan igualmente servicios de traducción jurada a diversos documentos relacionados con los viajes, el turismo y los negocios.

TRANSTECH COMMERCIAL TRANSLATION

Un modelo de empresa relacionada con la traducción comercial que vincula la teoría y el contenido con la práctica de innovación docente.

Estándares de calidad

TransTech Translation es una de las pocas empresas de Egipto y del mundo árabe que cuenta con la acreditación ISO 9001 para políticas de gestión de calidad, la acreditación ISO 17100 para servicios de traducción de calidad y la posesión ISO 18587 de los resultados de traducción automática, por lo que la calidad de las traducciones comerciales brilla por su máxima prioridad.

El equipo especializado de traductores profesionales es altamente competente en el campo de la traducción comercial y está bien versado en lingüística, materiales de marketing y redacción de contratos haciendo uso de la IA con el propósito de optimizar la perspicacia de los clientes y proyectar sus productos en menos tiempo

Traducción comercial certificada

En TransTech Translation, se ofrecen numerosos servicios de traducción comercial para diversos tipos de documentos comerciales, inclusive los servicios de traducción comercial entre los cuales citamos:

- Traducción de contratos comerciales: este tipo de contratos requiere un dominio de los términos especializados y recursos adaptados a cada documento. En este ámbito se traducen documentos financieros, económicos y de seguros, entre otros.

- Traducción de documentos y archivos contables: es un área de especialización que plantea muchas dificultades a los alumnos sobre todo en la combinación árabe español al tratarse de unos documentos que se rigen por las Normas Internacionales de Información financiera (NIF).

García González (2018) sostiene así, el traductor novel sigue teniendo que gestionar una serie de factores complejos que dificultan el proceso de toma de decisiones, entre los que destacan la alternancia de normas contables dentro de un mismo sistema, la ausencia en muchos casos de una cultura de llegada única para la traducción, la falta de fijación de la terminología contable o la coexistencia de diferentes traducciones de las NIIF.

- Traducción de mediciones técnicas: forma parte de la traducción especializada, con un contenido muy específico en un sector determinado, no tan frecuente en el uso cotidiano, ejemplo de ello: marketing, medicina, derecho, ingeniería, entre otros sectores.

El traductor ha de tener conocimientos técnicos profundos para poder transmitir una información completa y detallada en casos como montaje de un mueble o el funcionamiento de una lavadora o cafetera eléctrica.

- Traducción de presupuestos:

Según Pérez Alonso (2011) un presupuesto, sin ser del todo vinculante, obliga, así que es conveniente que valore el trabajo personalmente, y nunca de oídas. Puede que el cliente no sea un profesional de la traducción, que no sea consciente de las dificultades de lo que pide o que pretenda adornar un panorama desolador.

Cuidado con los clientes que creen que saben de traducción. Algunos no tienen ni siquiera claro qué es traducir. También pueden haber oído que es posible hacer un texto en dos idiomas y no entender qué significa eso exactamente. Si el cliente se pone en plan técnico, averigua cuál es su conocimiento real del mundo de la traducción, no sea que tengas que acabar duplicando en un mismo documento el original y la traducción.

- Traducción de especificaciones técnicas: es esencial en el ámbito de los negocios globales. No solo hay que traducir palabras, sino estar seguro de transmitir la comunicación clara y precisa en diferentes lenguas, de este modo se evitan

malentendidos que podrían afectar gravemente las relaciones comerciales entre países, incluso, romper dichas relaciones (Véase Blog Traducción de especificaciones técnicas/ MBA Traducciones).

- Traducción de documentos inmobiliarios:

Michael (2024) afirma las soluciones de traducción inmobiliaria son herramientas y plataformas especializadas diseñadas para traducir con precisión documentos relacionados con propiedades. A diferencia de los traductores generales, están construidas para manejar la terminología legal, financiera y descriptiva específica que se encuentra en contratos, escrituras, tasaciones y materiales de marketing. Combinan tecnología de IA con características como la gestión de terminología y la garantía de calidad para asegurar que detalles críticos como precios, dimensiones y cláusulas legales se traduzcan con absoluta precisión. Soluciones como X-doc.ai proporcionan traducciones seguras, escalables y altamente precisas, minimizando el riesgo y permitiendo transacciones de propiedades transfronterizas sin problemas.

- Traducción de pliegos de condiciones: viene a decir un documento contractual obligatorio en el cual figuran condiciones y cláusulas como el caso de un contrato de alquiler, administrativo, hipoteca, subasta, licitación, entre otros.

La traducción de estos documentos debe ser precisa y concisa, adaptada a la lengua meta.

- Traducción de concursos y licitaciones: como se ha mencionado en el resumen de esta contribución, vivimos en un mundo cada vez más globalizado, el hecho de participar en concursos públicos y en licitaciones a nivel mundial se considera una baza fundamental para la mayoría de las empresas por la magnitud de la extensión de los mercados, la competitividad y el aumento de la producción, a la par, hay un crecimiento de la población; razón por la cual se destaca la importancia de la traducción de los concursos públicos y licitaciones. Traducir estos documentos, es un ejercicio de adaptación a las necesidades del mercado lingüística y socialmente hablando. Es una cuestión de destrezas que los alumnos pueden adquirir con la práctica, siguiendo los parámetros diseñados en el aula con la supervisión del docente.

- Traducción de términos y condiciones comerciales: es un sector específico para las operaciones globales, por lo que la claridad transfronteriza no es negociable. Cumplir con una traducción objetiva de los términos y condiciones es trascendente para ganar la confianza de los clientes globales.

- Traducción de contenidos de páginas web: las posibilidades que nos ofrece la IA y las plataformas digitales han innovado por completo la traducción comercial a nivel mundial. Con un solo clic, se puede vender o comprar un producto en cualquier lugar del mundo. Las barreras territoriales ya no son un impedimento. Por ello hay una

notoria presencia de las empresas online traducidas automáticamente a varias lenguas con el propósito de conquistar al cliente esté donde esté.

Hay varias empresas que comercializan sus productos, más allá de las fronteras, han optado por priorizar la traducción de su página web en aras de favorecer la comunicación y acabar con las barreras idiomáticas.

- Traducción de materiales de ciencias administrativas: está relacionada con el sector público y privado, engloba varios tipos, tales como certificados, actas, registros comerciales entre otros. Es vital para las empresas que aspiran a propagar sus negocios en el extranjero. La traducción de estos documentos les ayuda a comunicarse con sus clientes y socios comerciales dentro y fuera de las fronteras.

- Traducción de materiales de formación financiera y de gestión: forma parte de la traducción especializada, es un trabajo muy meticuloso que requiere un dominio del mundo de las finanzas de la lengua origen y de la lengua meta.

Es de vital importancia en relación al ámbito financiero íntegro.

- Traducción de facturas: hoy en día la IA crea unas facturas muy precisas y concisas, sin errores, en muchos casos. Hay un abanico muy amplio y de diversos modelos, solo tienes que seleccionar el que más se adecua a tus necesidades. Existen varias aplicaciones, gratis, al gusto del consumidor.

- Traducción de recibos: como su nombre lo indica, los recibos forman parte de nuestra vida diaria, contienen detalles de la recepción o el pago de una transacción como la fecha, la descripción del concepto, el beneficiario, el ordenante de pago y la cantidad acordada.

- Traducción de estudios de viabilidad: también se denomina estudio de factibilidad, de perfil o de pre-inversión; se realiza para comprobar el alcance del éxito o el fracaso de un proyecto determinado.

El propósito de la traducción de los estudios de viabilidad es permitir la comprensión y el entendimiento en contextos plurilingües.

- Traducción de documentos, expedientes financieros y bancarios: corresponde a los documentos financieros, especialmente bancarios, tener en cuenta el informe anual, los contratos hipotecarios y financieros. Los mismos requieren confidencialidad, rigor y secreto profesional. Así mismo se acude a los traductores jurados para garantizar la validez legal ante las autoridades competentes.

- Traducción de estados financieros: en la misma línea que los anteriores documentos, la traducción ha de ser precisa, concisa y meticulosa; implica la transmisión de una información financiera concreta de una lengua a otra, manteniendo el rigor y la coherencia.

- Traducción del informe del auditor: es un proceso relacionado con la situación financiera de una empresa, ligado a las cuentas y la opinión del auditor en el idioma

del país de origen. Ejemplo de ello: registrar un informe, solicitar financiación de un proyecto o presentarlo ante un organismo internacional.

- Traducción de correspondencia comercial: tiene relación con el tema, objeto de estudio. Hablamos de la adaptación de documentos especialmente financieros a otros idiomas. Para traducir estos documentos, es imprescindible la precisión, evitar confusiones, conocer y cumplir con la normativa de las negociaciones con los clientes internacionales.

- Traducción de material de marketing: es decir adaptar un contenido de marketing de un idioma a otro para que resulte atractivo a los ojos de un público, siendo espectador y futuro comprador. Se requiere preservar las connotaciones culturales, respetar los límites de la sociedad, sus tradiciones y costumbres

- Traducción de folletos promocionales o folletos de productos: generalmente, los folletos informativos son muy útiles y eficaces para la venta directa, transmiten un mensaje llamativo, reciente y dispuesto a consumir. Se encuentran hasta en la sopa, debajo de la puerta, pegados en el coche y difícil de romper o tirar. Llegan a invadir la tranquilidad de la casa. Saber traducirlo te proporciona un sueldo seguro.

- Traducción de material publicitario (Véase: Moussaoui Rahhou, 2021): funcionan de la misma manera. Se gasta más en publicidad que en un documental cultural.

- Tarifas de traducción comercial: el precio varía de un documento a otro, según las dificultades, el número de palabras, el tipo de documento y sobre todo el plazo de entrega, sin obviar la lengua origen y la lengua meta.

TransTech Translation ofrece tarifas de traducción comercial competitivas que se adaptan a los valiosos clientes de empresas, organizaciones, particulares y empresarios.

Se puede obtener un presupuesto para sus documentos enviando un formulario de solicitud de presupuesto desde el sitio web de la empresa. Se puede solicitar un presupuesto con un simple clic.

Cómo obtener una traducción comercial

Para obtener una traducción jurada de los documentos, se puede solicitar una traducción en cualquier momento a través de la página Web rellenando una solicitud específica relacionada con la traducción de documentos o ponerse en contacto con la empresa directamente a través de la página de Contacto. También se puede llamar al teléfono de dicha empresa.

Es posible enviar el archivo o documento a traducir y uno de los gestores de proyectos remitirá al cliente un presupuesto y un plazo previsto para ejecutar dicho encargo.

RESULTADOS

Por una parte, se ha pretendido trazar un esbozo sobre la presencia e importancia de la traducción en el sector comercial en la combinación lingüística árabe-español, dejando el sector de la interpretación para una futura investigación y por la otra, dibujar un cuadro relacionado con las necesidades de traducción enlazada, a su vez, con el comercio.

En este primer acercamiento, hemos dado un ejemplo relacionado con una empresa de traducción “TransTech Translation” poniendo de relieve este sector en la combinación árabe-español.

Se trata de valorar la presencia tan notoria del campo de la traducción y poner sobre el tapete qué es lo que se traduce, cómo se traduce y cuándo se traduce

En base a los objetivos señalados al principio, los resultados obtenidos son fruto de una investigación sin precedentes, en este campo. Se hace hincapié sobre el aprendizaje autónomo que es fundamental para los estudios universitarios.

La idea del aprendizaje para toda la vida es pieza fundamental en la práctica educativa

Se estima que es preciso incluir a los estudiantes e interactuar con ellos.

Se pretende pasar de la teoría a la práctica cerciorándose de que el alumno:

Conoce la lengua A (propia), escrita y oral, en niveles profesionales.

Conoce la cultura de la lengua A (propia).

Conoce la lengua B (primera lengua extranjera), escrita y oral, en niveles profesionales.

Conoce la cultura de la lengua B (primera lengua extranjera).

Conoce la lengua C (segunda lengua extranjera), escrita y oral, en niveles profesionales.

Conoce la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).

Es capaz de organizar y planificar.

Es capaz de resolver problemas.

Es capaz de analizar y sintetizar.

Identifica los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género.

Conoce los aspectos teóricos del campo de estudio.

Conoce las herramientas informáticas relativas al ámbito de estudio.

Es capaz de gestionar la información.

Es capaz de tomar decisiones.

Sabe exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se ha ofrecido una metodología activa cuya finalidad se centra en dar mucha importancia a la participación práctica del alumnado y poner el enfoque sobre este tema, objeto de estudio.

La innovación docente es un proceso que ofrece una metodología, cuya finalidad se centra en dar mucha importancia a la participación activa del alumnado y poner el enfoque sobre el uso de la I.A en la traducción comercial (árabe/español). Es un medio encaminado a mejorar el aprendizaje a través de la práctica en el aula con la supervisión del docente.

Dichas transformaciones se producen a partir de las necesidades impuestas por los avances tecnológicos y la presencia, cada vez mayor, de la IA. Las propuestas de traducción generan unas reflexiones que conducen a debates en busca de una traducción más acertada, eficiente y eficaz.

Al tratarse de unas clases prácticas, la innovación docente está relacionada con las intervenciones de los alumnos y las soluciones propuestas que varían según los textos y las dificultades del mismo. En la revisión de los encargos de traducción, se suman otros aspectos de interés como el aprendizaje y la evolución paulatina de los alumnos.

Se estima resaltar los siguientes logros relacionados con los objetivos diseñados anteriormente:

- Necesidad empírica de integrar las tecnologías de inteligencia artificial en la traducción en el comercio árabe español.

- Ampliación de las habilidades para el aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas.

- La interacción y el interés del alumnado en la práctica docente nos motivan para seguir investigando en aras a una mejoría en la docencia.

- Se ha brindado un ejemplo práctico, relacionado con empresas del sector comercial, que vincula la teoría y el contenido con la práctica de innovación docente y que se ajuste a los cambios tecnológicos constantes en el mundo.

- Estos avances constantemente hacia la globalización por una parte y los nuevos horizontes comerciales y mercados, por otra, aumentan la demanda de servicios de traducción comercial y económica. Es un proceso de intercambio comercial entre instituciones y empresarios en auge.

- Se amplía el abanico hacia otros sectores, tales como los servicios de traducción jurada de diversos documentos relacionados con los viajes, el turismo y los negocios.

El tema objeto de estudio, es una investigación fruto de muchos años de docencia. No obstante, está siempre sujeta a ampliación y enriquecimiento, supone un claro beneficio para los estudios del árabe ya que, corrían el riesgo de quedarse estancados por el enfoque puramente clásico que imponían los planes de estudio al no concederle

el interés que merece. Sin embargo, el rumbo que habían tomado los estudios de otros idiomas, sobre todo el inglés, el francés y el alemán, ya tenían su presencia en el mercado.

En definitiva, se ha tratado de dar más visibilidad a este sector, el mismo interés; ponerlo en la misma balanza y otorgarle la misma importancia de la cual gozan las otras lenguas.

REFERENCIAS

García González, M. (2018). Reflexiones sobre la traducción de documentos contables: recursos documentales, traducción encubierta y retrotraducción. *ONOMÁZEN Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 5, 60-77. doi: 10.7764/onomazein.tradecneg.04

Michel, G (2024). *Los traductores inmobiliarios más precisos*. <https://x-doc.ai/articles/es/the-most-accurate-real-estate-translators>)

Morón-Martín, M. (2017). Del «texto» al «contexto» en la traducción comercial: bases de un modelo para la transversalidad de la traducción. *Sendebär*, 28, 95–112. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v28i0.5423>

Moussaoui Rahhou, S. (2021). *La publicidad en Marruecos: análisis y traducción* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Granada.

Pérez Alonso, B. (2011) El arte de presupuestar o “Que levante esa manita sin uñas el que nunca se haya pillado los dedos”. *La Linterna del Traductor: La Revista Multilingüe de Asetrad*, 5. <https://lalinternadeltraductor.org/n5/presupuestos-traduccion.html>

TransTech Commercial Translation. <https://transtechitsolution.com>

